

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2010

№ 4 (16)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
Богуславский М.В. Время Н.И. Пирогова: к 200-летию со дня рождения	6
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Юдина Н.П. История педагогики и ее методология: шаги становления	19
Писарев К.А. Отечественная философско-педагогическая мысль XIX века о роли семейного и социального воспитания в образовании человека	29
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Корнетов Г.Б. Понятие педагогического действия	36
Тарасова О.И. Медиакommunikация и культурные универсалии	52
МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Соколова Н.А. К вопросу о методологических основах социально-педагогической поддержки личности ребенка	62
Тихомирова Е.И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия	68
Фришман И.И. Педагогическая поддержка игрового взаимодействия в детских объединениях: размышления и сомнения	73
Золотарева А.В. Педагогическая поддержка детей в учреждении дополнительного образования в процессе реализации социально-педагогических функций	79
Грицай Л.А. Пути социально-педагогической поддержки молодых матерей, обучающихся на дневных отделениях вузов	87

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Костикова Л.П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза	92
Чернов Л.И. Культурологические аспекты образования с вектором поликультурности	99
Назарова Ю.В. Некоторые проблемы саморазвития студентов	108
Булатников И. Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды	118

ПАМЯТИ ИЗВЕСТНЫХ УЧЕНЫХ: СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Репринцев А.В. Мой Учитель – Борис Вульфов	132
Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В. Имя на все времена (о Т.И. Шамовой)	135

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Гребенкина Л.К., Хлынов А.А. Детская школьная организация как воспитательная система	139
Башкирева Т.В. Влияние современных музыкальных жанров на активность регуляторных систем акцентуированной личности учащейся молодежи	144

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе	150
--	-----

НАШИ АВТОРЫ	158
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	161
------------------------------------	-----

Информация для авторов	167
---	-----

К ЧИТАТЕЛЮ

Сегодня номер открывает статья члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского «Время Н.И. Пирогова: к 200-летию со дня рождения». Выдающийся хирург, светило мировой медицины, стал крупнейшим отечественным педагогическим мыслителем и деятелем образования.

Сто лет назад уже отмечали, что имя Пирогова заслуживает бессмертия и зовет отечественное учительство не к праздному восторгу, а к организованной борьбе за свободную единую школу, за права личности и учащего и учащегося, за торжество научной истины и общественной правды. О нем говорили: «Он был стоек, терпелив, смел, бодро переносил удары судьбы. С редкою силою воли у него соединялась глубина и пронизательность нежного сердца, дававшая ему возможность чувствовать пульс жизни и событий там, где взор обыкновенного человека ничего не замечал». «Вошел Пирогов в русскую школу, и в ней сразу стало светло и радостно».

Центральной категорией педагогической системы Н.И. Пирогова являлось понятие «человечность», определявшее идеальную конструкцию образовательного процесса. Любому человеку важно «быть», а не «казаться», осознавать себя самоценной и самодостаточной личностью, стремиться к идеалам Веры, Добра, Справедливости, Патриотизма.

Задачи воспитания и образования для Н.И. Пирогова ассоциировались с вопросами самой жизни человека и общества. Сегодня они по-прежнему актуальны и созвучны вызовам, с которыми сталкивается современная педагогика.

Ряд материалов посвящен проблеме педагогической поддержки развития личности. Однако системное педагогическое сопровождение всех сторон жизни общества должно приобрести характер программной государственной политики.

Мы размещаем материал в память об ушедших от нас известных ученых, наших коллегах и учителях, внесших значительный вклад в педагогическую науку, — Б.З. Вульфове и Т.И. Шамовай.

Борис Зиновьевич Вульф — признанный ученый, мыслитель, Учитель. Он был пропагандистом идеи универсальности педагогики, необходимой каждому человеку. Его любили за глубину, простоту, искренность, мягкий юмор, преданность своей работе с аспирантами. На 70-летний юбилей ученики выбрали для него соответствующее поэтическое посвящение: «Я приду в двадцать первый век! Я понадоблюсь в нем, как в двадцатом. — Не разодранный по цитатам, а рассыпанный по пацанятам на качелях взлетающих вверх!» (Е.А. Евтушенко).

Татьяна Ивановна Шамова останется в памяти как яркая, самобытная личность, педагог и ученый, образец подлинной интеллигентности. Она первой предложила разработать государственные требования к базовой подготовке школьных управленцев для XXI века, указала на важность управленческого образования для директора любого образовательного учреждения, который должен быть носителем новой культуры управления.

На своих наставников пытаются быть похожими многие десятки их учеников, ставших известными учеными и деятелями образования, стремящихся работать сегодня так, как учили тогда, честно и совестливо, чтобы не мельчало научно-педагогическое сообщество, не прерывалась преемственность научных школ.

А.А. Романов



Страницы истории. Памятные даты

М.В. Богуславский

ВРЕМЯ Н.И. ПИРОГОВА: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Автор обращается к педагогическому наследию Н.И. Пирогова — выдающегося ученого, гражданина и патриота России, посвятившего часть своей более чем полувековой научной и общественной деятельности образовательному поприщу. Несмотря на то, что часть эта невелика по времени, его имя стоит в одном ряду среди крупнейших отечественных педагогических мыслителей и деятелей образования.

Сейчас, когда в российском образовании вновь самое серьезное внимание обращено к вопросам духовно-нравственного воспитания, идеи и взгляды педагога-гуманиста приобретают особую актуальность. Складывается убежденность, что наконец-то наступает время Пирогова.

педагог, гуманист, ученый, врач, педагогическая система, философия образования, человечность.

Век назад, в 1910 году, педагогической общественностью широко отмечалось столетие со дня рождения Николая Ивановича Пирогова — выдающегося гражданина и патриота России (1810—1881). Среди множества прозвучавших тогда выступлений и опубликованных книг и статей выделим суждение известного общественного деятеля С.А. Золотарева: «Чествование Пирогова не может ограничиваться одним только признанием его исторических заслуг. Его мысли нужны нам самим. Исторические имена то ж, что боевые знамена. В благоговейном молчании подходят к ним, когда они хранятся в музеях и пантеонах. Но, чтобы попасть туда, они раньше должны были реять в воздухе, среди бранного шума над местом ожесточенной схватки. Имя Пирогова заслуживает бессмертия и зовет наше учительство не к праздному восторгу, а к организованной борьбе за свободную единую школу, за права личности и учащихся и учащихся, за торжество научной истины и общественной правды¹.

Впечатляющую характеристику личности Н.И. Пирогова дал известный психолог И.А. Сикорский: «Подобно всем великим людям Пирогов, уже в самую раннюю пору жизни, восчувствовал в себе широкую программу своего существования и всю ее исполнил до конца, не взирая на ее сложности и размеры. В течение всей жизни он проявлял чрезвычайную, настойчивую, неустанную деятельность. Одаренный колоссальным самообладанием он был стоек, терпелив, смел, бодро переносил удары судьбы. Несокрушимая воля составляла главный нерв его

¹ Золотарев С.А. Взгляды Н.И. Пирогова на организацию школьного дела // Современное значение педагогически идей Н.И. Пирогова : сб. СПб., 1911. С. 28—29.

натуры и дала ему возможность закладывать и строить здание там, где почва еще вовсе не была готова. С редкою силою воли, у него соединялась глубина и пронизательность нежного сердца, дававшая ему возможность чувствовать пульс жизни и событий там, где взор обыкновенного человека ничего не замечал»¹.

Как известно выдающийся ученый и врач Н.И. Пирогов специально обратился к вопросам воспитания и образования только в середине 1850-х годов. О побудивших его причинах емко и образно написал П.Н. Сакулин: «Под гнетущим впечатлением от Севастопольской войны Н.И. Пирогов погрузился в скорбную гражданскую думу. Гражданин побеждает в Пирогове врача и ученого. Он приходит к глубокому убеждению, что мы «истинного прогресса можем достигнуть одним, единственным путем воспитания», что воспитание «после религии, самая высокая сторона нашей общественной жизни»².

Внешний импульс обращения Н.И. Пирогова к педагогической проблематике носил частный и в известной мере случайный характер. Редакция журнала «Морской сборник» предложила ученому написать статью о возможных изменениях в содержании образования и учебно-воспитательном процессе в морских кадетских корпусах. Итогом этого опыта явилась опубликованная бесцензурно в июльской 1856 года книжке журнала программная статья Пирогова «Вопросы жизни», сразу привлекавшая к себе большое общественное внимание и вызвавшая огромный резонанс. В результате вскоре существенным образом изменилась и судьба самого Николая Ивановича Пирогова.

По предложению министра народного просвещения А.С. Норова, последовавшему вскоре после публикации «Вопросов жизни», 3 сентября 1856 года, в начале октября 1856 года он занял должность попечителя Одесского учебного округа. Как писали в советской истории педагогики, это произошло «под давлением передовой общественности». На самом деле назначение состоялась по настоянию постоянно поддерживающих Николая Ивановича великой княгини Елены Павловны и великого князя Константина³.

Для Н.И. Пирогова это было, конечно, очень серьезное — судьбоносное — решение: кардинально менялась не только сфера его профессиональной деятельности, но и содержание деятельности. Вместо привычного научного, преподавательского поприща, врачебной практики Н.И. Пирогову предстояло на генеральской должности заниматься серьезной административной работой. Как написал П.Н. Сакулин «знаменитый хирург проникся чисто евангельской верой в воспитание и решается на настоящий жизненный подвиг: он круто порывает со своим славным прошлым и делается педагогом»⁴.

Результаты деятельности Н.И. Пирогова на посту попечителя сначала Одесского, а затем, с сентября 1858 по март 1861 годов, Киевского учебных округов всегда оценивались двояко. С одной стороны, отмечается безусловный мощный личный вклад Н.И. Пирогова — как он сам себя называл, «попечителя-миссионера» — в развитие просвещения и образования на территории этих учебных округов, который проявлялся буквально во всем.

¹ Сикорский И.А. Н.И. Пирогов как мыслитель и человек // Памяти Н.И. Пирогова : сб. Киев, 1911. С. 31.

² Сакулин П.Н. Н.И. Пирогов, как педагог. М., 1907. С. 12.

³ Брежнев А.П. Пирогов. М., 1990. С. 329—330.

⁴ Сакулин П.Н. Н.И. Пирогов... С. 12.

Вместе с тем, если смотреть с точки зрения личной профессиональной карьеры, то его деятельность вряд ли можно признать успешной. Причины двух отставок Николая Ивановича объясняются жестким противостоянием, которое он встретил со стороны бюрократического аппарата, мгновенно почувствовавшего в нем опасного чужака. Обвинения, которые предъявлялись Н.И. Пирогову, были достаточно традиционны для второй половины XIX — начала XX века. Резкое недовольство со стороны влиятельных русских националистов вызывало его стремление к созданию благоприятных условий для получения образования поляками и евреями, в чем, естественно, виделись не только опасные политические последствия, но и «притеснение интересов русского народа».

Крайне опасной считалась деятельность попечителя по просвещению широких слоев трудящихся, выразившаяся, в частности, в поддержке открытия в Киеве первой воскресной школы. Эти школы сразу попали под подозрение, прямо скажем, небезосновательное, в распространении революционных идей.

Но особенно раздражал бюрократию демократизм Н.И. Пирогова, его стремление постоянно поддерживать различные формы самодеятельных организаций и объединений студенчества и гимназистов старших классов. В этом виделась исключительно опасность распространения вольнодумства и нигилизма.

Непосредственным же поводом к отставке с поста попечителя Киевского учебного округа стал решительный отказ, высказанный Н.И. Пироговым на личной встрече с императором Александром II, выполнять надзорно-полицейские функции по отношению к студентам — функции, которые с начала 1861 года возлагались на попечителей учебных округов.

Так или иначе, но сразу после отмены крепостного права и начала этапа прогрессивного развития всех сторон общественной жизни, особенно образования, Н.И. Пирогов парадоксально и исторически несправедливо оказался не у дел, хотя как раз наступало его историческое время.

Правительство еще дважды обращалось к Николаю Ивановичу с предложениями послужить на педагогическом поприще. Сначала новый министр народного просвещения А.В. Головнин предложил Пирогову провести своеобразную ревизию постановки учебного процесса на медицинских факультетах российских университетов. Но этот проект так и не получил практической реализации.

А вот другое предложение оказалось принятым. Весной 1862 года Н.И. Пирогов был командирован за границу «для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части». Главное поручение министра народного просвещения состояло в руководстве и направлении молодых людей, готовящихся к профессорской деятельности. И здесь Н.И. Пирогов проявил свои способности и столь присущую ему ответственность. Он посетил свыше 20 европейских университетов, ознакомился с построением в них образовательного процесса. Умело направлял научную работу молодых ученых и поддерживал их стремления и начинания.

Однако после покушения Д.В. Каракозова на Александра II и начавшейся смены курса, связанной с постепенным сворачиванием реформ, Н.И. Пирогов был отозван в Россию и 17 июня 1866 года отправлен в отставку. К педагогической деятельности Николай Иванович больше не возвращался. Поселившись в своем небольшом имении в селе Вишня Подольской губернии (ныне Винницкая область), он продолжил частную врачебную практику, которой занимался вплоть до кончины 23 ноября (5 декабря) 1881 года.

Рассмотрим последовательно систему педагогических идей и взглядов Н.И. Пирогова, в основе которой лежала глубокая любовь к человеку и человечеству, определяющая его доведенный до высшего напряжения идеализм.

Сразу подчеркнем, что **целесообразная страта его системы носила ярко выраженный религиозный характер**, но в особом, присущем только Пирогову общечеловеческом виде. По его убеждению «учение Спасителя, нарушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений. Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни — о цели нашего бытия — разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе»¹.

Однако, поскольку этого не происходило, исходный пункт статьи таков: надо преодолеть противоречие между официально признанными христианскими идеалами российского общества и духом стяжательства и наживы, характерными для большинства его представителей. Наряду с этим он отмечает и другое противоречие: «самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершеннейшем разладе с направлением, которому следует общество»².

Цель педагогической деятельности в широком смысле виделась ему в подготовке человека к жизни вечной, спасении его бессмертной души. В этом ракурсе, как отмечали интерпретаторы Пирогова, он в известном смысле жертвовал земной жизнью человека.

Однако это не совсем так. Опыт Крымской войны убедил Н.И. Пирогова в том, что для человека жизненно необходимы внутренние идеалы. Человек, имеющий эти идеалы, сохраняющий внутренний стержень, — это и есть настоящий гражданин своей Родины. Отсюда и центральный тезис, провозглашенный им в «Вопросах жизни»: необходимо «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдержать неравный бой. Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно: *Сделать нас людьми*, т.е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас *с самого нашего детства* негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов»³.

Пироговым подробно прописан процесс подготовки этого «юного атлета жизненной борьбы». Он должен «иметь от природы, хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувства*». Но и воспитание «не должно делать детей, одаренных благими дарами творца, бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противникам необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными рачителями чувства и воли, холодными адептами разума»⁴.

Мыслитель подчеркивал, что «убеждения может иметь тот, кто приучен с ранних лет пронизательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и со сверстниками. А эти свойства достигаются верой,

¹ Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 30.

² Там же. С. 32.

³ Там же. С. 36.

⁴ Там же. С. 41.

вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании»¹.

Такая философия образования, конечно, противостояла всем имевшимся в то время образовательно-аксиологическим картинам мира: и государственной, и церковной, и либерально-демократической, и революционной. Подобный вывод можно сделать и по отношению к современной Николаю Ивановичу школе, системе образования в целом, которые он искренне хотел поднять до уровня своих высоких идеалов.

В данной связи следующей стратой размышлений Н.И. Пирогова являлась **проблема взаимоотношения школы и общества, школы и жизни**. Он равно отвергал оба существовавших тогда варианта. Для него было неприемлемо искусственное отгораживание школы от жизни путем организации воспитания в закрытых учебных заведениях, что составляло основу идеологии просвещения тех лет. Но и подчинять жизнь и строй школы существующим государству, церкви и особенно обществу, которое он считал глубоко порочным, мыслитель тоже решительно отказывался. По его убеждению, «именно школа несет в себе идеальную составляющую, которая противостоит предметно-утилитарной направленности жизни». Но школа должна «четко определиться с целями и задачами своей не только текущей, но и перспективной деятельности, поскольку школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого и специального образования»².

Разрешение сложившегося противоречия виделось Пирогову в **превращении школы в лабораторию выращивания государственных и общественных идеалов и последовательного распространения этих высоких идеалов на жизнь общества**. То есть школе в его философии образования придавалась опережающая и формирующая по отношению к общественным структурам роль. Школа должна была «восстановить свое прямое предназначение — быть руководителем жизни на пути к будущему». По Пирогову, это произойдет только тогда, «когда все дарования и способности, все благие и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию без рановременных забот об их приложении». И тогда школа получит «нравственное право на гегемонию в прогрессе, а не готовность следовать... не все ли равно куда?»³.

Центральной категорией в педагогической системе Н.И. Пирогова являлось понятие «**человечность**». Уже в своем знаменитом эпитафее к «Вопросам жизни» он сформулировал направленность своих педагогических устремлений. Именно воспитание человечности выступало основной целью всей его педагогической деятельности, определяло идеальную конструкцию образовательного процесса. Здесь он напрямую следовал указанию Бога: «ищи быть и будь человеком».

С точки зрения мыслителя, «перед человеком стояли две задачи: ясно поставить перед собою цель жизни, разумную и нравственную, и понятую высшую цель жизни осуществить на земле, то есть перевести идеал мысли в дело жизни»⁴. И главная задача — развитие Бога в человеке, совершенного богочеловека. По

¹ Пирогов Н.И. Вопросы жизни... С. 46.

² Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 205.

³ Вагнер В. Школьные идеалы Пирогова и современная действительность. Б. м. и г.

⁴ Волкович В.А. Друг человечества Н.И. Пирогов. СПб., 1910. С. 70.

мнению В.А. Волковича, «основная задача воспитательной теории Пирогова: осуществление идеала, носителем которого является человек, путем борьбы, *процесса жизненного делания добра* во имя любви для лучшего грядущего, социального и культурного переворота — водворения Царства Божия на земле»¹.

В данной связи именно периоду детства и ранней юности мыслитель придавал главное значение в своей философии образования. Он был глубоко убежден, что в личности ребенка от Бога уже заложено все, чтобы он стал человеком и в итоге обрел спасение своей бессмертной души и жил вечно. Здесь он непосредственно апеллировал к Священному писанию: «Если вы не будете как дети, вы не войдете в царствие небесное». Исходя из того, что дети готовы войти в царствие небесное он и строил свою философию образования, которая имела трансцендентальное основание. С позиций педагогической антропологии Н.И. Пирогов выделял следующие несущие основы личности ребенка, которые объективно способствуют воспитанию у него человечности и религиозности. У ребенка уже есть образ Божий — «девственно фантастический мир дитяти»; ему присуща детская простота; и главное: личность ребенка едина, ей не свойственен дуализм. Для Пирогова «идеалом являлся непосредственный монизм детской души»².

Отсюда вытекала центральная педагогическая задача: предотвратить или, как минимум, насколько возможно отсрочить столь опасный и чреватый, по убеждению Пирогова, раскол личности, ее дуализм, выраженный им в известном противоречии — «быть» и «казаться». По Пирогову, «быть» — осознавать себя самоценной и самодостаточной человеческой личностью, стремиться к идеалам Веры, Добра, Справедливости, Патриотизма, «казаться» — значит не жить полноценной самостоятельной жизнью, а играть, исполнять отведенную тебе роль³.

С этим положением непосредственно связан и подчеркнута общечеловеческий характер педагогической философии Н.И. Пирогова. По образному выражению П.Ф. Каптерева, «под мундиром военного, под рясой священника, под сермягой мужика он хотел подслушать биение человеческого сердца, помимо профессиональных отношений выяснить общечеловеческие связи, всемирные идеалы»⁴.

Подчеркнем, что в данном аспекте в историко-педагогической литературе его традиционно противопоставляли К.Д. Ушинскому, который жестко отстаивал национальные воспитательные ценности в противовес общечеловеческим. Однако такое лобовое противопоставление нам представляется надуманным. Дело в том, что для Н.И. Пирогова универсальное, общечеловеческое — суть национальное, которое он возводил в Абсолют. В совмещении индивидуального и социального в общечеловеческом, или сверхнациональном, заключается «новое обнаружение национального облика Н.И. Пирогова. Признание *сверхнационального* — ничто иное, как выражение религиозного идеалистического настроения русского народа, которым так богато насыщена душа Пирогова»⁵.

Другое дело, что мыслитель всегда стоял на позиции общечеловеческой культурной роли просвещения. Хорошо написал об этом В.А. Волкович: «Н.И. Пирогов

¹ Волкович В.А. Друг человечества... С. 77.

² Сакулин Н.П. Н.И. Пирогов... С. 24.

³ Егоров П.А., Руднев В.Н. Н.И. Пирогов — русский просветитель // Среднее профессиональное образование. 2006. № 2. С. 47.

⁴ Каптерев П.Ф. Н.И. Пирогов как педагог-гуманист // Современное значение педагогических идей Н.И. Пирогова : сб. СПб., 1911. С. 22.

⁵ Волкович В.А. Друг человечества... С. 108.

в слове и деле отдал себя самого русскому народу; он создал пережитую им полную систему воспитания; он спас русский народ от застарелого греха-пренебрежения делом истинного образования и воспитания; он через себя открыл нам нас самих и, отыскав лучшее в нас, обнаружив и обнародовав это светлое, вдохнул в нас веру в будущее, заставил полюбить наш народ для блага человечества, как истинный друг его ¹.

Пожалуй, именно в этом и проявлялся высокий идеализм мыслителя, убежденного, что необходимо быть человеком в настоящем значении этого слова, что «жизнь без сознательных идеальных стремлений печальна, бесцветна и бесплодна». По Пирогову, гуманистический идеал для растущего человека подразумевал формирование у него высокого достоинства, умения видеть достоинство и в других людях; это всестороннее, свободное развитие личности на основе многообразия форм самореализации человека в деле освоения им ценностей всей мировой общечеловеческой культуры ².

В основе педагогической концепции Н.И. Пирогова лежит просветительская идея: сначала научиться быть человеком, а затем — гражданином своей страны, приносящим ей пользу своим трудом. В данной связи им ставилась стратегическая задача в сфере воспитания: «научить детей с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной» ³.

Казалось бы, здесь явно просматривается насилие над детской природой. Однако Пирогов постоянно подчеркивал необходимость идти от духовного мира ребенка, от его «чудного, детского мира». По сути, в этом послыле и заключается педагогическая стратегия Пирогова, которая состояла в том, чтобы **выделить специальный длительный период формирования личности ребенка, пробуждения в нем подлинной веры и воспитания человечности.** Стержневая мысль педагогической концепции Н.И. Пирогова: «Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Не спешите с вашей прикладной реальностью! Дайте созреть и укрепить внутреннему человеку, наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так сговорчив и ловок, как воспитанники реальных школ, но зато на него можно будет положиться: он не за свое не возьмется. Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негодяи, и солдаты, и моряки, и юристы: а главное, у вас будут люди и граждане» ⁴.

В данной связи педагогом выстраивался и определенный порядок воспитательных воздействий, под которыми он понимал формирование духовно-нравственных основ личности, которая «сознательно и целеустремленно развивает свои силы и способности для блага общества» ⁵.

Сначала воспитание должно быть обращено исключительно или, по меньшей мере, приоритетно к душе ребенка, «надо дать время состояться и вызреть его душе». И только затем следует развивать ум и сердце. Квинтэссенция воспитательных воздействий заключалась в том, чтобы формирующаяся личность успела стать человеком на основе внутренних духовных сил, пока не наступил неизбежный дуализм. Именно с этим принципиальным для Пирогова постулатом

¹ Волкович В.А. Друг человечества... С. 34.

² Федорук К.Р. Педагогические идеи Н.И. Пирогова как средство гуманистического воспитания учащихся юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2007. С. 7.

³ Егоров П.А., Руднев В.Н. Н.И. Пирогов... С. 47.

⁴ Пирогов Н.И. Вопросы жизни... С. 37.

⁵ Никольская А.А. Н.И. Пирогов: нравственный человек — цель воспитания // Советская педагогика. 1990. № 11. С. 86.

и было связано столь жесткое и шокирующее современных читателей неприятие им всех форм раннего интеллектуального развития, а особенно включения детей в различные театральные постановки (как стимулирующих у них опасный искус «казаться, а не быть») и любую соревновательную деятельность.

В идеале данный период «воспитания внутреннего человека» должен был охватывать все время получения общего образования, т.е. до окончания гимназии, до 14 — 15 лет. Именно отсюда столь страстное неприятие Н.И. Пироговым специального образования, введения любых предпрофессиональных и профессиональных знаний, предметов, дисциплин в среднее образование.

Главная цель школы — воспитать в человеке свободную сознательную личность. По убеждению Н.И. Пирогова, в задачу воспитания должно входить «возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к идеалам добра и правды, постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества»¹.

В данной связи педагог требовал от школы «подготовки людей, способных стать *руководителями жизни, а не ее слугами*; требовал от нее подготовки сознательных работников, а не бессловесных исполнителей; членов общества, способных не приспособляться к житейскому злу и уживаться с ним, а людей, научившихся понимать это зло и умеющих бороться с ним»².

В достижении идеала высоконравственной личности, по Пирогову, должны соединиться усилия самого человека и системы истинного человеческого воспитания. Подлинная ценность человека определяется нравственным достоинством, благородной направленностью его деятельности, стремлением к добру и справедливости, соответствием слов и дел. Нравственное формирование личности нельзя считать завершенным, если у человека не выработалось сознательное стремление к самосовершенствованию, желание путем напряженной внутренней работы сформировать у себя твердые нравственные убеждения, найти свой нравственный идеал, развить у себя волю и характер, необходимые для борьбы за свои убеждения. Нравственно сформированный человек имеет твердую мировоззренческую позицию и действует в соответствии с ней. Это требует неустанной работы над собой, умения вглядываться в свой внутренний мир, честно признавать свои ошибки и недостатки, преодолевать в себе неизменные и эгоистические стремления³.

Именно в этом аспекте Пирогов принципиально расходился с образовательно-воспитательной деятельностью как семьи, так и общества и государства. Для него в равной мере были неприемлемы и общественные устремления, в прикладной плоскости центрирующие процесс образования только на «земной жизни», и государственная образовательная политика, рассматривающая личность ребенка и цели воспитания исключительно инструментально, в то время как они «должны помогать достижению всецелого и всестороннего развития способностей и добрых наклонностей ребенка»⁴.

Вместе с тем гуманист отвергал и традиционные приоритеты семейного воспитания, которые он считал сугубо утилитарными: профессиональная подго-

¹ Пирогов Н.И. Образование и воспитание // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 175.

² Вагнер В. Школьные идеалы... С. 1—2.

³ Никольская А.А. Н.И. Пирогов... С. 89.

⁴ Пирогов Н.И. Школа и жизнь... С. 200.

товка ребенка, чтобы обеспечить ему в будущем кусок хлеба, желательно за счет общества, и воспитание его в соответствии с нормами того сословия, к которому принадлежат родители. «Без сомнения, — писал Н.И. Пирогов, — и отцы, и общество должны заботиться о будущем детей; но это право ограничивается обязанностью всесторонне развивать все целое и все благое, чем наделил их творец, другого права нет и быть не может без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом»¹.

Такое понимание философии воспитания и педагогической аксиологии Н.И. Пирогова дает нам подлинный ключ для трактовки, а главное, адекватного понимания последующих страт его педагогической системы. Достоинством Н.И. Пирогова является то, что он не ограничился декларированием общих подходов к воспитанию человечности, но предложил продуктивные методы и формы достижения такой высокой цели. При этом надо учитывать мудрое суждение А.Н. Острогорского, подчеркивающего, что «система Пирогова — цельная система. Вынь из нее один камень, начнут выпадать один за другим и остальные»².

Так, в качестве главных воспитательных факторов им признавались такие категории, как Совесть и Стыд. Наказание должно быть естественным следствием из совершенного проступка. Он вопрошал: «Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека, с самых юных лет его в зависимости от телесных или даже и духовных, но более зависимых ощущений»³.

Именно поэтому он выступал против телесных наказаний учащихся или стремился их максимально ограничить, что ему и удалось в рамках отдельно взятого Киевского учебного округа. Мыслитель-гуманист был глубоко убежден, что любое внешнее наказание избавляет наказываемого от главного — мук совести, переживания стыда. И этим делает само наказание не просто бессмысленным, но и крайне вредным для процесса воспитания человека. Оно, по сути, лишает педагога важнейших воспитательных средств апеллирования к стыду и совести.

Чтобы поднять нравственность гимназиста и студента, он ввел в гимназиях и университетах товарищеские суды. Пирогов считал, что этот «совестный, товарищеский суд» будет содействовать обузданию произвола личности, влиять на развитие нравственных чувств и что особенно ценно в нем переживание этих чувств на практике. Гуманист также «надеялся этим вызвать в юношестве более отзывчивое и энергичное отношение к вопросам общественной нравственности»⁴.

Известно, что ученый-педагог был убежденным сторонником классического образования, понимая под этим школу-идеал, в основании которой лежат древние языки.

Вместе с тем при определении содержания общего образования он, решительно отдавая приоритет гуманитарным знаниям над реальными, подчеркивал важное значение изучения «явлений природы». Пирогов писал в данной связи: «мы почитаем для общечеловеческого образования столько же необходимым знание древних и новейших языков, как и математических, и естественных наук»⁵.

¹ Пирогов Н.И. Школа и жизнь... С. 200.

² Острогорский А.Н. Н.И. Пирогов и его педагогические заветы. СПб., 1914. С. 18.

³ Пирогов Н.И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 103.

⁴ Алферов А. Н.И. Пирогов как педагог-администратор. М., 1897. С. 25—26.

⁵ Пирогов Н.И. О создании педагогической гимназии в Киеве // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 157.

Особо подчеркнем, что подходы Н.И. Пирогова во многом предвосхитили парадигму трудовой школы. При этом он высоко ценил методику преподавания, в основе которой лежал личностно ориентированный подход. Сам всюду вносящий вдохновение и творчество, Н.И. Пирогов свято верил в образовательно-творческие силы человека и делал акцент на творчески развивающие способы активизации познавательной деятельности учащихся. По выражению А.Н. Острогорского, «главнейшими методическими задачами он ставил развитие способности владеть своим вниманием и полное понимание приобретаемых знаний, благодаря которому они усваиваются сознательно и прочно»¹.

Главными для педагога были сознательное субъектное участие школьников в образовательном процессе и организация диалога между наставником и его питомцами. Поэтому, шокируя педагогическую общественность и чиновников, Н.И. Пирогов последовательно выступал против таких незыблемых основ образовательного процесса, как экзамены и оценки. В них он видел лишь торжество столь ненавистной ему формы над реальным содержанием образования.

Учитель в процессе преподавания должен широко применять наглядность, а главное, на уроке должно постоянно звучать вдохновенное учительское слово, содействующее «развитию душевных способностей учащихся»².

В данной связи он подчеркивал, что «просвещение никогда не достигнет настоящей цели, если наставник гимназии преподаванием наук не разовьет способности учащихся, не возбудит в них любовь к предмету. Не сама наука, а стройное методическое приготовление умственной восприимчивости учащихся к науке и возбуждение самостоятельности ума — цель гимназического учения»³.

Для реализации данной задачи он предлагал такие методы и формы, как диспуты, литературные, исторические и прочие научные беседы. Их цель — «подготовить молодежь к университетскому труду, развить в них самостоятельность, которую мы должны считать венцом обучения в средней школе»⁴.

В результате на уроке и в целом в школьной жизни должна была возникнуть и утвердиться особая атмосфера нравственных связей и взаимного доверия между педагогами и их воспитанниками, а за ней — столь ценный Пироговым идеал «школы дружно-трудоу жизни учащихся»⁵.

Вместе с тем Н.И. Пирогов выдвинул и обосновал «гармоничное сочетание строгих требований, предъявляемых к «идеальному педагогу», ряд принципиальных требований к деятельности учителя и особенно организации его подготовки к педагогической деятельности. По его убеждению, «для осуществления идеала необходимо владеть вдохновением, убеждением без сомнений в том, что идеал — высшая задача жизни»⁶.

Попечитель с беспокойством подчеркивал, что «для распространения общечеловеческого образования у нас не достает лиц, знакомых с современными

¹ Острогорский А.Н. Н.И. Пирогов... С. 105.

² Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 168.

³ Пирогов Н.И. О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 57.

⁴ Карцов Н.С. Жизнь Н.И. Пирогова // Современное значение педагогически идей Н.И. Пирогова : сб. СПб., 1911. С. 17.

⁵ Острогорский А.Н. Н.И. Пирогов... С. 156.

⁶ Волкович В.А. Друг человечества... ; Пирогов Н.И. Нужно ли сечь... С. 130.

достижениями педагогики»¹. При этом он отдавал себе отчет в том, что «талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания»².

Особое место в его системе идей и взглядов занимала сфера организации и управления образовательной деятельностью. Традиционно подчеркивается широкий демократизм его подходов к сфере образования. Действительно, в соответствии со своими общечеловеческими установками Н.И. Пирогов принципиально выступал против любых ограничений для детей в получении образования. Он решительно отвергал национальные, религиозные, социальные и сословные ограничения. Его идеалом являлась непрерывная система образования, где каждый желающий и способный мог бы без любых внешних препятствий пройти общий гимназический курс и получить университетское образование. По убеждению Пирогова, «идеально нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы все, без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким университетским»³.

В данной связи им предлагалась следующая идеальная модель образовательного процесса: общее образование — воспитание человечности; университетское образование — выбор сферы деятельности; последний курс университета и начало трудовой деятельности — непосредственное определение человека в той узкой сфере деятельности, которую он выбрал своим жизненным поприщем. Благодаря реализации такой миссии образования, по убеждению Н.И. Пирогова, и было бы возможно смягчить социальные противоречия и уничтожить различные касты.

Подобный демократичный подход распространялся им и на сферу управления образованием, которую он считал необходимым строить на основе принципов децентрализации и автономности, а также самой широкой гласности. При этом основной акцент делался им на максимально возможное развитие автономности, самостоятельности и самостоятельности образовательных учреждений, прежде всего через коллегиальную деятельность их избираемых педагогических советов, которые должны решать все основные вопросы школьной жизни, в том числе выбирать директора учебного заведения. По его замыслу, школа должна стать открытым для общества учреждением, а материалы педагогических советов должны публиковаться для обсуждения в городских газетах.

В этом же ракурсе он последовательно отстаивал право преподавателя на творческий, самостоятельный поиск, на применение новых подходов к учебной деятельности. Он считал принципиально важным для чиновников не вмешиваться в педагогическую работу, не мешать учителю, но создавать при этом атмосферу, стимулирующую педагогов к напряженному труду.

Он отстаивал необходимость проведения для преподавателей периодических съездов и, как он их называл, «экстраординарных педагогических совещаний», на которые приглашал своих помощников по управлению округом, директоров учебных заведений и преподавателей. Цель этих совещаний заключалась «в выработке в педагогической среде общественного мнения, в котором гуманист видел надежнейшее средство для уничтожения педагогического произвола»⁴.

¹ Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 135.

² Пирогов Н.И. Вопросы жизни... С. 31.

³ Пирогов Н.И. Чего мы желаем?.. С. 131.

⁴ Алферов А. Н.И. Пирогов... С. 19.

Разумеется, с этих позиций Н.И. Пироговым пересматривалась и роль попечителя учебного округа: он видел в нем миссионера и проповедника, а не диктатора и законодателя. Как отмечал П.Н. Сакулин, свои надежды Пирогов возлагал «на общественное мнение и на рост педагогических идеалов в среде самих наставников. Не желая действовать одним внешним давлением, он старался направлять школу, а не командовать ею, помогать творчеству педагогов, а не связывать их предписаниями. Попечитель не только не считал себя «непогрешимым далай-ламой», но и постоянно в статьях и циркулярах просил советов у родителей и педагогов. «Попечитель-оригинал» не приказывал, а доказывал. Он ценил сознательное и искреннее сочувствие его идеям, а не внешнее подчинение ему как начальнику»¹. Пирогов напрямую, вне чиновничьих иерархий, общался со студентами и гимназистами. Он принимал их у себя дома, выслушивал откровенные рассказы о реальном положении в образовательных учреждениях и предпринимал по полученной информации соответствующие управленческие действия.

Разумеется, деятельность Н.И. Пирогова как попечителя учебного округа вызывала решительное неприятие со стороны образовательных чиновников всех уровней. Однако «бесконечная любовь к человеку заставляла его работать с железной настойчивостью на пользу человечеству».

Подводя итоги трактовки педагогических идеалов Н.И. Пирогова, подчеркнем, что исследователи его педагогической деятельности, отдавая должное его высоким идеалам, именно в них видели коренную причину его карьерной неудачи на просвещенческом поприще. Однако это не совсем так. Более того, именно его идеализм, его слово — это и было дело, это была вечная борьба за идеал.

О месте и роли Николая Ивановича Пирогова в развитии российского образования хорошо написал П.Н. Сакулин: «Вошел Пирогов в русскую школу, и в ней сразу стало светло и радостно. Он как бы распахнул двери в затхлые подвалы дореформенной школы, и сюда ворвался теплый луч солнца, струя свежего воздуха, шум жизни. Старому заматерелому в рутине педагогу не оставалось ничего другого, как собрать свои обломанные розги и истрепанные учебники и с мрачным видом покинуть класс обновляемой школы. Пирогов явился педагогом-освободителем: он внес в школу такие освободительные начала, которых не знала дореформенная школа и в которых нуждалась Россия. Под его непосредственным влиянием начала быстро развиваться наша педагогическая мысль. Пирогов рисуется нам одной из крупнейших фигур своей эпохи, человеком, воплотившим в себе дух реформаторства и свободы»².

Воистину, такие люди, как Николай Иванович Пирогов уходят только для того, чтобы остаться навсегда.

Список использованной литературы

1. Алферов, А. Н.И. Пирогов как педагог-администратор [Текст] / А. Алферов. — М., 1897.
2. Брежнев, А.П. Пирогов [Текст] / А.П. Брежнев. — М., 1990.
3. Вагнер, В. Школьные идеалы Пирогова и современная действительность [Текст] / В. Вагнер. — Б. м. и г.
4. Волкович, В.А. Друг человечества Н.И. Пирогов [Текст] / В.А. Волкович. — СПб., 1910.

¹ Сакулин П.Н. Н.И. Пирогов... С. 43—44.

² Там же. С. 45.

5. Егоров, П.А. Н.И. Пирогов — русский просветитель [Текст] / П.А. Егоров, В.Н. Руднев // Среднее профессиональное образование. — 2006. — № 2.
6. Золотарев, С.А. Взгляды Н.И. Пирогова на организацию школьного дела [Текст] / С.А. Золотарев // Современное значение педагогически идей Н.И. Пирогова : сб. — СПб., 1911.
7. Каптерев, П.Ф. Н.И. Пирогов как педагог-гуманист [Текст] / П.Ф. Каптерев // Современное значение педагогически идей Н.И. Пирогова : сб. — СПб., 1911.
8. Карцов, Н.С. Жизнь Н.И. Пирогова [Текст] / Н.С. Карцов // Современное значение педагогически идей Н.И. Пирогова : сб. — СПб., 1911.
9. Никольская, А.А. Н.И. Пирогов: нравственный человек — цель воспитания [Текст] / А.А. Никольская // Советская педагогика. — 1990. — № 11.
10. Острогорский, А.Н. Н.И. Пирогов и его педагогические заветы [Текст] / А.Н. Острогорский. — СПб., 1914.
11. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
12. Пирогов, Н.И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
13. Пирогов, Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
14. Пирогов, Н.И. О создании педагогической гимназии в Киеве [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
15. Пирогов, Н.И. О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
16. Пирогов, Н.И. Образование и воспитание [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
17. Пирогов, Н.И. Чего мы желаем? [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
18. Пирогов, Н.И. Школа и жизнь [Текст] / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985.
19. Сакулин, П.Н. Н.И. Пирогов как педагог [Текст] / П.Н. Сакулин. — М., 1907.
20. Сикорский, И.А. Н.И. Пирогов как мыслитель и человек [Текст] / И.А. Сикорский // Памяти Н.И. Пирогова : сб. — Киев, 1911.
21. Федорук, К.Р. Педагогические идеи Н.И. Пирогова как средство гуманистического воспитания учащихся юношеского возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.Р. Федорук. — Смоленск, 2007.



Методология историко-педагогического познания

Н.П. Юдина

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ МЕТОДОЛОГИЯ: ШАГИ СТАНОВЛЕНИЯ

Осуществлена попытка реконструкции процесса становления историко-педагогической методологии, представляющей собой сложную и открытую научную проблему. В качестве инструмента используются сформулированные автором аксиомы, поясняющие диалектику развития методологического знания в истории педагогики. Даны авторские формулировки этапов такого развития — зарождения, стагнации, прорыва, интеграции. Показаны подходы к исследованию историко-педагогического процесса: аксиологический, антропологический, парадигмальный, цивилизационный.

историко-педагогический процесс, методология, история педагогики, история методологии, исторический этап, аксиома, фундаментальное знание, прикладное знание, научный подход.

Не вызывает сомнения необходимость исторического знания для любой отрасли науки и практики. Принцип историзма регулирует даже те исследования, которые очень далеки от гуманитарного содержания. Сегодня доказательство научных гипотез в любой отрасли науки предваряется историческим экскурсом: исследователи ищут аналогии в постановке и разработке сходных и смежных проблем.

Педагогика в этом плане подтверждает правило: в России история педагогики изучается более ста лет. И столько же лет насчитывает становление ее метазнания — историко-педагогической методологии. Достаточный срок для того, чтобы накопленные за это время материалы составили фактографическую базу для специального историко-педагогического исследования!

Реконструкция процесса становления педагогики немыслима вне исторического контекста, поскольку и педагогика, и история педагогики существуют в некоем пространстве-времени, определяющем их общее состояние и нормы разработки исследовательских задач. Так как история педагогики как отрасли научного знания испытывает на себе влияние общенаучных и научно-педагогических норм и традиций, то изучение ее методологии невозможно без выхода в общенаучный контекст, с одной стороны, и учета специфики ее исторического развития, с другой. Взаимосвязь этих факторов зафиксирована и отражена в историко-педагогических работах, имеющих методологический аспект (В.Н. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, А.Н. Шевелев, Л.В. Мошкова и другие), однако и о ее глубокой онтологической разработке, и исчерпывающем фактографическом описании говорить еще рано. Тем не менее существование таких работ, с нашей точки зрения, только подтверждает возможность появления в истории педагогики нового объекта исследования — ее методологии.

Испытывая явную недостаточность средств для реконструкции историко-педагогической методологии, мы сформулировали ряд положений-антиномий, фиксирующих двоякую детерминацию историко-педагогической методологии — со стороны общенаучных тенденций и со стороны собственных эпистемологических особенностей. Они же служат исходными основаниями, которые мы принимаем за аксиомы и опираясь на которые, попытаемся в общих чертах реконструировать процесс становления историко-педагогической методологии.

Аксиома первая. История становления науки как формы общественного сознания стала интересной в середине XX века, когда научная мысль оказалась способной поставить вопрос: откуда я? — в отношении самой себя. Тогда появились концепции Т. Куна, Л. Лаудана, В.С. Степина и других, послужившие источником и плодородной почвой для историко-методологической рефлексии частных наук. Однако эти процессы не были синхронны: они разнесены во времени как причина и порожденное ею следствие. Частные науки как науки-реципиенты заимствовали общенаучные разработки и аккомодировали их к своим объектам. Это относится и к педагогике, и к ее истории.

Аксиома вторая. Одним из показателей зрелости отрасли науки является ее способность ставить и разрешать вопросы, касающиеся ее самой: ее истории, теории, нормы. Когда ответы накапливаются в достаточном объеме, начинается их систематизация, рождается частнонаучное методологическое знание. Методология истории педагогики в какой-то мере повторяет путь общенаучной и педагогической методологии, «снимает» полученные в рамках этих изысканий результаты. Однако путь ее исторического развития самобытен, что во многом определяется изначально прикладным характером педагогики в пору ее становления и атрибутивным характером историко-педагогического знания, имеющего своим объектом становление педагогики.

Аксиома третья, вытекающая из второй. Обращение к методологии истории педагогики свидетельствует о зрелости науки, также как ее способность устанавливать и раскрывать собственные закономерные связи, широта теоретических обобщений, переход от эмпирических описаний к разработке моделей высокой степени абстракции. Сегодня, когда поводом для изысканий истории педагогики становится сама наука, но не реальность, ею отражаемая, а результатом научного исследования становятся конструкторы и модели, можно говорить о переходе науки на теоретический уровень развития. Однако история педагогики не может существовать без эмпирических фактов, как не может существовать содержание вне формы.

Аксиома четвертая. Возможность вычленения методологической составляющей в историко-педагогическом знании нивелирует вопрос о ее статусе как самостоятельной науки. Это важно, так как историю педагогики часто отождествляют с историей образования, игнорируя нетождественность педагогики как науки об образовании и образования как ее объекта. Об их несводимости писала в свое время Л.А. Степашко. Однако вопрос о самостоятельности истории педагогики всплывает в другом ракурсе: каково сегодня соотношение фундаментального и прикладного знания в истории педагогики?

Представляется, что перечисленные положения позволяют не только обращаться к историко-педагогической методологии, но и моделировать историю педагогики как историю ее методологии.

Считаем, что в своем становлении историко-педагогическая методология прошла четыре этапа. Появление методологической рефлексии в рамках истории

педагогике совпало с начальным этапом разработки самой истории педагогики (последняя треть XIX века). Однако на долгие десятилетия (20 — 80-е годы XX века) методологическая рефлексия оказалась ненужной: победивший классово-пролетарский подход к оценке педагогических и историко-педагогических явлений сделал невозможным поиск иных средств оценивания. 90-е годы XX века ознаменованы активным обоснованием новых подходов и средств для изучения историко-педагогического наследия. Тогда были разработаны известные ныне подходы и систематизированы принципы историко-педагогического исследования. Актуальное состояние историко-педагогической методологии определяется меняющимся положением и статусом истории педагогики как науки и учебной дисциплины в 2000-е годы.

Эти этапы мы условно назвали так: *зарождение, стагнация, прорыв, интеграция*.

Зарождение историко-педагогической методологии. В рамках истории педагогики методологическая проблематика сформулирована, как мы уже отметили, в последней трети XIX века, когда педагогическая общественность определялась в отношении роли педагогики в образовательной практике и — шире — в общественном сознании. Естественно, роль истории педагогики определялась в соотношении с самой педагогикой. Поскольку педагогическая методология еще только зарождалась (можно назвать лишь одну работу того времени сугубо методологической направленности, автор — В.А. Волкович), то и разработка историко-педагогической методологии была затруднена. Вопросы методологического плана включались в ткань исторических описаний.

История педагогики представляла преимущественно фактографические описания. Описывались факты, выбранные авторами исследований в соответствии с представлениями об их значимости и ценности для образования: проявления монаршей воли (В.В. Григорьев), государственные акты (М.И. Демков, И. Назарьевский), авторский опыт (К.В. Ельницкий, Л.Н. Модзалевский), исторические формы образовательной практики (В.В. Григорьев, М.И. Демков, Н.В. Чехов). В работах такого плана историзм как принцип изучения педагогических явлений проявлялся в соблюдении хронологической последовательности описываемых объектов.

Рядом с описательными работами появлялись и работы, в которых изложение фактов предваряли умозаключения авторов о педагогике и ее истории, способах изучения и роли историко-педагогического знания в создании современного им образования. Историко-педагогическую основу в этом случае составляли педагогические идеи (М.М. Рубинштейн) или квантированный историко-культурный опыт, в котором определенное место занимали педагогика и образование (П.Ф. Каптерев, Л.Н. Модзалевский). В тезисах методологического порядка, разработанных историками педагогики того времени, раскрывались генетические связи российского образования и педагогики, излагались концептуальные представления об историко-педагогическом процессе, о задачах и назначении историко-педагогического исследования, о принципах и способах структурирования и описания исторического материала.

Историки начала XX века считали неоспоримой связь историко-педагогического процесса и «всемирной истории» (Л.Н. Модзалевский). Историко-педагогический процесс в качестве составляющей истории рассматривался как непрерывный поток формирующегося и обновляющегося исторического опыта.

Целостность его, как считал М.М. Рубинштейн, обеспечивается благодаря преемственной связи как между его периодами, так и между педагогами.

Педагогика, по мнению П.Ф. Каптерева и Н.В. Чехова, проявляет «дух народа», культуру нации, поэтому в историко-педагогическом исследовании отражается процесс формирования национального самосознания, а назначение историко-педагогического исследования, соответственно, виделось в том, чтобы показать путь духовного становления народа.

Итак, история педагогики в пору своего зарождения занималась в первую очередь вопросами самоопределения в социально-культурном контексте. Мыслители отводили ей роль атрибутивного знания, имеющего прикладное значение: она должна раскрывать историю педагогики как частного проявления истории человеческого духа, культурного становления народа и его самобытности.

Стагнация. Это название, конечно, не в полной мере отражает сущность этого периода, растянувшегося на десятилетия (20 — 80-е годы XX века). Мы хотели подчеркнуть относительную неподвижность методологической мысли тех десятилетий, когда господствовал марксистский (пролетарский, классовый) подход в истории педагогики.

Как отмечала Л.А. Степашко, методологических выводов в тот период было сделано немного, и в этом сказывается влияние идеологических установок времени, отрицавших позитивные элементы в реалиях немарксистского прошлого педагогики, которое предстояло «разрушить до основания». Общие вопросы о сущности и назначении истории педагогики перестали быть актуальными, поскольку ответы на них были заданы в работах философского и общеисторического характера¹.

В полной мере классовый подход к исследованию историко-педагогических явлений проявился в работах Е.Н. Медынского и А.П. Пинкевича. Основываясь на представлениях о борьбе социальных групп как движущей силе истории, педагоги рассматривали образование через призму идеологической борьбы. На этом основании любое педагогическое явление относилось к одному из двух возможных полюсов — революционному или антиреволюционному. Изменения в образовании и педагогике напрямую связывались с изменениями в экономическом укладе и политической ситуации, а движущей силой развития образования признавалось столкновение оппозиций. Так, постановка проблем всеобщего образования, реформы средней школы и профессионального образования и пр., вокруг которых в свое время формировалось общественное мнение и организовывалась деятельность соответствующих институтов, историки педагогики объясняли развитием капитализма в России, а разнообразие проектов реформирования образования — различием социально-политических идеалов общественных и педагогических деятелей. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что внимание исследователей было обращено не к педагогической, а к классовой сущности образовательных систем.

Однако постепенно идеологизированная методологическая схема наполнялась новым содержанием: политические клише вытеснялись диалектическими категориями (новое — старое, прогресс — регресс), а антагонизм сменялся представлением о паритетности явлений. Продвижение историко-педагогической методологии в сторону преодоления идеологических схем мы связываем прежде всего с именем Ф.Ф. Короле-

¹ Показательно в этом плане исследование М.П. Покровского, раскрывающее идеологические ориентиры исторических исследований. См. : Покровский М.П. Русская история в самом сжатом очерке. М. : Главполитпросвет: Красная новь, 1923. 295 с.

ва. Описывая дореволюционное наследие в области образования как фундамент для строительства советской школы, историк педагогики оценивает его по шкале, полюса которой определяла диалектика старого и нового. Так, по отношению к началу XX века новое отождествлялось с попытками реформирования «школы учебы». На этом основании образовательно-педагогический опыт ученый дифференцировал на «прогрессивный» и «реакционный», используя для этого уже не идеологические, а собственно педагогические показатели.

Итак, второй период — это период приспособления заданных методологических схем к задачам историко-педагогического исследования. Представления о надстроечном характере педагогики привели к тому, что стали утрачивать актуальность и остроту вопросы о ее сущности и назначении, а методологические изыскания историков педагогики переместились в сторону оценки историко-педагогических исследований по критериям, заданным марксистской идеологией. В качестве ведущего принципа историко-педагогического исследования выступил диалектический, экстраполированный в нее марксистской философией и общей историей. Четкость выработанных методологических схем и последовательность их применения стали основанием для анализа отечественной педагогики периода 1918 — 1980-х годов XX века как парадигмы советской педагогики (Л.А. Степашко).

К началу 90-х годов XX века в историко-педагогической науке сформировалась установка на преодоление моноидеологических оценочных схем, что позволяет говорить о третьем этапе становления историко-педагогической методологии. Его мы назвали этапом **прорыва**, имея в виду, что в этот период историко-педагогическая методология совершила качественный скачок, воспользовавшись инструментарием общенаучного уровня.

По мнению С.И. Колташ, начиная с 80-х годов педагогика стремится к концептуальной оформленности и систематизации методологического знания, а с первой половины 90-х годов осваивает «современную форму методологии». Это значит, что в педагогическом метазнании осуществляется переход от описательной теоретико-методологической конструкции к объясняющей, способной вскрывать внутренние закономерности развития явлений в их связи с внешними социокультурными факторами, с одной стороны, и с глубинными субъективными установками человеческой личности, ее смыслами и идеалами, с другой. Объясняется это в первую очередь «сменой парадигм как закономерным явлением в развитии мирового научного знания»¹.

Эти выводы можно отнести и к истории педагогики, в недрах которой активно обосновывался и применялся новый богатейший инструментарий, открывавший перед историей педагогики новые перспективы.

Проанализируем подходы к исследованию историко-педагогического процесса, появившиеся в 90-е годы XX века, опираясь на работы В.Г. Безрогова, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, А.П. Валицкой, Р.Б. Вендровской, Б.С. Гершунского, В.И. Додонова, И.А. Колесниковой, С.И. Колташ, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, А.Г. Кузнецовой, В.А. Мосолова, Е.Г. Осовского, М.Н. Певзнера, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, Л.А. Степашко и других. Привлечение широкой палитры концепций для анализа историко-педагогической методологии показало нам возможным в силу того, что история педагогики основывается на ак-

¹ Колташ С.И. Методологические проблемы педагогики: история и современность // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. ст. Хабаровск : ХГПУ, 1999. Вып. 1. С. 31—33.

сиомах о природе человека и педагогического процесса и способах научного исследования¹.

Аксиологический подход. Этот подход применяется в историко-педагогической науке с 1994 года, когда на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки 17 — 18 мая 1994 года (Москва, ИТПМИО РАО) была обоснована возможность анализа историко-педагогической реальности через призму ценностей. Сущность аксиологического подхода в следующем. Ценности — это система приоритетов, которые находят выражение в педагогической цели и деятельности; педагогические ценности всегда обусловлены национальной культурой и представляют собой единство субъективного и объективного опыта. Алгоритм применения аксиологического подхода таков: выявление приоритетного ценностного ряда для исследуемой исторической действительности; определение социальных, культурных, исторических условий и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта в свете ценностной системы; формулировка прогностических выводов в отношении современного образования.

Применение аксиологического подхода дает возможность выявить системы ценностей, характерные для определенного историко-педагогического периода; позволяет, спроецировав систему ценностей на педагогическую действительность, выявить новизну и актуальность опыта прошлого и оценить педагогическое явление.

Парадигмальный подход. При парадигмальном подходе описание и конструирование историко-педагогического процесса осуществляется через призму парадигмы. В плане разработки парадигмального подхода в истории педагогики значительной представляется коллективная монография «Современные проблемы истории образования и педагогической науки»², где в соответствующем разделе парадигмальный подход был применен для изучения генезиса гуманистической педагогической традиции.

Взяв за основу классическую трактовку парадигмы как признанного научным сообществом образца решения различных проблем (Т. Кун), авторы дали определение парадигмы в педагогике: «Под научной парадигмой понимаются теоретические положения, позволяющие разработать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и учителей-новаторов (их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь)»³. Кроме названных вслед за Т. Куном теоретической и социальной составляющих парадигмы автор ввел еще и педагогическую практику. Структурное расширение повлекло за собой и уточнение других элементов парадигмы. Социальное сообщество, признающее конкретную педагогическую парадигму, имеет идеальный характер и включает в себя лидеров, формулирующих в педагогической интерпретации социальный заказ; теоретиков, разрабатывающих фундаментальные проблемы воспитания и образования; популяризаторов, создающих конкретные методики; учителей-новаторов, распространяющих образцы на практике.

¹ Более подробно см.: Юдина Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постклассической рациональности : монограф. Хабаровск, 2001. 110 с.

² Современные проблемы истории образования и педагогической науки : монограф. сб. : в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. Т.1. М., 1994. 186 с. Ч. 2. С. 113—137.

³ Там же. С. 119.

Алгоритм парадигмального подхода таков: выявление ведущих идей и ценностных представлений, общих для определенной (часто условно организованной) группы педагогов, поиск теоретических обоснований идейно-ценностных представлений и способов реализации обоснованных идей и ценностей, оценка педагогического опыта в плане соответствия парадигме.

Исследование истории педагогики при помощи парадигмального подхода позволяет увидеть внутреннюю логику педагогического процесса и учесть как собственно-логические, так и социально-научные и личностно-психологические факторы развития педагогического процесса.

Цивилизационный подход. Цивилизационный подход в отношении педагогических явлений оперирует понятием цивилизация, что позволяет исследовать явление, заключенное в широкий социально-культурный контекст. В историко-педагогической науке цивилизационный подход применяется в исследованиях всемирного историко-педагогического процесса (автор-разработчик идеи — Г.Б. Корнетов).

В рамках цивилизационного подхода цивилизация рассматривается как исторический тип культуры, как «определенная» социо-культурно-историческая «целостность» «с учетом многообразных социокультурных детерминант», которая фиксируется на каком-либо иерархическом уровне. Различаются уровни всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великая цивилизация), единичного (локальная цивилизация).

Осмысление историко-педагогических явлений в логике цивилизационного подхода осуществляется как последовательная конкретизация способов постановки и решения педагогических задач, наполнение их все более определенным социокультурным содержанием и локализация педагогических феноменов в пределах иерархизированных цивилизаций.

Антропологический подход. Его можно рассматривать как современную интерпретацию идеи К.Д. Ушинского о необходимости узнать ребенка «во всех отношениях». В основе антропологического подхода лежат идеи Б.М. Бим-Бада, обосновавшего дисциплинарное оформление педагогической антропологии. Возможность синтеза разнообразного и разнонаправленного знания о человеке в единую систему он видит в существовании единой аксиоматики, представляющей иерархию посылок о природе индивида и личности, социальных групп и общества (базовый уровень), о природе познания и мышления (первый ряд), о природе образования и воспитания (второй ряд). Постулаты, исходные посыпки, аксиомы, лежащие в основе педагогической теории, составляют объекты, реконструируемые в историко-педагогическом исследовании. В логике антропологического подхода в поле зрения исследователя может попасть история становления как конкретного человека, так и всего человечества. В последней педагогическая деятельность предстает как сопутствующий фактор, а педагогическая наука — как интегратор знаний о человеке.

Разработанные подходы составили канву, по которой выстраивался «узор» конкретного исследования. Дело в том, что подходы помогали исследователю определить его научную позицию и стратегию исследования, но тактическое его применение предполагало поиск инструмента, при помощи которого можно было бы препарировать объект, сделать его доступным для понимания, а массив познанных историко-педагогических фактов представить в форме научной информации, имеющей теоретическое и прикладное значение. Разработкой такого инст-

румента исследователь должен был заниматься сам. Он в равной степени выступал как реконструктор педагогической реальности и как методолог, формирующий арсенал собственных средств для разрешения исследовательских задач. В отношении историко-педагогического исследования это задачи описания, систематизации и презентации продуктов научного исследования¹.

Достижения историко-педагогической методологии этого периода обобщены в монографии Л.А. Степашко «Историко-педагогическое теоретическое исследование»². В контексте общенаучных открытий последней трети XX века, с учетом специфики истории педагогики ученым был определен статус этой науки, охарактеризован объект и проанализирован научный аппарат фундаментальных историко-педагогических исследований. В отношении истории педагогики как отрасли научного знания, разрабатывающего собственную проблематику, были сделаны принципиальные выводы. Как считает автор исследования, история педагогики есть область научного знания, которое в полной мере реализует механизм развития любой социальной системы, в том числе науки. Эта преемственность проявляется в форме социально-культурных эстафет и научных традиций. Для актуального состояния истории педагогики на рубеже XX и XXI веков характерно внимание к сложным объектам³, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, в совокупности и позволяющих ей выйти на уровень фундаментальных обобщений, обогащающих «предметно-содержательные и познавательный фонд современных педагогических исследований», и стать, таким образом, наукой теоретической.

Присоединяясь к обобщениям Л.А. Степашко в отношении истории педагогики, сделаем некоторые выводы в отношении историко-педагогической методологии.

Качественный скачок в этой области знания оказался возможным потому, что в последней четверти XX века значительно возрос интерес к истории педагогики, так как в силу исторических изменений встала задача переосмысления прошлого, что невозможно было сделать без кардинального обновления инструментария историко-педагогического исследования.

Прорыв историко-педагогической методологии определен во многом тем, что в совокупном научном знании накоплен опыт объяснения исторической динамики науки; общенаучная методология сделала открытия в области эпистемологии, которые были экстраполированы в пространство истории педагогики и адаптированы к задачам исследования историко-педагогического объекта.

¹ Кузнецова А.Г. К вопросу о формировании индивидуального методологического инструментария исследователя истории педагогики // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. тр. / под ред. Н.В. Семеновой. Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2005. Вып. 6—7. С. 10—15.

² Степашко Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. Хабаровск : ХГПУ, 2005. 60 с.

³ Дополним содержание анализируемой работы результатами собственного исследования, показавшего, что в последнее время в истории педагогики появились работы, в объектное пространство которых попали образование как система; сложные формы организации социальной материи — педагогическое течение и движение; общественные организации и педагогические общества; инновационный поиск; учительство; усилия общества, церкви и государства в создании образования; образование в конкретных условиях; образование и политика (см. : Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX в. : дис. ... д-ра пед. наук — Хабаровск, 2002).

Однако, несмотря на то, что в «распоряжении» истории педагогики оказались достижения мировой науковедческой мысли, она испытывала недостаток в инструментарии и разрабатывала собственные схемы и модели, адекватные объекту конкретного исследования.

Четвертый этап становления историко-педагогической методологии мы назвали этапом **интеграции**, имея в виду диффузное проникновение истории педагогики в педагогическую теорию и расширение ряда ее функций. Сегодня это можно рассматривать условием и возможностью для «выживания» истории педагогики в меняющемся научном пространстве, в обстоятельствах государственного регулирования науки.

Интеграцию истории педагогики мы рассматриваем как ее качественное состояние, достигнутое к настоящему периоду. Это состояние проявляется в двух аспектах.

Прежде всего в условиях жесткой ориентации педагогики на результативность (продуктивность) и рентабельность научных исследований история педагогики начинает вытесняться на периферию проблемного поля педагогической науки. Причины этого — в самой истории педагогики: она не содержит рецептурного знания о способах решения злободневных задач образования, а перенос исторического опыта в современные условия требует соответствующей обработки, что, в свою очередь, предполагает в качестве предпосылок наличие педагогической эрудиции и аналитических способностей у потребителя историко-педагогического знания. Выживание истории педагогики зависит от ее способности к аккомодации: она должна приспосабливаться к запросам «сервисного» (А.П. Валицкая) образования и интегрироваться в педагогическую теорию, обогащая ее креативным опытом прошлого. Встает сугубо методологическая задача — выработать способы структурирования и презентации историко-педагогического знания.

Приведем пример. Фундаментальный для этой науки принцип историзма, как правило, проявляется в соблюдении исторической хронологии. Верный правилам последовательного изложения событий, историк педагогики, как правило, остается в обоснованных им временных рамках существования изучаемого им феномена, часто формально говорит об актуальности своих разработок. Думается, пришло время разработки сквозных для педагогики проблем, имеющих «выход» в актуальную историю и питающих инновационный поиск педагогов-практиков. Правда, «номенклатуру» сквозных проблем еще предстоит разработать.

Второй аспект связан с изменяющимся статусом историко-педагогической науки, становящейся сегодня наукой-интегратором, что обусловлено быстро меняющимися социальными условиями, но в большей степени — состоянием педагогической науки. В период своего зарождения история педагогики взяла на себя решение двух задач — описания педагогических явлений и объяснения их связи с порождающей их культурой. Сегодня, когда время фундаментальных, полных и всеобъемлющих, теорий прошло, педагогическая наука живет в формате авторских концепций, сосуществующих в едином пространстве в режиме «он-лайн». Синтезировать их в теорию, «примирить» между собой может только история педагогики, имеющая опыт анализа теоретико-практических феноменов большого масштаба. Инструмент такого анализа-обобщения описала Л.А. Степашко¹, к

¹ Степашко Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование...

этому же обращена работа Г.Б. Корнетова «Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса»¹.

Итак, мы описали в общих чертах четыре этапа становления историко-педагогической методологии. Каждый из них имел свою доминанту, связанную с возможностью и способностью методологического знания, — описательную или нормативную. Эти доминанты таковы:

— зарождение (первый этап): определяется статус истории педагогики в контексте культурного становления народа; описательная функция превалирует над нормативной;

— стагнация (второй этап): осваиваются идеологические схемы, которые выступают в качестве метода историко-педагогической реконструкции; рождаются новые нормы историко-педагогического исследования;

— прорыв (третий этап): обогащается инструментарий историко-педагогического исследования за счет экстраполяции общенаучных открытий; нормативная функция, как и на предыдущем этапе, превалирует над описательной;

— интеграция (четвертый этап): обосновываются новые функции истории педагогики; описательная функция превалирует над нормативной.

Как видим, есть определенная ритмичность в изменении доминант историко-педагогической методологии. Считаем, что ритмическая смена ее состояний выражает закономерные связи, о которых мы говорили в начале работы, — зависимость историко-педагогической методологии от внешних и собственных детерминант.

В заключение можно сказать, что историко-педагогическая методология существует де-факто, но не де-юре. Ее становление — процесс в большей степени спонтанный, чем упорядоченный. Постановка и разрешение методологических проблем в рамках истории педагогики носит казуальный характер как ответ на «вызовы времени».

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения [Текст] / Б.М. Бим-Бад. — М. : Изд-во РОУ, 1994. — 36 с.

2. Волкович, В.А. Педагогика — наука перед лицом ее противников [Текст] / В.А. Волкович. — СПб. : О. Богданова, 1909. — Ч. IV. — 47 с.

3. Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. [Текст] / П.Ф. Каптерев ; сост. П.А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.

4. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст] / П.Ф. Каптерев. — СПб. : Земля, 1915. — 746 с.

5. Колташ, С.И. Методологические проблемы педагогики: история и современность [Текст] / С.И. Колташ // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. ст. — Хабаровск : ХГПУ, 1999. — Вып. 1. — С. 31—33.

6. Корнетов, Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода [Текст] : науч. докл. / Г.Б. Корнетов. — М. : ИТПМИО, 1994. — 64 с.

7. Корнетов, Г.Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов. — Москва, 2005.

8. Корнетов, Б.Г. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / Б.Г. Корнетов. — М. : ИТПМИО, 1994. — 265 с.

¹ Корнетов Г.Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса. М., 2005.

9. Королев, Ф.Ф. Народное образование в России накануне Февральской революции 1917 г. [Текст] / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. — 1951. — № 12. — С. 41—67.
10. Кузнецова, А.Г. К вопросу о формировании индивидуального методологического инструментария исследователя истории педагогики [Текст] / А.Г. Кузнецова // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. тр. / под ред. Н.В. Семенов. — Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2005. — Вып. 6—7. — С. 10—15.
11. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. — М. : Прогресс, 1977. — 300 с.
12. Лаудан, Л. Наука и ценности [Текст] / Л. Лаудан // Современная философия науки. — М. : Логос, 1996. — С. 295—342.
13. Медынский, Е.Н. История русской педагогики [Текст] / Е.Н. Медынский. — М. : Гос. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1938. — 511 с.
14. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен и до наших дней. Для педагогов и родителей [Текст] : в 2 ч. / Л.Н. Модзалевский. — СПб. — Ч. 1. — 1892. — 462 с. ; Ч. 2. — 1899. — 605 с.
15. Пинкевич, А.П. Краткий очерк истории педагогики [Текст] / А.П. Пинкевич. — Харьков : Пролетарий, 1930. — 348 с.
16. Покровский, М.П. Русская история в самом сжатом очерке [Текст] / М.П. Покровский. — М. : Главполитпросвет: Красная новь, 1923. — 295 с
17. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст] / М.М. Рубинштейн. — М., 1916. — 267 с.
18. Современные проблемы истории образования и педагогической науки [Текст] : монограф. сб. : в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. — М., 1994.
19. Степашко, Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат [Текст] / Л.А. Степашко. — Хабаровск : ХГПУ, 2005. — 60 с.
20. Степашко, Л.А. Парадигма советской педагогики [Текст] / Л.А. Степашко // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. ст. — Хабаровск : ХГПУ, 1999. — Вып. 1. — С. 46—52.
21. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания [Текст] / Л.А. Степашко. — Владивосток, 2008. — 248 с.
22. Степин, В.С. Научные революции как «точки» бифуркации в развитии знания [Текст] / В.С. Степин // Научные революции в динамике культуры. — Минск : Университетское, 1987. — С. 38—77.
23. Чехов, Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии [Текст] / Н.В. Чехов. — М. : Мир, 1923. — 149 с.
24. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности [Текст] / Н.П. Юдина. — Хабаровск, 2001. — 110 с.
25. Юдина, Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX в. [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Юдина. — Хабаровск, 2002.

К.А. Писарев

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ XIX ВЕКА О РОЛИ СЕМЕЙНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА

Анализируются педагогические традиции семейного воспитания в формировании духовного облика человека, составляющие важную предпосылку в разработке современ-

ных проблем соотношения общественно-государственного и семейного воспитания молодежи. Обращено внимание на воззрения А.С. Пушкина, С.П. Шевырева, А.С. Хомякова на проблемы семейного и социального воспитания.

семейное воспитание, личность, духовно-нравственная культура, молодежь, социальное воспитание, социализация, инкультурация, социальная адаптация, философско-педагогическая антропология, история образования.

Воспитание детей начинается в семье и продолжается в государственных образовательных учреждениях. В связи с этим, естественно, возникают вопросы, ответы на которые имеют как теоретическое, так и практическое значение. Является ли государственное воспитание просто логическим продолжением воспитания семейного? Основаны ли оба вида воспитания на одних и тех же принципах, закономерностях и правилах? Воспитываются ли семьей и государством одни и те же качества личности, или между ними существует определенное «разделение труда»?

В русской педагогической науке всегда был велик интерес к проблемам формирования духовного облика человека, воспитания высоконравственной личности. Им уделяли большое внимание не только педагоги и психологи, но и крупные ученые других специальностей, что обусловило непреходящее значение многих разработанных ими научных принципов воспитания. Освоение исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями, составляет необходимое и важное звено в разработке проблем соотношения общественно-государственного и семейного воспитания.

Обратимся к истории вопроса. XIII век вошел в историю как «век Просвещения». Наука окончательно завоевала право на формирование самостоятельной картины природы, общества, человека как результата объективного исследования мира. Она приобрела мировоззренческие функции, придав термину «рациональность» статус важнейшей ценности человеческой жизнедеятельности: теперь человек господствовал над природой, опираясь на объективные знания о ней, на понимание законов ее развития. Это утверждало приоритет разума и позволяло, в соответствии с широко распространенным мнением, рационально организовывать социальные отношения.

Педагогика Просвещения, расцвет которой в России пришелся на XIX век, воплотила в себе все слабые и сильные стороны мировоззрения эпохи. Пристальное внимание к педагогической проблематике объяснялось уверенностью в возможности преобразования общества.

Исследования таких авторов, как П.Ф. Каптерев и И.В. Киреевский, показывают, что до последней трети XIII столетия в основе воспитания и образования лежала христианская традиция. Она пронизывала семейное воспитание, а через семейные устои и обычаи способствовала сохранению культурно-этических, хозяйственно-трудовых, духовных традиций народа.

Тем не менее государство начиная с царствования Петра I внедряется в семейную жизнь, пытается изменить ее строй сообразно государственным интересам. В основу этой работы была положена убежденность элиты общества в неспособности семьи к воспитанию детей в интересах государства, о чем писали И.И. Бецкой, Е.Р. Дашкова, С.С. Уваров и другие. Неудовлетворительность семьи как воспитательно-образовательного института объяснялась неспособностью

многих родителей и домашних воспитателей приобщить детей к систематическому обучению и тем более — к профессиональной подготовке в интересах государства, а также «семейным эгоизмом», т.е. направленностью домашнего и частного воспитания на достижение индивидуального счастья и благополучия ребенка, а не на служение государству и общественному благу.

Так, А.С. Пушкиным в ноябре 1826 года была подготовлена записка «О народном воспитании», которая начинается яркой, почти обличительной характеристикой политической обстановки в России: «Последние происшествия обнаружили много печальных истин. Недостаток просвещения и нравственности вовлек многих молодых людей в преступные заблуждения»¹. И все же, если правительство действительно не хочет новой общественной оппозиции, то оно должно не искать бунтовщиков, а предотвращать их появление. России «надлежит защитить новое, возрастающее поколение, еще не наученное никаким опытом и которое скоро явится на поприще жизни со всею пылкостью первой молодости, со всем ее восторгом и готовностью принимать всякие впечатления»². В этих строчках слышится не только патетический призыв к трону, но и тяжелое предчувствие судьбы поколения 30—40-х годов XIX века.

Знаменитые «люди сороковых годов» — обитатели дворянских гнезд и столичных салонов, славянофилы и западники, философы, романтики, «лишние люди». Они еще только-только выходят в свет, размышляющие серьезнее и образованные лучше большинства своих предшественников, а Пушкин уже ощущает, что и эти «скучные молодые люди» в России никому не понадобятся. Еще одно потерянное поколение в бесконечной цепи, связь между звеньями которой распалась еще во времена Петра I. Историческая преемственность нарушена. Дети обижены на родителей. Родители подозрительно косятся на детей. Значит, дело не во вражеской политической пропаганде. Значит, «не одно влияние чужеземного идеологизма пагубно для нашего Отечества; воспитание или, лучше сказать, отсутствие воспитания, есть корень всякого зла»³.

Извлечь этот корень до конца не под силу даже правительству. Пушкин пытается, по крайней мере, выявить негативные стороны воспитания его современников, людей декабристского круга. Главным упущением он, как это ни кажется удивительным, считает домашнее воспитание. Превознесенный столь многими мемуаристами конца XVIII — начала XIX века русский усадебный быт не находит у поэта решительно никакого сочувствия. «В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное: ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести»⁴. Кстати, отголосок такого отношения к дворянской семье и ее духу можно найти и в повестях Пушкина, в частности, в «Капитанской дочке» и «Дубровском». В «Дубровском» автор даже обостряет проблему воспитания, рисуя резкий контраст между просвещенным на казенный счет Владимиром и местными помещиками, погрязшими в патриархальности. Итак, «нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное».

¹ Пушкин А.С. О народном воспитании // Собр. соч. : в 10 т. М., 1976. Т. 7. С. 307.

² Там же. С. 308.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 309.

Под частным воспитанием Пушкин подразумевает и многочисленные городские пансионы, и заграничных учителей. Причем, по его мнению, нет нужды запрещать ту или иную форму образования официально. Достаточно «опутать его одними невыгодами». «Таким образом, уничтожив или, по крайней мере, сильно затруднив воспитание частное, правительству легко будет заняться улучшением воспитания общественного»¹.

Как же Пушкин предлагает учительству улучшать общественное воспитание в России? Во-первых, за счет увеличения продолжительности обучения. В гимназиях, лицеях и пансионах при университетах он предлагает продлить его не менее чем на три года (сам поэт учился в Царскосельском лицее шесть лет), прекрасно понимая, что родители учащихся не согласятся с подобной мерой, если не прибавить их детям чины при выпуске. Отношение Пушкина к искусственно выстроенной бюрократической иерархии, к чинам, которые «сделались страстию русского народа», еще неприимей, чем к дворянской семейственности. Прямо в тексте записки он предлагает полное «уничтожение чинов (по крайней мере, гражданских)»², как будто забывая, что его проект обращен не только к помазаннику Божьему, но и к главному чиновнику России. Однако тут же поэт спохватывается и предлагает использовать всеобщий карьеризм в государственных целях: «Увлечь все юношество в общественные заведения, подчиненные надзору правительства... его там удержать, дать ему время перекипеть, обогатиться познаниями, созреть в тишине училищ, а не в шумной праздности казарм»³. Наградой за терпение должно стать внеочередное повышение в чине. И наоборот, лицам, воспитанным вне государственной системы, карьерное продвижение должно быть затруднено.

Содержание самого процесса обучения раскрывается в записке довольно расплывчато.

Мысль о том, что семья не способна воспитывать хороших людей и граждан, в XIII и первой половине XIX века рассматривалась как некая педагогическая аксиома. Поэтому семья теряла свою важную роль образовательного института общества, снимала с себя ответственность за гражданское и нравственное формирование будущего члена общества и одновременно утрачивала интерес к вопросам воспитания детей и подростков.

Государство, почти устранив семью от дела воспитания, преследовало свои интересы, мало заботясь об изучении и понимании детской природы, о развитии гуманных свойств детей, об общем широком образовании и просвещении подрастающего поколения.

В 1840-е и последующие годы общественно-педагогическая мысль встает на защиту семейного воспитания. Примечательны в этом отношении работы С.П. Шевырева, А.С. Хомякова и других славянофилов. В своей речи «Об отношении семейного воспитания к государственному», произнесенной на торжественном собрании Московского университета в 1842 году, С.П. Шевырев настаивал на том, что семья и государство должны равно участвовать в воспитании человека, подчеркивая, что «внутренний человек» создается в семье, а государство призвано достойно довершить семейное воспитание и помочь облагородить внешнего человека. «Между тем как государство в своих заведениях образует че-

¹ Пушкин А.С. О народном воспитании... С. 310.

² Там же. С. 309.

³ Там же.

ловека общественного, внешнего — здесь, в невидимом лоне семьи, родится, растет и зреет человек внутренний, цельный, дающий основу и ценность внешнему»¹.

Для того чтобы понять, в чем же состоял вклад С.П. Шевырева в российскую педагогическую традицию, надо вспомнить о политике казенного просвещения, неуклонно проводившейся во все время царствования Николая I. После восстания 14 декабря 1825 года правительство взяло курс на полное искоренение частных учебных заведений. Высочайший гнев обрушился и на дворянское семейное воспитание, подарившее России многих бунтовщиков. Умножая оторванные от семейного очага учебные заведения, Николай не понимал, что русская семья сама по себе не воспитывала декабристов. Их сформировала пропасть между семейными и государственными началами, которая продолжала расширяться. Государственные интересы в России все реже совпадали с личными.

Положение С.П. Шевырева как общественного деятеля на этом фоне выглядело двойственным. С одной стороны, он являлся частью системы, которая однозначно воспринималась молодежью как карательная. Его служебная добросовестность вызывала в лучшем случае презрительную усмешку. Но его патриотизм и преданность монархии ни в коем случае не были фальшивы, он, как человек пушкинского круга, никогда не требовал наград за свои убеждения.

В лекции 1842 года он пытается согласовать два главных закона человеческой жизни: свободу и необходимость: «Свобода человека развивается в семье, необходимость — в государстве», и поэтому «семья и государство должны равно участвовать в воспитании человека». Отдельные места лекции являются настоящей апологией семьи. «Педагоги согласно говорят, что религиозное и нравственное чувство должно пробуждать, развивать и питать в человеке как можно ранее, что нравственный его характер не может быть чем-нибудь извне ему навязанным и не образуется ни из каких правил, уроков и нравочений, а скорее всего окружением и привычкой, с детских лет привитой, что добродетель живая вырастает только на почве нравственной свободы; что в свободе души — сила и корень добродетели; что в ней начало самоуважению, твердому слову, вере, преданности и верности; что при условии веселого духа всякое добро скорее насаждается в детях; что все угнетающее их природную живость должно быть изгнано из воспитания. Где же можно лучше семьи удовлетворить всем этим требованиям!»².

С.П. Шевырев предлагал государству готовый выход: поддержать, развить семейное начало, и тогда свобода не будет вступать в противоречие с законом, общественная оппозиция исчезнет. Но власть, и не думая вступать в союз с семьей, лишь благосклонно внимала его нападкам на русских либералов, провозгласивших, что «мысль не имеет Отечества». Имперскому аппарату нужны были не граждане, а подданные, а еще лучше — чиновники, для которых Отечество — прежде всего место службы. Пока С.П. Шевырев бился с западной философией, в стране продолжала укрепляться западная бюрократия.

«Родители спрашивают о русском педагоге, ищут русского воспитателя, который бы связывал ребенка с Отечеством и на своем языке передавал бы ему знания. Создание русских воспитателей: вот настоящая потребность Отечества!». Через несколько страниц лектор прямо упрекает Министерство просвещения:

¹ Шевырев С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. М., 1987. С. 176.

² Там же. С. 183.

«Сколько русских людей, живущих праздно в Отечестве или вне Отечества, лишь потому, что воспитание не только не связало, но и разорвало их связь с Отечеством». С.П. Шевырев требовал, чтобы воспитание определялось не новейшими научными изысканиями, а назначением, смыслом существования человека, а «так как назначение человека определяется для нас христианством, земное назначение наше есть только дорога к небесному»¹.

С.П. Шевырев требовал строгого отношения будущих воспитателей к себе, к своей системе. Ведь «из всех кумиров, воздвигаемых современным человеком, опаснее всех свой собственный. Проверка себя в отношении к воспитанию должна непременно оживлять изучение педагогики». Самоконтроль и самоограничение не должны ослабевать и во время воспитательного процесса. «Первая мысль, которой должен быть проникнут русский воспитатель, состоит в том, что русского юношу воспитывает не он один, воспитывает его вся Россия, и в этом воспитании соединенно участвуют: Православная церковь, Государь, семья, общество, государство, история русская, отечественный язык. Преступно было бы со стороны воспитателя явиться преградой на пути этих живых великих сил Отечества. Он должен помнить, что его одинокая сила значительна только при них»².

Один из известнейших людей своего времени А.С. Хомяков (1804—1860) выразил свои педагогические взгляды в статье «Об общественном воспитании в России», написанной предположительно в 1858 году.

А.С. Хомяков обращает внимание на важнейшую воспитательную роль семьи, родителей, семейных отношений, формулируя это с подкупающей ясностью: «Строй ума у ребенка, которого первые слова были: Бог, тятя, мама, — будет не таков, как у ребенка, первые слова которого были деньги, наряд или выгода. Отец или мать, которые предаются восторгам при получении денег или житейских выгод, устраивают духовную жизнь своих детей иначе, чем те, которые при детях позволяют себе умиление и восторг только при бесконечном сочувствии с добром и правдою человеческою»³. Понятно, что дело, собственно, не в том, что говорить в присутствии ребенка, но, прежде всего, в атмосфере семьи и общества, формирующей саму возможность того или иного отношения к миру как индивидуального духовного акта.

Нельзя рассматривать русского человека вне начал семейной и общинной жизни, вне конкретно-духовной целостности, в которую, в свою очередь, и включена эта жизнь. Следует при этом помнить, речь идет не о христианстве вообще, а именно о православной традиции воспитания. А.С. Хомяков подчеркивает, что духовное бытие общества есть событие соборное, что православие на русской земле скреплено в своей вершине законом «живого единства».

По представлению А.С. Хомякова, великим историческим двигателем в народной жизни является вера, проникающая во все существо человека и все отношения его к ближнему. Мера просвещения народа, характер просвещения и его источники определяются мерой, характером и источником веры. Внутренняя задача русского народа есть развитие деятельности, основанной на законах высшей нравственности и христианской правды, деятельности, скрепленной в своей

¹ Шевырев С.П. Об отношении семейного воспитания... С. 191.

² Там же.

³ Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. М., 1987. С. 222.

вершине законом живого единства и стоящей на твердых началах общины и семьи. Вера, и именно православная вера, со всей ее животворной и строительной силой и терпеливой любовью должна послужить основанием, на котором воздвигнется здание русского просвещения, «... воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами не богобоязненности вообще и не христианства вообще, но с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села...»¹. Нужно отметить, что и семье, и общине А.С. Хомяков придавал громадное значение, всю общественность он понимал построенной по типу: семья — ячейка общественности, семейные отношения — идеальные прообразы общественных отношений. Такое общество есть земщина, выражающая голос земли, голос народа, к которому власть должна прислушиваться.

Сущность истинно православного просвещения, по А.С. Хомякову, заключается в том, чтобы, овладев законами человеческого духа, положить предел развитию личного эгоизма и построить жизнь человека по закону любви. Все воспитание и все училища должны быть насколько возможно сообразованы с условиями семейной жизни, а равно с жизнью по выходе из школы.

В просвещении народа путем школы весьма большое значение имеет выяснение правильного отношения между общим и специальным (профессиональным) образованием. А.С. Хомяков решительно высказывался против предпочтения специально-профессионального образования общему. Ранняя специализация, считал А.С. Хомяков, притупляет ум, делает его односторонним и подрывает успех даже в той области, которая предназначена будущему специалисту. Твердой и верной основой может служить только общее образование, расширяющее круг человеческой мысли и способности.

Эти и другие мысли о необходимости помощи семье в первоначальном образовании детей (преимущественно духовно-нравственном), о связи и преемственности семейного и общественно-государственного воспитания были впоследствии развиты К.Д. Ушинским, П.Ф. Лесгафтом, В.Я. Стоюниным и другими отечественными педагогами.

Список использованной литературы

1. Пушкин, А.С. О народном воспитании [Текст] / А.С. Пушкин // Пушкин А.С. Собр. соч. : в 10 т. — М., 1976. — Т. 7. — С. 307—312.
2. Шевырев, С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному [Текст] / С.П. Шевырев // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. — М., 1987. — С. 172—194.
3. Хомяков, А.С. Об общественном воспитании в России [Текст] / А.С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. — М., 1987. — С. 215—237.

¹ Хомяков А.С. Об общественном воспитании... С. 222.



Философия образования

Г.Б. Корнетов

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Рассматривается педагогическое действие как структурная единица педагогической деятельности, направленная на достижение воспитывающего и обучающего результата и решающая определенную педагогическую задачу. Педагогические действия могут быть целерациональными, ценностно-рациональными, традиционными, аффективными. Они различаются по степени осознанности и характеру преднамеренности. Педагогическое действие предполагает оказание определенного желаемого воздействия в процессе взаимодействия.

педагогическая деятельность, педагогическое действие, целерациональное, ценностно-рациональное, традиционное, аффективное, система воздействия, система взаимодействия.

Педагогическая интерпретация человеческой истории — задача весьма актуальная и перспективная, позволяющая постичь как различные процессы и аспекты экономической, социальной, политической, духовной жизни общества, так и сами педагогические явления в их динамике, взаимосвязи, широком социокультурном контексте. «Если прежде, — пишет Б.М. Бим-Бад, — историю педагогики связывали с историей культуры, если прежде прослеживали влияние гражданской истории на эволюцию школ, то теперь пришло время увидеть зависимость всего без исключения, что было и есть, от педагогической практики и теоретических ее разработок»¹.

Для педагогической интерпретации человеческой истории необходимо уточнить базовые понятия, которые могут и должны служить универсальным инструментом осмысления многообразного событийного ряда, из которого складывается развивающееся бытие общества. К числу таких понятий относится педагогическое действие.

Человеческая история есть непрерывное воспроизводство человека, во-первых, как существа биологического посредством рождения и вскармливания, во-вторых, как существа социального и культурного посредством социализации. В результате социализации появившийся на свет индивид — представитель биологического вида *homo sapiens* — осваивает культуру, включается в систему социальных отношений, осуществляет свой потенциал, становится личностью, обретает индивидуальность, превращается в субъект собственной жизни.

¹ Бим-Бад Б.М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М., 2005. С. 44.

В самом общем виде социализацию определяют как «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений»¹, обращая внимание на то, что «при анализе социализации как механизма усвоения общественно-исторического опыта в целом процесс овладения индивидом общественным опытом характеризуется термином “присвоение”, а для характеристики процесса вовлечения человека в систему социальных связей с другими людьми используется термин “приобщение”»².

Различные авторы акцентируют внимание на различных аспектах социализации. Э. Гидденс сосредоточивается на взаимосвязи и взаимодействии внешних по отношению к человеку социализирующих влияний с его внутренними состояниями. Он пишет: «Социализация — процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо, понимающее суть культуры, в которой он родился. Социализация не является разновидностью некоего “культурного программирования”, во время которого ребенок пассивно воспринимает воздействия со стороны того, с чем входит в контакт. С самых первых мгновений своей жизни новорожденный испытывает нужды и потребности, которые в свою очередь влияют на поведение тех, кто должен о себе заботиться»³.

В.И. Добреньков и А.И. Кравченко, понимая под социализацией «продолжающийся всю жизнь процесс усвоения культурных норм и освоению социальных ролей», особое внимание обращают на содержание и способы реализации этого процесса. «Под социальной ролью, — пишут они, — подразумевается такая модель поведения, которая соответствует занимаемому им статусу (положению в обществе) и стремится воплотить на практике те права и обязанности, которые предписаны этому статусу. Понятие культурных норм несколько уже термина “социальная роль” и предполагает некоторую форму стилизованного воспитания (принятия правил этикетного поведения)... Усваивать что-либо можно только теоретически. Нормы усваиваются. Роли осваиваются на практике: освоение — совокупность практических действий. Роль — динамическая характеристика статуса, или модель поведения. Когда вы осваиваете роль, вы вживаетесь в эту модель поведения»⁴.

А.В. Мудрик подчеркивает разнообразие «потоков» социализации. Он пишет: «Социализация — развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества... Процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих: стихийная социализация человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными условиями; относительно направляемой социализацией, когда государство предпринимает экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь возрастных и профессиональных групп населения (определяя обязательный минимум образования, возраст и сроки службы в армии, воз-

¹ Басина Е.З. Социализация // Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2006. С. 522.

² Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развитие человека. М., 2007. С. 144.

³ Гидденс Э. Социология : пер. с англ. М., 1999. С. 68.

⁴ Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. VIII. Социализация и образование. М., 2005. С. 18–19.

раст выхода на пенсию и т.д.); относительно социально контролируемой социализации — планомерного создания обществом и государством организационных, материальных и духовных условий для развития (воспитания) человека; самоизменение человека (более или менее сознательного), имеющего просоциальный или анти-социальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям его жизни»¹.

А.В. Мудрик также обращает внимание на то, что «сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособлении человека в условиях конкретного общества»².

Е.М. Бабосов различает две основные формы социализации — направленную и ненаправленную. «Ненаправленная, или стихийная форма социализации, — пишет он, — это как бы стихийное “автоматическое” формирование определенных социальных качеств в процессе и результате пребывания индивида в непосредственном социальном окружении... Направленная форма социализации — это специально разработанная обществом или его определенными институтами и организациями система средств воздействия на развивающуюся личность с целью сформировать ее в соответствии с доминирующими в данном обществе (или общности) ценностями, идеалами, интересами и целями»³.

А.В. Петровский и Б.М. Бим-Бад выделяют в рамках социализации стихийные социализирующие процессы и образование. «В отечественной педагогике и психологии, — пишут они, — существует давняя традиция установления родовидовых отношений между социализацией и образованием. При этом социализация понимается широко — как процесс и результат включения человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры... Социализация, осуществляемая в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования»⁴. А.В. Петровский и Б.М. Бим-Бад определяют образование как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества»⁵.

Все многообразие взаимопереплетающихся потоков социализации осуществляется в амплитуде колебаний между стихийными (спонтанными, непреднамеренными, неуправляемыми) процессами и процессами организованными (целенаправленными, преднамеренными, управляемыми). В основе последних лежит произвольная активность людей. По определению Х. Хекхаузена, произвольная активность — «это активность, при которой осознаны преследуемая цель, возможность контроля за ходом разворачивающихся процессов... Произвольная активность всегда проходит на фоне более или менее отчетливых ожиданий предполагаемого результата деятельности или возможных последствий такого результата. Наиболее явно эти ожидания выступают в волевых действиях»⁶.

¹ Мудрик А.В. Социализация // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М., 1999. С. 359.

² Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. С. 267.

³ Бабосов Е.М. Социология: Энциклопедический словарь. М., 2009. С. 350.

⁴ Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Очерки по истории и теории педагогики : сб. М., 2003. С. 220.

⁵ Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М., 1999. С. 62.

⁶ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : пер. с нем. Т. 1. М., 1986. С. 13.

Система социального наследования несет в себе фундаментальную, «вечную» проблему: спонтанные процессы социализации не обеспечивают гарантированного освоения людьми воплощенного в культуре необходимого и достаточного объема опыта предшествующих поколений, не обеспечивают развития и формирования у них всех тех качеств и свойств, которые востребованы обществом и самими людьми, не позволяют им стать полноценными членами различных общностей и коллективов и в должной степени реализовать свой собственный потенциал. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди осознают и целенаправленно пытаются решить эту проблему, и осуществляется преднамеренная социализация. Последние и являются собственно педагогическими. Они возникают одновременно с появлением человеческого общества как необходимое дополнение к спонтанной социализации в рамках целостной системы социального наследования. Педагогически организованная социализация оказывается не просто атрибутом общественной жизни, возникающим одновременно с появлением человечества и существующим на протяжении всей его истории, но также условием воспроизводства этой жизни через воспроизводство ее субъектов¹.

Преднамеренная социализация осуществляется посредством особой педагогической деятельности. «Вне педагогической деятельности, — пишет А.С. Роботова, — трудно представить себе развитие общества и отдельного человека. Педагогическую деятельность можно рассматривать как важнейший атрибут человеческого бытия»². По Л.А. Беляевой, генезис педагогической деятельности «обусловлен одной из фундаментальных потребностей общества в воспроизводстве человека. Отсюда сущностные характеристики этой деятельности связываются с пониманием ее как способа социокультурного воспроизводства человека. При этом педагогическая деятельность выполняет функции социального наследования, социальной адаптации (социализации) и регулирования (управления) процессами личностного становления и развития. С точки зрения ее онтологического статуса педагогическая деятельность является также способом бытия особой социально-педагогической сферы общества, в рамках которой осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека. Она включает в себя: педагогическую деятельность, педагогические отношения, педагогическое сознание, образовательно-воспитательные институты»³.

Педагогическая деятельность — процесс взаимодействия человека с окружающим миром по поводу воспитания и обучения других людей. Педагогическая деятельность — система внешне наблюдаемых действий, управляемых сознанием (педагогическим) как внутренней программой этих действий, являющимся, в свою очередь, результатом предшествующей педагогической деятельности. Педагогическое сознание проявляется в педагогической деятельности и в ней же формируется.

Л.А. Беляева рассматривает «педагогическую деятельность как начало, исходную клеточку системы (а не перечня) категорий педагогики». По ее мнению,

¹ См., например: Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993 ; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994 ; Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха — конец XVI века. М., 2002 ; Корнетов Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия. М., 2006 ; Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. М., 2010.

² Введение в педагогическую деятельность / под ред. А.С. Роботовой. М., 2006. С. 7, 8, 39.

³ Беляева Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 1. Екатеринбург, 1995. С. 43.

«понятию “педагогическая деятельность” может быть отведено место начала, исходной категории, теоретическое развертывание которой даст возможность вывести все остальные категории педагогики»¹.

Педагогическая деятельность выражает универсальное основание педагогической реальности, изучается педагогикой (как отраслью научного знания), является предметом управления (подлежит организации в системы функционирования и развития) а также предметом проектирования (выявления и разработки способов и условий реализации).

Педагогическая деятельность является не просто совокупностью реакций на поведение образовываемых людей, а системой действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом.

Педагогическая деятельность:

— предметна, направлена (прямо или опосредованно через создание условий) на образуемого человека как предмет воспитания и обучения;

— продуктивна, ее результатом является преобразование предмета воспитания и обучения, т.е. человека, на которого направлены педагогические действия;

— социальна, возможна только и исключительно в обществе людей, в системе социальных связей и отношений; при этом сама реализуется через установление связи между воспитателем и воспитуемым, носящей форму педагогического взаимодействия;

— опосредована культурой, созданной людьми и конденсирующей опыт предшествующих поколений, сама являет собой исторически сложившуюся форму культуры образования и направлена на воспитание и обучение культурного человека;

— сознательна, предполагает осуществление сознанием информационной, ориентирующей, целеполагающей, мотивационно-побудительной, регулирующей и контролирующей функций, обеспечивающих преднамеренность педагогических усилий;

— целенаправленна, решает задачи реализации целей образования (воспитания и обучения).

Сама педагогическая реальность может быть адекватно понята и продуктивно интерпретирована только сквозь призму категории «деятельность». По словам Д.А. Иванова, «понимая образование как специально организованную деятельность, можно сформулировать и его цель — помочь человеку (образование приобретает самостоятельность при содействии других), “стать годным”, то есть успешным в данном обществе путем развития его практических способностей и освоения им таких общих умений, как учиться, приспосабливаться и изменяться, а также умений, позволяющих ему себя к жизни и реализовывать заложенное в нем совершенство»².

Понятие «педагогическая деятельность» в современной литературе используется достаточно широко. В учебных планах педагогических специальностей высшего профессионального образования существует даже особая дисциплина «Введение в педагогическую деятельность», которая обеспечена множеством соответствующих учебных пособий³. Однако В.И. Горюва и С.И. Тарасова, посвятившие педагогической

¹ Беляева Л.А. Педагогическая деятельность... С. 41, 40.

² Иванов Д.А. Экспертиза в образовании. М., 2008. С. 22.

³ См., например: Введение в педагогическую деятельность / под ред. А.С. Роботовой. М., 2007 ; Кукушкин В.С. Введение в педагогическую деятельность. Ростов н/Д, 2010 ; Лапина О.А., Пядашкина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. М., 2009 ; Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность. М., 2005 ; Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. М., 2004.

деятельности специальную монографию, справедливо пишут о том, что «понятие “педагогическая деятельность” в последние годы прочно вошло в понятийно-терминологическую систему педагогики и выступает в качестве одной из ее основных категорий, при этом его сущность разными авторами определяется по-разному. Парадоксальность ситуации усиливается еще и тем, что в энциклопедических и педагогических словарях термин “педагогическая деятельность” не представлен»¹.

Согласно принятой точке зрения, «социализация имеет двойной характер — стихийный и управляемый, а педагогическая деятельность — только управляемый»². Педагогическая деятельность, направлена на воспроизводство всех прочих видов деятельности посредством воспроизводства их субъектов. По определению Е.П. Шиянова, педагогическая деятельность «представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе». В качестве основных объектов цели педагогической деятельности Е.П. Шиянов выделяет «воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развития индивидуальности личности». По его мнению, «основной функциональной единицей, с помощью которой реализуется цель педагогической деятельности, является педагогическое действие, в котором проявляется единство целей и содержания»³.

А.В. Мудрик, рассматривая преднамеренную социализацию, также обращает внимание на действия людей, составляющие ее основание. «Воспитание, — пишет он, — как относительно контролируемая социализация отличается от стихийной и относительно направляемой социализации тем, что в его основе лежит социальное действие»⁴.

В современной литературе действие определяется как «структурная единица деятельности, относительно завершённый акт человеческой деятельности, для которого характерна направленность на достижение определенной осознанной цели, произвольность и преднамеренность индивидуальной активности»⁵.

А.Н. Леонтьев предложил следующее решение вопроса о соотношении деятельности и действия: «Основными “составляющими” отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия. ... Действия, осуществляющие деятельность, побуждаются ее мотивом, но являются направленными на цель... Деятельность и действие представляет собой подлинные

¹ Горова В.И., Тарасова С.И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания. М., 2005. С. 100.

² Булкин А.П. Базовые категории педагогики (проблемы систематизации) // Образование: исследовано в мире : междунар. науч. пед. интернет-журнал с библиотекой-дипозиториум. URL : <http://www.oim.ru/reader@nomer=577.asp>

³ Шиянов Е.П. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь, 2007. С. 597, 598.

⁴ Мудрик А.В. Психология воспитания. М., 2006. С. 256.

⁵ Смирнов А.В. Действие // Новая философская энциклопедия : в 4. Т. I. М., 2009. С. 607.

и притом не совпадающие между собой реальности. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую, обнаруживая таким образом свою относительную самостоятельность... В связи с выделением понятия действия как важнейшей “образующей” человеческой деятельности (ее момента) нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижения ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанию в мотив-цель... Осуществляющееся действие отвечает задаче; задача — это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его “образующую”, а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия я называю операциями... Действие... соотносимо целям, операции — условиям... В общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности — по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели»¹.

Развивая подход А.Н. Леонтьева и рассматривая социальное действие как единицу деятельности, Л.А. Радзиховский писал: «Границами социального действия человека следует считать не овладение (использование) предметом (физическим или идеальным), но связь с действием другого человека. Разумеется, социальное действие предметно — в каждый конкретный момент оно направлено на предмет, определяется предметом и т. д. Вместе с тем то, что граница социального действия — связь с действием другого человека — резко меняет всю систему действия, вносит социальный момент в самое его определение. В этом случае в структуре действия важное место должен занимать и знак — знак, обращенный к “другому”, вызывающий ответное действие, служащее завершением данного действия. Данная единица должна рассматриваться как исходная генетически (в онтогенезе), как детерминирующая базовую внутреннюю, знаковую структуру человеческой деятельности, наконец, как единица — универсальная, составляющая деятельности индивида. Последнее обстоятельство следует отметить особо. Единица — не просто универсальная составляющая. Специфика единицы, как известно, в том, что в ней воспроизводятся основные черты целого. В этом смысле социальное действие выгодно отличается от традиционного понятия “предметное действие”, так как в социальном действии воспроизводятся основные черты человеческой деятельности — предметность, социальность, знаковый характер. В той же мере социальное действие есть единица коллективной деятельности»².

Таким образом, можно утверждать, что единицей педагогической деятельности является педагогическое действие. Для понимания педагогического действия важно иметь в виду характеристику действия как такового, данную С.Л. Рубинштейном:

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. С. 102 — 103, 104, 105, 107, 109.

² Радзиховский Л.А. Деятельность: структура, генезис, единицы анализа // Вопр. психологии. 1983. № 6. С. 126.

«Действие человека всегда направлено на конкретный результат... Сознательный, целенаправленный характер человеческого действия всегда является специфической его чертой. Однако, как ни существенна цель, одной ее для определения действия недостаточно. Для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать. Соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Целенаправленное человеческое действие является по существу своему решением задачи»¹. Соответственно и педагогическое действие является по существу решением некоей педагогической задачи.

Педагогическое действие не только целенаправленно, но и социально, т.е. осуществляется только и исключительно в системе человеческих отношений, обретает свое значение и смысл во взаимодействии людей.

Понятие социального действия ввел М. Вебер, разработавший основные категории социологии. По его мнению, социология «есть наука, стремящаяся, истолковывая, понять социальное действие и тем самым каузально объяснить его процесс и воздействие»². Педагогику же можно рассматривать как науку, стремящуюся, истолковывая, понять педагогическое действие, каузально объясняя его процесс и воздействие и на этой основе проектируя педагогические действия, приводящие к желаемым результатам при осуществлении воспитания и обучения людей.

Относя социологию к наукам о поведении, М. Вебер подчеркивал, что такого рода науки должны принимать во внимание «повод к определенным действиям, результаты каких-либо событий, стимулирование решений или препятствие их принятию»³. Педагогика, также являясь наукой о поведении, при анализе такого поведенческого акта, как педагогическое действие, должна принимать во внимание повод, порождающий это действие, совокупность последствий этого действия, а также совокупность обстоятельств, которые стимулируют или препятствуют принятию решения об осуществлении педагогического действия.

Рассматривая социальное действие в качестве главного понятия социологии, М. Вебер писал: «“Действием” мы называем действие человека (независимо от того, носит ли оно внешний или внутренний характер, сводится ли к невмешательству или терпеливому принятию), если и поскольку действующий индивид или индивиды связывают с ним субъективный *смысл*. “Социальным” мы называем такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами *смыслу* соотносится с действием *других* людей и ориентируется на него»⁴. Он подчеркивал, что «не все типы действия — в том числе и внешнего — являются “социальными” в принятом здесь смысле. Внешнее действие не может быть названо социальным в том случае, если оно ориентировано только на поведение вещных объектов. Внутреннее отношение носит социальный характер лишь в том случае, если оно ориентировано на поведение других»⁵.

При экстраполяции веберовской трактовки социального действия на действие педагогическое становится очевидным то, что последнее является не просто конкретной разновидностью первого, а предстает его своеобразной квинтэссенцией. Это определяется тем, что педагогическое действие всегда целенаправленно, ибо связано с rea-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. II. М., 1989. С. 15.

² Вебер М. Основные понятия социологии // Вебер М. Избр. произв. : пер. с нем. М., 1990. С. 602.

³ Там же. С. 606.

⁴ Там же. С. 602–603.

⁵ Там же. С. 625

лизацией поставленной педагогической цели. Без цели действие, даже если оно влияет на человека, обеспечивая некие изменения в нем, развивая, формируя его, будет не педагогическим, а спонтанно социализирующим. Педагогическое целеполагание, как и любое целеполагание, в принципе невозможно вне определенных субъективных смыслов. Социальность также имманентно присуща педагогическому действию, ибо оно всегда направлено на другого человека — непосредственно на его развитие, формирование или опосредованно, через создание определенных условий, организацию среды, предполагая обеспечить в этом человеке какие-либо изменения. Естественно, также можно говорить о педагогическом действии, направленном на себя (автопедагогика) в рамках самообразования, самовоспитания или самообучения.

По мнению М. Вебера, «социальное действие (включая невмешательство или терпеливое принятие) может быть ориентировано на прошедшее, настоящее или ожидаемое в будущем поведение других»¹. Соответственно педагогическое действие наставника может быть ориентировано на то, что уже произошло (например, наказание или поощрение воспитанника за содеянное им), на то, что происходит (обучение чему-то здесь и сейчас), и на то, что будет происходить (подготовка к будущей жизни).

М. Вебер выделял четыре вида социального действия. Он писал: «Социальное действие, подобно любому другому поведению, может быть: 1) *целерациональным*, если в основе его лежит ожидание определенного поведения предметов внешнего мира и других людей, и использование этого ожидания в качестве “условий” или “средств” для достижения своей рационально поставленной и продуманной цели; 2) *ценностно-рациональным*, основанным на вере в безусловную — эстетическую, религиозную или любую другую — *самодовлеющую* ценность определенного поведения как такового, независимо от того, к чему оно приведет; 3) *аффективным*, прежде всего, *эмоциональным* состоянием индивида; 4) *традиционным*, то есть основанным на длительной привычке»².

И далее: «Действие, особенно социальное, очень редко ориентировано только на тот или иной тип рациональности, и самая эта классификация, конечно, не исчерпывает типы ориентаций действия; они являют собой созданные для социологического исследования понятийные чистые типы, к которым в большей или меньшей степени приближается реальное поведение или — что встречается значительно чаще — их которых оно состоит»³.

М. Вебер обстоятельно прокомментировал предложенную им классификацию идеальных типов социальных действий на основе типов рациональности. По его мнению, традиционное действие, часто будучи автоматической реакцией на привычное раздражение в направлении некогда усвоенной установки, находится на самой границе, а часто и за пределами того, является осмысленно ориентированным действием. Верность привычке может осознаваться различным образом и в различной степени.

Обращаясь к веберовскому анализу традиционного действия, следует иметь в виду мнение Т. Пасонса, утверждавшего, что у М. Вебера «традиционализм... служит санкцией того, что определенно и эксплицитно является нормативным аспектом социальной системы. В самой же привычке как таковой нет абсолютно ничего нормативного. Это скорее — механизм или конкретная модель действительного поведения, а не способ, которым человек обязан действовать... Из всего

¹ Вебер М. Основные понятия... С. 625

² Там же. С. 628.

³ Там же. С. 630.

этого можно вполне законно сделать вывод, что, во-первых, традиционализм теоретически имеет мало общего с психологическим понятием привычки, во-вторых, что он связан в первую очередь с нормативным аспектом действия. Его теснейшая связь с законностью и освященностью устанавливает этот факт вне всякого сомнения... В словоупотреблении Вебера традиционализм как общее понятие, по-видимому, фигурирует в двух основных контекстах: 1) как конкретное содержание норм, принятых без какой бы то ни было рациональной критики из прошлого (традиция) и 2) как качество или свойство определенных конкретных действий (традиционализм действия и власти)»¹.

С точки зрения М. Вебера, пограничным является и чисто аффективное действие, часто оказывающееся ничем не сдерживаемым реагированием на внешнее раздражение и в разной степени осознающееся. Анализируя аффективные действия, С.Л. Рубинштейн писал: «Специфически человеческим видом является волевое действие, то есть сознательный акт, направленный на осуществление определенной цели. Этим, конечно, не исключается наличие у человека рефлекторных, инстинктивных и импульсивных актов... Основное отличие импульсивного действия от волевого заключается в отсутствии в первом и наличии во втором сознательного контроля... Импульсивное действие — это аффективная разрядка. Оно связано с аффективным переживанием. Импульс, заключенный в исходном побуждении, в нем непосредственно и более или менее стремительно переходит в действие, не опосредованное предвидением его последствий, взвешиванием и оценкой его мотивов... Хотя отсутствие осознанной цели и контроля существенно отличает аффективное действие-разрядку от волевого действия как сознательного акта..., однако грани между ними, как и всякие грани действительности, подвижны, текучи»².

Конкретизируя свое понимание ценностно-рационального действия, М. Вебер подчеркивал: «Ценностно-рациональная ориентация действия отличается от аффективного поведения осознанным определением своей направленности и последовательно *планируемой* ориентацией на нее. Общее их свойство заключается в том, что смысл для них состоит не в достижении какой-либо внешней цели, а в самом определенном по своему характеру поведении как таковом. Индивид действует под влиянием аффекта, если он стремится немедленно удовлетворить свою потребность в мести, наслаждении, преданности, блаженном созерцании или снять напряжение любых других аффектов, какими бы низменными или утонченными они не были. *Чисто* ценностно-рациональное действует тот, кто, невзирая на возможные последствия, следует своим убеждениям о долге, достоинстве, красоте, религиозных предначертаниях, благочестии или важности “предмета” любого рода. Ценностно-рациональное действие... всегда подчинено “заповедям” или “требованиям”, в повиновении которым видит свой долг данный индивид. Лишь в той мере, в какой человеческое действие ориентировано на них — что встречается достаточно редко и в очень различной, большей частью весьма незначительно степени, — можно говорить о ценностно-рациональном действии»³.

Смысл целерационального действия М. Вебер раскрывал следующим образом: «Целерационально действует тот индивид, чье поведение ориентировано на цель,

¹ Парсонс Т. Структура социального действия // Парсонс Т. О структуре социального действия : пер. с англ. М., 2002. С. 162—164.

² Рубинштейн С.Л. Основы... С. 17–18, 19.

³ Вебер М. Основные понятия... С. 629.

средства и побочные результаты его действий, кто рационально *рассматривает* отношение средства к цели и побочные результаты и, наконец, отношение различных возможных целей друг к другу, то есть действует, во всяком случае, *не* аффективно (прежде всего *не* эмоционально) и *не* традиционно. Выбор между конкурирующими и сталкивающимися целями и следствиями может быть в свою очередь ориентирован *ценностно-рационально* — тогда поведение целерационально только по своим средствам. Индивид может также включить конкурирующие и сталкивающиеся цели — без ценностно-рациональной ориентации на “заповеди” и “требования” — просто как данные субъективные потребности в шкалу по степени их *сознательно* взвешенной необходимости, а затем ориентировать свое поведение таким образом, чтобы эти потребности по возможности удовлетворялись в установленном порядке (принцип “предельной полезности”). Ценностно-рациональная ориентация действия может, следовательно, находиться в различных отношениях с целерациональной ориентацией. С целерациональной точки зрения ценностная рациональность всегда *иррациональна*, и тем иррациональнее, чем больше она абсолютизирует ценность, на которую ориентируется поведение, ибо она тем в меньшей степени принимает во внимание последствия совершаемых действий, тем безусловнее для нее *самодовлеющая ценность* поведения как такового (чистота убеждения, красота, абсолютное выполнение своего долга). Впрочем, абсолютная целерациональность действия тоже в сущности лишь пограничный случай»¹.

Веберовская типология социальных действий была использована при характеристике и анализе базисных педагогических традиций великих цивилизаций в рамках цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса: «Базисные педагогические традиции великих цивилизаций включают в себя стереотипы, детерминирующие характер педагогического действия как действия социального, который, согласно М. Веберу, может определяться, во-первых, целерационально, ориентируясь на достижение прагматического успеха, практического результата; во-вторых, ценностно-рационально, ориентируясь на безусловно принятую систему религиозных, идеологических, этических и т.п. ценностей; в-третьих, традиционно, ориентируясь на механическое воспроизведение привычки; в-четвертых, аффективно, эмоционально, ориентируясь на актуальные аффекты и чувства. Конкретное педагогическое действие может включать в себя момент аффективности, являясь непосредственной эмоционально окрашенной реакцией воспитателя на действия или слова воспитуемого, на ту или иную ситуацию. Но сама постановка педагогических целей, выбор средств их реализации, как в теории, так и на практике могут преимущественно (на уровне тенденции) определяться целерационально, ценностно-рационально, традиционно (при том или ином сочетании этих ориентиров)»².

При анализе педагогического действия важно иметь в виду, что, как правило, существует ценностный контекст, более или менее явно влияющий на стратегию педагогической деятельности, в рамках которой педагогические действия осуществляются. Это контекст обычно задается мировоззренческими установками субъекта, его мировоззренческими, идеологическими, религиозными, философскими, политическими и т.п. предпочтениями. Достаточно вспомнить, например,

¹ Вебер М. Основные понятия... С. 629—630.

² Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М., 2008. С. 181 ; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход... ; Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.

сформулированный В.И. Лениным на Третьем Всероссийском съезде коммунистического союза молодежи в 1920 году тезис о том, что нравственным является все то, что способствует делу коммунизма. В силу специфики исторических условий эта установка на протяжении многих десятилетий являлась значимым ценностным ориентиром для теоретиков и практиков советской педагогики, определяя конкретные действия воспитателей и учителей.

Подобным ориентиром может служить и основополагающий для гуманистической педагогики тезис И. Канта о том, что человек должен всегда являться целью деятельности, а не средством достижения каких-либо иных целей. О.С. Газман и его последователи сделали этот тезис базовым ценностным ориентиром для разрабатываемой и реализуемой ими концепции педагогической поддержки — ориентиром, пронизывающим как ее теоретическое обоснование, так и действия по практическому воплощению.

Следует также иметь в виду, что в педагогических действиях также часто просматривается целерациональный элемент, обусловленный неизбежным выбором различных вариантов реализации ценностных ориентиров. В тех же случаях, когда с помощью воспитания и обучения решаются чисто практические задачи, педагогические действия приобретают выраженный целерациональный характер.

Для понимания педагогического действия значимо замечание М. Вебера о том, что «граница между осмысленным действием и поведением чисто реактивным, не связанным с субъективно предполагаемым смыслом, не может быть точно проведена. Значительная часть социологически релевантного действия, особенно чисто традиционного по своему характеру, находится на границе того и другого. Осмысленное, то есть доступное пониманию, действие в ряде случаев вообще отсутствует, в других — может быть обнаружено только специалистами»¹. Несомненно, часть педагогически релевантного действия также находится на границе осмысленного и реактивного действия. Это касается не только тех педагогических действий, которые носят традиционный характер, но и тех, которые базируются на непосредственных эмоциональных реакциях на поведение, поступки воспитуемых и обучаемых субъектов.

М. Вебер различает рациональную (логическую или математическую) и эмоциональную (как результат сопереживания и вчувствования) очевидность понимания. «Рациональная очевидность, — пишет он, — присуща тому действию, которое может быть полностью доступно интеллектуальному пониманию в своих преднамеренных смысловых связях. Посредством вчувствования очевидность постижения действия достигается в результате полного сопереживания того, что пережито субъектом в определенных эмоциональных связях... Любое истолкование подобного рационально ориентированного целенаправленного действия обладает — с точки зрения понимания использованных средств — высшей степенью очевидности... Напротив, высочайшие “цели” и “ценности”, на которые, как показывает опыт, может быть ориентировано поведение человека, мы часто полностью понять не можем, хотя в ряде случаев способны постигнуть его интеллектуально, чем больше эти ценности отличаются от наших собственных, важнейших для нас ценностей, тем труднее нам понять их в сопереживании посредством вчувствования, силою воображения... Аффекты... и основанные на них иррациональные (с позиций целерационального поведения) реакции мы способны эмо-

¹ Вебер М. Основные понятия... С. 603.

ционально сопереживать тем интенсивнее, чем более сами им подвержены; если же они значительно превышают по своей интенсивности доступные нам переживания, мы можем понять их смысл посредством вчувствования и рационально выявить их влияние на характер поведения индивида и применяемые им средства»¹.

И педагогические действия различаются по рациональной и эмоциональной очевидности понимания. В первом случае речь идет о четком логическом обосновании педагогических целей и средств, обеспечивающих их достижение, убеждающих своей разумной очевидностью, например, о необходимости подготовки человека к выполнению определенных производственных функций, успешность осуществления которых обеспечит экономическое благополучие и его самого, и некоей социальной общности. Во втором случае имеется в виду чисто ценностное обоснование необходимости достижения тех или иных педагогических целей и использования соответствующих средств, что в предельной четкой форме было определено Тертуллианом (ок. 160 — после 200): «Credo quia absurdum est» («верую, ибо абсурдно»). Например, согласно христианскому вероучению, педагогические усилия должны быть безусловно направлены на обеспечение спасения души посредством создания условий для обращения человека к Богу, принятия и исполнения им правил жизни, данных в Откровении. Это обосновывается верой, носит иррациональный характер. Хотя следует признать, что в западном христианстве (и в католичестве, и в протестантизме) сильно стремление постичь Господа не только сердцем, но и разумом, дать рациональное обоснование религиозных догм. Кроме того, во втором случае речь идет об эмоциональных, спонтанных реакциях воспитателя на поведение, поступки воспитанника. Это может быть и вспышка гнева с последующим жестоким наказанием, и бурное выражение родительской любви, мешающее эффективно дисциплинировать ребенка. Такие педагогические действия аффективны по своему характеру.

Традиционное педагогическое действие осуществляется не во имя достижения рационально обоснованной цели с помощью рационально обоснованных средств, не в связи с осознанной ориентацией на ценность, не из-за спонтанного «порыва души», а потому, что так поступают все и «я привык так поступать», потому, что существует такая безусловно принимаемая норма, сформировалась такая привычка, таков сложившийся стереотип поведения.

Если рассмотреть телесное наказание как конкретное педагогическое действие, то станет очевидно, что это действие может базироваться на совершенно различных ориентирах. Телесное наказание может быть целерациональным педагогическим действием, если воспитатель применяет его как способ не допустить повторения воспитанником нежелательных поступков, выбрав из множества различных педагогических средств и признав оптимальным в данной конкретной ситуации.

Вопрос о ценностной ориентации наказания как педагогического действия может быть рассмотрен на различных уровнях. Во-первых, с точки зрения принципиальной допустимости для педагога использования телесного наказания в воспитательных целях. Как известно, многие педагоги являются принципиальными противниками каких бы то ни было телесных наказаний. Во-вторых, если телесные наказания допускаются, то необходимо осмыслить действия по их ис-

¹ Вебер М. Основные понятия... С. 604–605.

пользованию с точки зрения признания эффективности и обязательности широко-го применения. Вспомним, что в библейских Притчах царя Соломона телесные наказания признаются не просто допустимым, но важнейшим средством воспитания: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына, а кто любит, тот с детства наказывает его», «Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его», «Не оставляй юноши без наказания, если накажешь его розгою, он не умрет», «Розга и обличение дают мудрость; но отрок, оставленный в небрежении, делает стыд своей матери», «Наказывай сына твоего, и он даст тебе покой, и доставит радость душе твоей». Естественно, такой взгляд определял безусловную педагогическую ценность телесных наказаний в сознании воспитателя и обеспечивал их широкое применение; как правило, воспитатель даже не задумывался об их негативных аспектах и о возможности иных педагогических действий.

Телесные наказания могут быть аффективными педагогическими действиями, могут представлять в качестве непосредственной эмоциональной реакции воспитателя на ненадлежащее поведение воспитанника. Здесь можно вспомнить эпизод из «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко, в котором он рассказывает о нанесенных им побоях колонисту Задорнову: «В состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорнова по щеке. Ударил сильно, он не удержался на ногах и повалился на печку. Я ударил второй раз, схватил его за шиворот, приподнял и ударил третий раз. Я вдруг увидел, что он поспешил надеть фуражку, потом снял ее и снова надел. Я, вероятно, еще бил бы его, но он тихо и со стоном прошептал: “Простите, Антон Семенович”... Мой гнев настолько дик и неумерен, что я чувствовал: скажи кто-нибудь слово против меня — я брошусь на всех, буду стремиться к убийству, к уничтожению этой своры бандитов»¹. В данном случае идет о применении телесного наказания человеком, который убежден в недопустимости их педагогического использования и для которого свершившийся факт является из ряда вон выходящим событием. Естественно, если педагогическая культура человека ориентирует его на применение наказаний, то и такое спонтанное педагогическое действие будет для него делом повседневным, вполне обычным и не просто приемлемым, а необходимым.

Подобная обыденность лежит в основе наказания как традиционного педагогического действия, когда оно применяется как бы по инерции: не потому, что признается наиболее логически обоснованными и целесообразными, не потому, что позволяет сознательно реализовывать некие ценности, не потому, что оказывается спонтанной реакцией на проступок, а потому, что так надо, так все делают, так делают всегда, так поступали со мной, так предписывается неким актом и т.п. и т.д. В качестве примера можно привести субботнюю порку, применявшуюся в прежние времена в некоторых архаических семьях, или порку за проступок согласно уставу школы. Когда-то это выражало определенные ценности, но постепенно просто стало традицией, которой следуют и над которой не задумываются.

Используя веберовскую типологию социального действия применительно к интерпретации действий педагогических, важно помнить, что «действие, особенно социальное, очень редко ориентировано только на тот или иной тип рациональности, и самая эта классификация, конечно, не исчерпывает типы ориентаций

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 2003. С. 24.

действия; они являются собой созданные для социологического исследования понятия чистые типы, к которым в большей или меньшей степени приближается реальное поведение или — что встречается значительно чаще — их которых оно состоит»¹. Действительно, в педагогическом действии часто переплетаются в самом разном соотношении и целерациональность, и ценностная рациональность, и аффективность, и традиционность. Эта ситуация усугубляется еще и тем, что в педагогическом действии (как в социальном действии вообще, согласно М. Веберу) четко прослеживается необходимость дифференцированного анализа целей деятеля и средств, которые он использует для достижения этих целей.

Рассматривая педагогическое действие, важно осмыслить механизм взаимосвязи, который возникает между деятелем (воспитателем) и предметом деятельности (ребенком). А.В. Брушлинский, противопоставляя действие реакции, писал: «Действие отличается от реакции иным отношением к объекту. Для реакции предмет есть лишь раздражитель, т.е. внешняя причина или толчок, ее вызывающий. В отличие от реакции, действие — это акт деятельности, который направлен не на раздражитель, а на объект. Отношение к объекту выступает для субъекта именно как отношение (хотя бы отчасти осознанное) и потому специфическим образом регулирует всю деятельность»².

В.И. Добреньков и А.И. Кравченко подчеркивают, что «любое социальное действие ориентировано на ожидаемое поведение других людей... Социальное действие, повторяясь и осуществляясь на регулярной основе, кристаллизуется в социальную связь, то есть некое устойчивое отношение одного индивида к другому». При этом они предлагают различать действие, воздействие и взаимодействие: «Действие — одностороннее контактное или бесконтактное соприкосновение одного актора с другим, не обязательно предполагающее ответную реакцию. Воздействие — одностороннее бесконтактное соприкосновение одного актора с другим, обязательно предполагающее ответную реакцию... Взаимодействие — двустороннее контактное или бесконтактное соприкосновение двух акторов, содержащее в себе ожидание ответной реакции... Социальное взаимодействие предполагает два поведенческих акта: первый — это прямой поведенческий акт и второй — ответный»³.

Педагогическое действие, как правило, в конечном счете всегда оказывается педагогическим взаимодействием, ибо ожидает некую ответную реакцию, часто вызываемую самим воспитателем. Эта ответная реакция воспитанника должна продемонстрировать успешность действия, осмысливаемую, как правило, сквозь призму достижения поставленных целей. В соответствии с этой ответной реакцией, ответным действием ученика наставник корректирует свои последующие педагогические усилия.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов. — М., 2007.
2. Бабосов, Е.М. Социология: Энциклопедический словарь [Текст] / Е.М. Бабосов. — М., 2009.

¹ Вебер М. Основные понятия... С. 630.

² Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // *Вопр. психологии*. 1984. № 5. С. 17.

³ Добреньков В.И., Кравченко А.И. *Фундаментальная социология*... С. 780, 783, 822, 823, 824.

3. Басина, Е.З. Социализация [Текст] / Е.З. Басина // Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб., 2006.
4. Беляева, Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии [Текст] / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Екатеринбург, 1995. — Вып. 1.
5. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия истории педагогики? [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. — М., 2005.
6. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. — М., 2003.
7. Бим-Бад, Б.М. Образование [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М., 1999. — Т. 2.
8. Брушлинский, А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс [Текст] / А.В. Брушлинский // Вопр. психологии. — 1984. — № 5.
9. Булкин, А.П. Базовые категории педагогики (проблемы систематизации) [Электронный ресурс] / А.П. Булкин // Образование: исследовано в мире : междунар. науч. пед. интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. — Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader@nomer=577.asp>
10. Вебер, М. Основные понятия социологии [Текст] / М. Вебер // Вебер М. Избр. произв. : пер. с нем. — М., 1990.
11. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / под ред. А.С. Роботовой. — М., 2006.
12. Гидденс, Э. Социология [Текст] : пер. с англ. / Э. Гидденс. — М., 1999.
13. Горовая, В.И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания [Текст] / В.И. Горовая, С.И. Тарасова. — М., 2005.
14. Добренъков, В.И. Фундаментальная социология [Текст] : в 15 т. — Т. VIII. Социализация и образование / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. — М., 2005.
15. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании [Текст] / Д.А. Иванов. — М., 2008.
16. Корнетов, Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 1993.
17. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 1994.
18. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха — конец XVI века [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 2002.
19. Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 2010.
20. Корнетов, Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 2006.
21. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 2008.
22. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов. — М., 1993.
23. Кукушкин, В.С. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / В.С. Кукушкин. — Ростов н/Д, 2010.
24. Лапина, О.А. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / О.А. Лапина, Н.Н. Пядашкина. — М., 2009.
25. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М., 1977.
26. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / А.С. Макаренко. — М., 2003.
27. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. — М., 2005.
28. Мудрик, А.В. Психология воспитания [Текст] / А.В. Мудрик. — М., 2006.
29. Мудрик, А.В. Социализация [Текст] / А.В. Мудрик // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. — М., 1999. — С. 359.

30. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика [Текст] / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. — М., 2004.
31. Парсонс, Т. Структура социального действия [Текст] / Т. Парсонс // Парсонс Т. О структуре социального действия : пер. с англ. — М., 2002.
32. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М., 2002.
33. Радзиховский, Л.А. Деятельность: структура, генезис, единицы анализа [Текст] / Л.А. Радзиховский // Вопр. психологии. — 1983. — № 6.
34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. — М., 1989. — Т. II.
35. Смирнов, А.В. Действие [Текст] / А.В. Смирнов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М., 2009. — Т. I. — С. 607.
36. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] : пер. с нем. / Х. Хекхаузен. — М., 1986. — Т. 1.
37. Шиянов, Е.П. Педагогика: общая теория образования [Текст] / Е.П. Шиянов. — Ставрополь, 2007.

О.И. Тарасова

МЕДИАКОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ УНИВЕРСАЛИИ

Анализируется феномен медиакультуры, оценивается ее влияние на социальный и культурный прогресс человеческой цивилизации, роль образовательных институтов в медиaprостранстве. Наблюдаемый переход цивилизации к информационному обществу, многие тенденции современной культуры дают автору основания предположить, что дальнейшая универсализация семиотического пространства может превратить человечество в носителя замкнутой культуры, не обеспечивающей возможность адекватно реагировать на качественные изменения, происходящие в окружающем мире.

медиакоммуникация, культура, культурный смысл, пространство культуры, научно-технический прогресс, информационная цивилизация, философия науки и техники.

Социально-технологическая цивилизация, ее потребительское общество, ставшее потребительским на уровне «привычки к умственному потреблению чужого умственного усилия», характеризуется, по выражению Г. Маркузе, «концом трансцендентного». Логика информационно-технических революций «обеспечила» не только научно-технический прогресс, но и современный кризис человечности и миропонимания. Подводя неутешительный итог эволюции человечества за прошедшую историю, известный философ и писатель А.А. Зиновьев утверждает, что человечество как целое утратило смысл своего бытия, убило фактор своего понимания. Поэтому наиболее вероятный конец человечества — гибель от собственной глупости. Согласно толковым словарям русского языка, глупость — это недостаточность ума и сообразительности, ограниченность разума, поверхностность. Глупость — это состояние разума, лишенного онтологической способности думать, осознанности бытия и понимания происходящего. Да, к сожалению, сего-

дня мы глупеем. «Не эмпирически, а структурно, по характеру отношения к миру. Но в силу самой глупости, мы этого не замечаем»¹.

Доминирующий в цивилизации технический способ мышления оказывает влияние на все разнообразие человеческих взглядов на мир и способы взаимодействия с ним, осуществляет скрытую трансформацию путей осмысления бытия. С точки зрения одного из основоположников экзистенциализма М. Хайдеггера, сущность человека подчинена скрытой сущности техники, «поставу», что представляет неосознанную и неосознаваемую опасность для человеческой цивилизации. «Поставом называется тот способ раскрытия потаенности, который правит существом современной техники, сам не являясь ничем техническим»². Захваченный поставляющим производством, человек стоит внутри сущностной сферы постава. Постав (нем. *Gestell*) — это «приговор бытия», внешняя безотчетная принудительная сила, бессознательно и безотчетно заставляющая человека приводить всю действительность в наличное состояние. Опасность для человека представляет не само наличие машин, технических устройств и аппаратов, а то, что человек становится инструментом в руках техники.

М. Хайдеггер указывает: господство существа техники из-за своей внешней эффективности отрицает все иные возможности миропонимания и прежде всего поэзию. «Существо постава есть опасность как таковая. Опасность заключается в том, что бытие в забывании своего существа отворачивается от этого существа и тем самым оборачивается против истины своего существа. В сфере опасности правит этот еще не осмысленный поворот»³. Этот скрытый и неосмысленный поворот, способствующий за-быванию существа бытия и возникновению феномена «закрытого сознания», сложно увидеть и осознать, потому что «последствия технологии не позволяют себя видеть на уровне мнений и понятий, но искажают непрерывно и бессознательно воспринимаемые отношения и модели»⁴. Это неосознаваемый поворот — когда человек как одухотворенно мыслящая сущность, открытая бытию, попадает под фундаментальное принуждение существом техники и возникает феномен закрытого сознания, чреватый опасностью бездумного бегства от мышления, когда исчисляющее мышление становится единственно доступным и практикуемым видом мысли.

Во всех сферах своего бытия человек постоянно окружен силой техники. Эти силы «давно уже переросли нашу волю и способность принимать решения»⁵. Однако угроза человеку и его цивилизации исходит не от технических устройств. Главная опасность в том, что существо человека попадает в руки существа техники, которое ничем техническим не является. Техника оказывает фундаментальное принуждение и поработачивает человека, который становится ее рабом. В процессе технического поработачивания человек становится подвержен опасной болезни —

¹ Кутырев В.А. Философия иного, или Небытийный смысл трансмодерна // Вопр. философии. 2005. № 12. С. 15.

² Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступл. М. : Республика, 1993. С. 231, 233.

³ Хайдеггер М. Поворот // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступл. М. : Республика, 1993. С. 255.

⁴ Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структура. М. : Культурная революция ; Республика, 2006. С. 160.

⁵ Хайдеггер М. Отрешенность // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : сб. ст. М. : Выс. шк., 1991. С. 107 — 108.

«бегству от мышления», заражается опасным вирусом «бездумности». Опасность существа техники, поработавшего сущность человека в том, что технический медиум — это новая модель производства смыслов, в том что «средство есть сообщение». Каждое средство транслирует не информационное содержание, а все новые формы людей и культур, чьи качества пригодны для медиа. Фундаментальное принуждение существом техники осуществляется с помощью носителей сообщений, а не с помощью программ, содержания, информации, которую они транслируют. Контент любых медиа — это пользователь. Люди в ситуации «бегства от мышления» стали контентом медиа. По утверждению Ж. Бодрийяра, «массмедиазация» — это не совокупность техник распространения сообщений, а навязывание моделей. В действительности главный Медиум — это Модель.

Письменность — основа всех иных технологий западной культуры. Искусство письменности — это источник фундаментального принуждения к техническому способу мышления и исчислению бытия. В пространстве устной культуры, до изобретения и интериоризации технологии письменности, одновременно и носителем информации, и инструментом обработки информации был человеческий мозг. Письмо дифференцирует синкретический процесс мышления на внешние «носители информации» (функции памяти) и на операциональные навыки «обработки информации» (феномен понимания). Возникает массмедийная модель трансляции информации взамен «диалогической» модели коммуникации, происходит, по формулировке К.В. Чистова, «затухание творческих импульсов на полюсе восприятия», и человек полностью отсекается от творчества.

Устность отличается от письменности не технически, а типологически. Она не является исторически преходящей формой бытования при отсутствии прогресса технических устройств. Это нечто большее, чем фольклор, традиционная культура или народно-поэтическое творчество. Это неформализованный тип понимания, хранения, трансляции и осознания смыслов, который постепенно утрачивается при переходе к однозначности «информационной культуры». *Устность — это способ не произведения, а осмысления бытия.* Это способ творчества, хранения и актуализации всего поля смыслообразов культуры и глубины миропонимания. Устность — это совокупность способов создания, функционирования, хранения, наследования, обучения, передачи, восприятия, понимания, осмысления, осознания. Все эти способы органичны и универсальны для всей традиционной культуры. Они включены в процесс жизнедеятельности и синкретичны структурам повседневности. Основной массив знаний и представлений о мире, нормы поведения осваиваются и переживаются органично и неформально.

Переход от устности к письменности приводит к появлению не известного устной культуре неравенства в творчестве и неравенства в самой возможности умственных усилий. И одновременно — к письменному типу равенства перед знаком и потребительской стоимостью. При «творческом неравенстве» происходит функциональное разделение участников творческого процесса на этапы «создание — трансляция — восприятие», появление массовой потребительской «публики». Возникают двусубъектные формы (схемы) деятельности, в которых «один выполняет функции памяти — программирует через слово деятельность, «разумно движет, оставаясь неподвижным», а другой (или другие) — реализует задан-

ную в слове программу в дело, «разумно движется, оставаясь неразумным»¹. В дальнейшем, как отмечает С.С. Неретина, универсально-понятийный западно-европейский тип культуры связан с расщеплением прежде единой деятельности на программирующую и исполнительную, каждая из которых институционализируется и становится социально значимой. А это, в свою очередь, создает условия для потребления как социального отношения, т.е. «социального запрета, наложенного на любую форму ответа и взаимности» (Ж. Бодрийяр).

Коммуникативная ситуация массмедиа — это ситуация безответности. Достаточно жестко она проявляется, например, при переходе от устного музыкально-поэтического культуротворчества (того, что именуется народной традицией, фольклором, повседневностью) к социально-технологической массовой культуре. Как правило, традиционная устная культура понимается как «архаическая», «до-техническая», «не цивилизованная». Существует множество стереотипов, рассматривающих фольклор всего лишь как предшествующий этап массовой культуры, как народную культуру, народное искусство, устно-поэтическое творчество. Эти стереотипы не дают возможности увидеть весь объем устной культуры как художественную повседневность, этико-эстетическую реальность, связанную с феноменом культуротворчества, как пространство жизненного, а не социально-технологического и системно-функционального мира.

Как правило, исследование фольклора, устной реальности, ограничено его «устно-поэтической» спецификой и соответствующими научными областями — филологией и искусствоведением. Фольклорная культура практически никогда не рассматривалась как идеосфера устного типа, существующая вне фундаментального принуждения существом техники, вне операциональной формы массмедиа, вне социального запрета на любую форму взаимности. Фольклор, также как и феномен мифа, сложен для обособленно рационального понимания, поскольку основывается на недиссоциированном, интегральном единстве всех форм опыта и обладает качеством синкретичности.

Искусство письменности — линейная техническая модель диалога, при помощи которой происходит трансформации *сущности общения* (диалога как слышащего со-присутствия, слышащей со-бытийности) в *способ коммуникации*, информационного активизма в сочетании с «коммуникативным действием».

Отмечаемая Г. Дебором трансформация-«перевертывание» в отношении социокультурного времени — «циклическое время было временем неподвижной иллюзии, переживаемой реально, время зрелищное является временем трансформирующейся реальности, проживаемым иллюзорно»², — объясняет и процесс вытеснения фольклора как жизненной повседневности (т.е. предьявления бытия) экранным существованием при развитии тенденции «виртуализации бытия» (представлением бытия). Подчиняясь логике обособленной визуальности, человек не осознает неестественности этого типа мышления. В социотехнической системе виртуальная реальность замещает структуры жизненного мира, становясь при этом более реальной, истинной, значимой. Примером могут служить получившие огромную популярность во всем мире телешоу, транслирующие обыденную жизнь. Речь идет о большей реальности виртуального мира, о неактуальности, малозначимости «своей» событийности. Наблюдения, подглядывания, подсматривания, «классификация чужих “я”», (С.С. Аверинцев) как реализация представляю-

¹ Петров М.К. Историко-философские исследования. М., 1996. С. 51.

² Дебор Г. Общество спектакля. М. : Логос, 2000. С. 89.

щего мышления становятся гораздо важнее событий собственной жизни, т.е. важнее собственного предъявления бытия. Фактически перестает существовать грань между телевизионным и реальным, чужим и своим, событием и тривиальностью, а в пределе — между смыслом и его отсутствием¹. В ситуации «экранизации бытия» человек не только «экранирован» от непосредственного присутствия в мире и взаимодействия с ним. Человек лишается возможности непосредственного переживания мира и своей со-бытийности. «Путь к себе» становится невозможным.

При всем внешнем сходстве традиционного фольклора и массовой культуры — «фольклора индустриальной эпохи» они различаются качественно, как отличаются друг от друга устность живая, стихия словесности и устность электронная, опосредованная техническим воспроизводящим устройством. Феномен фольклора, также как и жизненную повседневность, нельзя создать искусственным образом. «Структуры повседневности вообще не строятся. Они обживаются. Жизненный мир обживается и обогащается теми культурными формами, которые естественным образом встраиваются в инфраструктуры и метаморфозы этоса»². Массовая культура, умноженная на экранные технологии, остается всего лишь квазиэкзистенцией, лишенной модуса осмысленности. Выработка человеком самостоятельных целевых установок и ценностных приоритетов оказывается невозможной, в результате чего элиминируются структуры персонального опыта как фундамента осмысленности, возникает семантическая «одномерность». «Несмотря на экспансию идей плюрализма, либерализма и самостоятельности, возникает угроза тотального единообразия смысловой стороны культурной и социальной жизни»³.

Процесс упрощения семиотической структуры культуры и деактуализация феномена творчества при переходе от этико-эстетической повседневности к социотехнической ежедневности сокращает смысловую многомерность культуры до уровня информации и набора знаков. Ж. Бодрийяр определяет культуру уже как «наименьшее общее кратное», «минимальный набор информации». По его мнению, не «культура» разделяется всеми, т.е. не живое единство, актуальное присутствие группы (все то, что составляло символическую и метаболическую функцию церемонии и праздника). Это даже не знание в собственном смысле слова, а странная смесь знаков и отношений, школьных воспоминаний и знаков интеллектуальной моды, что называют «массовой культурой» и что можно назвать НОК (наименьшая общая культура) — в смысле наименьшего общего знаменателя в арифметике. НОК определяет самый маленький набор «правильных ответов», которым, как предполагается, владеет средний индивид, чтобы получить свидетельство культурного гражданства⁴.

Переход от устности к письменности, связанный с упрощением семиотической структуры культуры, приводит к появлению не известного устной культуре «неравенства в творчестве» и одновременно — к письменному типу равенства перед знаком и потребительской стоимостью.

Переход современной цивилизации к информационному обществу, многие тенденции современной культуры дают основание предположить, что дальнейшая универсализация семиотического пространства может превратить человечество в целом в носителя замкнутой культуры, не обеспечивающей возможность адекватно реа-

¹ Спиридонова Е.П. Феномен смысла: бытие человека в современном мире // Человек в современном мире. Саратов : Науч. кн., 2003. С. 66.

² Смирнов С.А. Путь в структурах повседневности // Человек. 2004. № 6. С. 25—26.

³ Спиридонова Е.П. Феномен смысла... С. 67.

⁴ Бодрийяр Ж. Общество потребления... С. 137.

гировать на качественные изменения, происходящие в окружающем мире. «Этому способствует увеличивающийся разрыв между неустойчивостью окружающей действительности и ориентацией социального внимания на стабильный мир знаков»¹.

При подчиненности человека существованию техники, при доминировании исчисляющего одностороннего мышления невозможно учитывать весь спектр вероятностных системных взаимодействий и структурных резонансов, всю систему вероятностных инвариантных связей и возможных взаимодействий в коэволюционной системе «Человек и Мир». Очевидно, что происходящее не поддается тотальной рационализации, формализации и человечество постепенно утрачивает контроль и над способом бытия, и над собственной эволюцией.

Вся современная социотехническая система потребления как истребления мира и человека находится в ситуации «без-ответного слова» т.е. вся система структурирована таким образом, что изначально не способна к «диалогичности сознания» и (взаимо)пониманию. Ж. Бодрийяр говорит о том, что мы живем в состоянии безответности и в безответственности. Структуры потребления — это особая операциональная система. «Обобщенный порядок потребления — это именно тот порядок, при котором запрещено давать, возвращать или обменивать, а разрешено лишь брать и использовать... В этом отношении продукты потребления также являются массмедиа: они соответствуют... общей форме. Их особая функция не имеет большого значения: потребление продуктов и сообщений — это абстрактное социальное отношение, устанавливаемое ими, это запрет, наложенный на любую форму ответа и взаимности»².

Но эта ситуация безответности и безответственности, ситуация тотального «запрета на взаимность» связана с возникновением медиакommunikации, с переходом от устности к письменности, изменением типа мышления, «типа взаимности» и диссоциацией феномена одновременности. На эту особенность безответности в свое время обратил внимание Ю.М. Лотман в работе «Каноническое искусство как информационный парадокс», где описал противоположные способы увеличения смыслов — внутреннее со-творчество и внешняя информационность. Эти два противоположных случая увеличения информации соответствуют специфике устной и письменной культуры. Один — при получении сообщения извне, когда информация вырабатывается где-то на стороне и в константном объеме передается получателю. В другом случае все строится иначе: извне приходит лишь определенная часть информации, которая играет роль возбудителя, вызывающего возрастание количества информации внутри сознания получателя.

По мнению Ю.М. Лотмана, это самовозрастание информации, приводящее к преобразованию аморфного в сознании получателя в структурно организованное, означает, что адресат начинает играть более активную роль, чем в случае простой передачи определенного объема сведений. Каноническая система не теряет способности быть информационно активной. Если деканонизированный текст выступает как источник информации, то канонизированный — как ее возбудитель³. Однако при этом не акцентируется внимание на том, что при «деканонизации смыслотворчества», при информационно-технологической трансляции готовых сообщений происходит разрыв живой со-бытийности, нарушение одно-

¹ Гусев С.С. Смысл возможного. Коннотационная семантика. СПб. : Алетейя, 2002. С. 360.

² Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. М. : Академический проект, 2007. С. 239—240.

³ Лотман Ю.М. Каноническое искусство как информационный парадокс // Лотман Ю.М. Об искусстве: сб. ст. СПб. : Искусство — СПб., 1998. С. 439—440.

временности «слышащего присутствия» — того, что П.А. Флоренский и М. Хайдеггер определяют как онтологическое единство речи и слуха.

Г. Бейтсон на основе экологических исследований сделал выводы относительно нарушения гибкости открытой интерактивной системы и разрушения ее устойчивости, которые могут приблизить нас к пониманию того, как формируется порог пробуксовки на структурном уровне в социокультурной системе. Г. Бейтсон говорит, что стабильное состояние и продолжительное существование сложных интерактивных систем зависят от предотвращения максимизации любой переменной, непрерывное возрастание которых неизбежно приведет к необратимым изменениям системы, а те, в свою очередь, ограничат это возрастание. «В подобных системах важно позволять некоторым переменным изменяться»¹.

Исследователь также отмечает, что за последние сто лет, особенно в США, наблюдались тенденции социальных изменений в направлении неправильного распределения гибкости между переменными цивилизации. Те переменные, которым следует быть гибкими, оказались зафиксированными, те же, которым следует быть относительно устойчивыми и меняться медленно, были брошены на произвол судьбы. Непрерывное возрастание отдельных переменных можно соотнести с внешним, технологическим, «закрытым расширением» (Х.М. Мак-Люэн), которое не способно к взаимодействию. В результате неправильного распределения гибкости и нарушения динамического баланса, «курс, принятый из-за обещания кратковременных преимуществ, стал жестко запрограммированным и со временем оказался катастрофическим. Такова парадигма вымирания. И эта парадигма становится еще более летальной, когда образ действий выбирается ради максимизации отдельных переменных»².

Эту же проблему утраты гибкости при неправильной фиксации цивилизационных переменных, при опасной «перемене знака», ведущей к утрате гибкости и устойчивости системы, характеризует и Ж. Бодрийяр. По его мнению, современное общество существует не среди возрастания, но среди наростов. Мы живем в обществе размножения, в обществе того, что продолжает возрастать и что невозможно измерить, того, что развивается, не обращая внимания на свою природу, чьи результаты разрастаются с исчезновением причин, что ведет к необычному засорению всех систем, к разрушению посредством эксцесса, избытка функциональности, насыщения. «Лучше всего это можно сравнить с процессом распространения раковых метастазов»³.

Неправильная фиксация констант и переменных, несущих ответственность за гибкость социокультурной системы и бытийную устойчивость мира, связана с кардинальным мировоззренческим поворотом нового времени и формированием «порога пробуксовки». Эту опасную перемену знака можно обнаружить на разных уровнях социокультурной реальности, постоянно и непрерывно утрачивающих свою устойчивость. Так, ключевой характеристикой общества всеобщего риска является опасный сдвиг к «перемене» знака: производство рисков угрожает нивелировать производство общественного богатства, будь то здоровье общества или его интеллектуальный капитал⁴. А.А. Зиновьев отмечает, что эволюционная

¹ Бейтсон Г. Экология разума. М. : Смысл, 2000. С. 155.

² Там же. С. 467.

³ Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М. : Добросвет, КДУ, 2006. С. 47.

⁴ Яницкий О.Н. Россия как общество риска: методология анализа и контуры концепции // ОНС. 2004. № 2. С. 14.

война может «превратиться в норму последующего бытия человечества. С войнами будет покончено путем превращения мира в состояние непреходящей войны»¹. По мнению В.В. Миронова, мы живем в обществе, в котором карнавал затянулся и вместо одной—двух недель или месяца длится почти постоянно. «Карнавал, перейдя в нашу жизнь и став постоянным явлением, отодвигает на периферию некарнавальные формы жизни»².

Поскольку цивилизационные переменные фиксируются неправильно, противоположным образом, то вместо *устойчивой бытийности*, вместо необходимой гибкости системы получается *постоянство прогресса*, некая константная величина, дающая жесткую инерцию развития, воспроизводство «закрытого (само) расширения» системы потребления.

Такая перемена знака закрывает возможность выхода по ту сторону плоскости мировоззрения, по ту сторону обособленной визуальности. А существующий неестественный визуальный уклон не позволяет увидеть иллюзорность многих решаемых проблем. По Ж. Бодрийяру, демократия уровня жизни, демократия телевизора, автомобиля и стереосистемы — по видимости конкретная, но также полностью формальная, соответствующая — по ту сторону социальных противоречий и неравенств — формальной демократии, записанной в Конституции. Обе они, оправдывая одна другую, соединяются в глобальную демократическую идеологию, которая скрывает отсутствие демократии и неуловимость равенства. «Вечная проблема: ... реализована ли демократия или находится на пути к реализации, или, напротив, она просто восстанавливает прежние социальные структуры и неравенство? — является ложной проблемой»³.

Неправильная фиксация переменных, опасная перемена знака, диссоциация чувств и обособленная визуальность способствуют утрате гибкости мышления и переводу образа (как единицы мышления) из динамического, полимодального, интерактивного состояния в закрытую статическую «изобразительную» систему, готовую идеологему. Инвариантная переводимость трансформируется в бесконечное тиражирование/клонирование закрытых «терминсистем»⁴ (В.В. Биbihин), готовых образных структур, а каноническое со-творчество ликвидируется информационно-образной наркоманией.

Технологическое воздействие и трансформация открытого мыслящего сознания в сознание закрытое, лишенное возможности осознания, переход к закрытым терминсистемам, готовым образным структурам и идеологемам, ситуация без-ответности означает невозможность инвариантного мировидения и традиции как со-бытийного взаимопонимания. Неестественный визуальный уклон и обособленная визуальность разрушают возможность идеи-образа как живого понимания. Еще М.М. Бахтин говорил, что идея «интериндивидуальна и интересубъективна», сфера ее бытия — не индивидуальное сознание, а диалогическое общение

¹ Зиновьев А.А. Фактор понимания. М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. С. 461.

² Миронов В.В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопр. философии. 2006. № 2. С. 38.

³ Бодрийяр Ж. Общество потребления... С. 74—75.

⁴ «Только в открытом языке, — говорит В.В. Биbihин, — возможно нестандартное описание небывалого положения вещей. В закрытой терминсистеме любое будущее выражение в принципе можно получить путем перебора вариантов (исчисления) заранее. При этом любую закрытую терминсистему можно тиражировать в неограниченном количестве».

между сознаниями. «Идея — это живое событие»¹. Но закрытое сознание не может создать смыслообраз и генерировать идеи. Поэтому массовая культура — это еще и «безыдейное творчество» на основе без-образного мышления, ничего сущностного в этот мир не приносящее.

Чтобы остановить самоликвидацию системы, необходимо найти выход из гипнотического состояния, диктуемого логикой обособленного чувства, из замкнутого круга «исчисления» и «потребления». Решение Ж. Бодрийера ориентировано не только на преодоление ситуации безответности, но и на ликвидацию разрыва между содержанием и формой в письменной культуре. Это стратегия направлена на восстановление живой со-бытийной жизни в мире «в присутствии трансценденции». Ученый полагает, что ситуацию можно изменить путем деконструкции медиа как системы некоммуникации. «Но это, естественно, подразумевает ликвидацию всей современной функциональной и технической структуры медиа, ликвидацию, если угодно, их операциональной формы, которая всегда отражает их социальную форму. ...Взаимность осуществляется через разрушение медиума как такового»². Это возможность преодоления опасного принуждения существом техники, возвращение открытого сознания, обладающего живым мышлением, а не техническим интеллектом, способным мыслить о сущности жизни и бытия.

Проблема подобной ликвидации медиума актуализирует несколько задач. Во-первых, переосмысление культуры письменного типа, организованной по принципу медиума. Во-вторых, осмысление культуры устного типа вне тех ярлыков и идеологем, которые сопровождают ее в системе информационно-технологической рациональности. В третьих, осмысление возможностей устной со-бытийности, со-чувствия, повседневности, что неизбежно будет связано с развитием философии жизни и пересмотром не столько способов производства интеллекта, сколько способов образованности. Все это в конечном счете обеспечит сохранение мыслящей сущности от болезни безумности.

Вот почему необходимо увидеть истоки возникновения и формирования, процесс развития фундаментального систематического принуждения, реализуемые и в каждой культуре, освоившей технологии письменности, и в каждом образованном человеческом сознании; увидеть, как нарушался и разрушался феномен одновременности, как нарастала дистанция-расстояние между умозрением и очевидностью, «открытым» и «видимым».

Процесс упрощения семиотической структуры культуры оборачивается массовой гомогенизацией, стандартизацией, унификацией. Однако без многообразия, без наличия культурных альтернатив культура теряет запас «информационной изменчивости» на будущее и способность к адаптации. Открываются возможность «косвенного геноцида» (Ю.В. Черновицкая), опасность необратимых изменений и утраты устойчивости общности людей. Древняя формула «все в одном, одно — во всем» — иносказательное метафорическое инвариантное описание устойчивой бытийности всего культурного разнообразия мира, которое в социально-технологической системе заменяется модальностью системы, удерживающей хорошо темперированные различия. Под давлением технического мышления открытая

¹ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. С. 146—147.

² Бодрийер Ж. К критике... С. 249.

динамическая инвариантность трансформировалась в управляемую модальность бесконечных наборов закрытых/готовых/тиражируемых/потребляемых идеологем, готовых образных структур и т.д. Но именно там и тогда, где открытое превращается в закрытое, «одно» в «одинаковое», человечество теряет контроль над собственной эволюцией и возможность управлять своим образом жизни.

Мышление под воздействием «дифференцирующего соответствия» впадает в бесконечную отстающую регрессию и не соответствует постоянной изменчивости бытия. А понимание и осмысление нарастающе отстают от результатов человеческой преобразующей деятельности. Поэтому, осознавая опасные тенденции нашего времени, мы должны проложить «новые пути мысли» (М. Хайдеггер). Не создавая мировой схематики и не упуская из виду особенностей разнообразных обществ и культур, мы должны осознать идею экзистенциального единства мира, когда «одно не затмевает другое, а оттеняет его красоту» (Т.П. Григорьева), и предотвратить те сдвиги, которые ведут к тиражированию (унификации) первообразца и к «сумме интеграций» (глобализации), вернуться к интегративной конфигурации универсалий различных культур (С.С. Неретина). Однако вопрос о том, как освободить мышление от фундаментального принуждения существом техники, остается открытым.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин. — М., 1972.
2. Бейтсон, Г. Экология разума [Текст] / Г. Бейтсон. — М. : Смысл, 2000. — С. 155.
3. Бодрийяр, Ж.К критике политической экономии знака [Текст] / Ж.К. Бодрийяр. — М. : Академический проект, 2007.
4. Бодрийяр, Ж. Общество потребления. Его мифы и структура [Текст] / Ж. Бодрийяр. — М. : Культурная революция ; Республика, 2006.
5. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла [Текст] / Ж. Бодрийяр. — М. : Добросвет, КДУ, 2006.
6. Гусев, С.С. Смысл возможного. Коннотационная семантика [Текст] / С.С. Гусев. — СПб. : Алетейя, 2002.
7. Дебор, Г. Общество спектакля [Текст] / Г. Дебор. — М. : Логос, 2000.
8. Зиновьев, А.А. Фактор понимания [Текст] / А.А. Зиновьев. — М. : Алгоритм ; Эксмо, 2006.
9. Кутырев, В.А. Философия иного, или Небытийный смысл трансмодерна [Текст] / В.А. Кутырев // Вопр. философии. — 2005. — № 12.
10. Лотман, Ю.М. Каноническое искусство как информационный парадокс [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Об искусстве : сб.ст. — СПб. : Искусство — СПб., 1998.
11. Миронов, В.В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии [Текст] / В.В. Миронов // Вопр. философии. — 2006. — № 2.
12. Петров, М.К. Историко-философские исследования [Текст] / М.К. Петров. — М., 1996.
13. Смирнов, С.А. Путь в структурах повседневности [Текст] / С.А. Смирнов // Человек. — 2004. — № 6. — С. 25—26.
14. Спиридонова, Е.П. Феномен смысла: бытие человека в современном мире [Текст] / Е.П. Спиридонова // Человек в современном мире. — Саратов : Научная книга, 2003.
15. Хайдеггер, М. Вопрос о технике [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступл. — М. : Республика, 1993.

16. Хайдеггер, М. Поворот [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступл. — М. : Республика, 1993.
17. Хайдеггер, М. Отрешенность [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : сб. ст. — М. : Высш. шк., 1991.
18. Яницкий, О.Н. Россия как общество риска: методология анализа и контуры концепции [Текст] / О.Н. Яницкий // ОНС. — 2004. — № 2.



Методология развития личности

Н.А. Соколова

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Анализируются сущность и содержание феномена «педагогическая поддержка личности ребенка», рассматриваемая как условие продуктивного и успешного становления и развития личности, обретения собственной индивидуальности. Особую роль в этой работе играют учреждения дополнительного образования детей, осуществляющие важную социально-педагогическую миссию — обеспечение возможностей для социализации ребенка, реализации им своих творческих способностей, удовлетворения широкого спектра интересов в разнообразных видах деятельности.

ребенок, социально-педагогическая поддержка, дополнительное образование, развитие, принцип.

Проблема социально-педагогической поддержки личности ребенка — одно из наименее разработанных и наиболее перспективных направлений развития системы дополнительного образования детей.

О.С. Газман под педагогической поддержкой понимает педагогическую помощь детям в решении их индивидуальных проблем в различных сферах: общения, обучения, творчества, досуга, здоровья¹. А.В. Петровский рассматривает педагогическую поддержку как условие развития личности, под которым понимается процесс формирования социальных качеств индивида в результате его социализации и воспитания. В процессе развития человек ищет способы и средства для выражения собственной индивидуальности, т.е. своего неповторимого своеобразия, уникального сочетания единичных, особенных и общих черт, отличающего его от других индивидов. Стремление человека найти способы и средства выразить свою индивидуальность называется индивидуализацией, которая выражается в усилиях взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в нем от природы или приобретено в индивидуальном опыте. Составляющей частью развития является саморазвитие личности — социокультурный процесс сознательного, рационального самообразования, включающий самообучение, самопросвещение, самовоспитание, самоопределение и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида².

¹ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Новые ценности образования: забота — поддержка — консультирование : сб.ст. М. : Инноватор, 1996.

² Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990.

На наш взгляд, целесообразнее говорить о социально-педагогической поддержке со стороны дополнительного образования. Как никакая другая образовательная система оно располагает большими возможностями для успешного поиска ребенком своей индивидуальности, поскольку базируется на его познавательных и творческих интересах и потребностях. Дополнительное образование объединяет воспитание, обучение и развитие в единый процесс, способствуя удовлетворению и развитию познавательных интересов и творческого потенциала ребенка, самореализации и социализации его личности. В основе деятельности всей системы дополнительного образования лежит интерес ребенка, он и определяет его содержание, формы и методы. Дополнительное образование — открытая нелинейная система, меняющаяся в зависимости от интересов и потребностей детей, родителей, социальной среды. В учреждении дополнительного образования на развитие индивидуальности ребенка влияет не только педагог, но и сама специфика образовательной системы, обусловленная субъект-субъектными отношениями педагога и ребенка, вариативностью образования, созданием ситуации успеха для каждого воспитанника, развивающая психолого-педагогическая и социокультурная среда.

Таким образом, в дополнительном образовании можно говорить *о социально-педагогической поддержке ребенка, которую мы рассматриваем как социокультурный процесс индивидуального развития личности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный педагогическими условиями дополнительного образования детей.*

Одним из наиболее существенных вопросов является вопрос о соотношении воспитания и социально-педагогической поддержки. Мы придерживаемся определения воспитания, данного В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, которые трактуют его как мягкое управление процессом формирования и развития личности ребенка за счет создания благоприятных условий. Параметрами личностного развития эти ученые считают ориентацию на общечеловеческие ценности, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях, ответственность за собственные поступки, «самостроительство», способность к самопознанию, самопроектированию, самореализации¹.

Но социально-педагогическая поддержка подразумевает партнерские, равноправные субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, управление же предполагает обязательное наличие объекта (даже если управление мягкое). На наш взгляд, к теории социально-педагогической поддержки ближе позиция Л.С. Выготского, утверждавшего, что, с научной точки зрения, нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому.

Соглашаясь с О.С. Газманом, мы считаем, что воспитание может быть только нравственным. Сферы обучения, здоровья, общения, творчества, досуга относятся к социально-педагогической поддержке.

Попытаемся определить, что может быть методологической основой социально-педагогической поддержки личности ребенка. На наш взгляд, такая поддержка невозможна без подлинной свободы ребенка и педагога, поэтому фунда-

¹ Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М. : Пед. о-во России, 2000.

ментальным принципом социально-педагогической поддержки назовем **принцип свободосообразности**.

Свобода — это не анархия и беспорядок, а осознанная необходимость, ответственный выбор, способность человека к активной деятельности в соответствии со своими желаниями. Свобода — понятие относительное, поскольку человек не волен выбирать объективную реальность существования (среду). Кроме того, он имеет внутренние ограничители свободы в виде нравственности, собственной системы ценностей, социальных норм, правил, интериоризированных им в процессе личностного развития. Свобода личности — одно из основных средств формирования ответственности, духовно-нравственного самоопределения, т.е., делая свободный выбор, человек несет всю полноту ответственности за его последствия.

Образование как социальный институт формирует у ребенка модель мира, в том числе социального. Без преувеличения можно сказать, что судьба общества зависит от того, какую модель мира воспримет будущее поколение. Воспитание свободной, ответственной, обладающей собственным достоинством и уважающей права других людей личности становится гарантом сохранения и развития человечества. Общая тенденция демократизации и гуманизации образования направлена на формирование свободной личности с активной гражданской позицией, поэтому цель гуманной педагогики — научить ребенка делать осознанные выборы в своей жизни. Отсюда следует, что нужно не навязывать нравственность путем морализаторства, характерного для репродуктивного образования, а создавать условия для эффективного и самостоятельного освоения ребенком общечеловеческих ценностей, понимания и осознанного выполнения им социальных норм и установок.

Принцип свободосообразности должен реализовываться в единстве с принципами природосообразности и культуросообразности, но в виде не механического добавления, а синергетического объединения (от греч. *sinergeia* — совместное действие, сотрудничество), предполагающего исследование открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации, саморазвития социальных и природных явлений.

М.Н. Дудина считает, что классические принципы педагогики — природосообразность и культуросообразность — «не гарантируют свободы, не обеспечивают этизацию образовательно-воспитательного пространства и демократизацию общества, освоение гуманистического идеала», «только в триединстве природосообразности, культуросообразности и свободосообразности изначально можно предполагать отношение к ребенку как к многоликому человеку, сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя (самоактуализации), поиску идентичности». Синергетическое единство этих принципов позволяет ребенку выбирать «свою линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой». Цель педагога заключается а помощи в развитии того уникального, единичного, что есть в каждом ребенке, т.е. в педагогической поддержке¹.

Что же понимать под свободой ребенка? Безусловно, ребенок зависим от взрослого — и необходимостью физического выживания (от взрослого он получает жилище, одежду, пищу, социальное знание), и потребностью в любви, понима-

¹ Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики. Екатеринбург, 2004. С. 8—9.

нии, душевной близости. Отношения взрослого и ребенка по природе своей противоречивы, поскольку взрослый часто неосознанно пытается удержать ребенка возле себя, а ребенок, вырастая, стремится к свободе от взрослого. В процессе взросления развиваются высшие психические функции как основа социальной структура личности, а для полноценного развития необходима активная позиция ребенка в процессе образования. Потенциальная несвобода ребенка требует «мудрости воспитания, создания благоприятных условий для обретения свободы и свободоспособности, самостоятельности, которые приведут к складыванию черт идентичности»¹. Гуманная педагогика, рассматривая ребенка как уникальную духовную «самость», отказывается от взгляда на него как на объект воспитания, актуализируя при этом проблемы свободного развития, самопознания, самореализации.

Развитие свободной, ответственной личности можно реализовать в рамках **лично ориентированного подхода**, под которым понимается такая методологическая ориентация педагогической деятельности, которая позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности.

Задача педагога, образовательного учреждения — создать условия для развития индивидуальности ребенка, актуализации его интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей, поддержки его стремления к проявлению и развитию природных и социально приобретенных возможностей. Без возможности выбора нет развития индивидуальности, самоактуализации личности. С педагогической точки зрения, необходимо создавать для ребенка условия постоянного выбора целей, содержания, форм и способов организации жизнедеятельности. Ситуация выбора эффективна при включении ребенка в индивидуальную и коллективную творческую деятельность, позволяющую проявлять, познавать и развивать свои способности и возможности. Достижение успеха в творческой деятельности позволяет ему формировать позитивную я-концепцию, адекватную самооценку, что стимулирует работу по саморазвитию и самореализации личности.

В основе лично ориентированного подхода лежит принцип доверия и поддержки ребенка педагогом. Содержание этого принципа О.С. Газманом сформулировано так:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагогов — в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть;
- все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети — носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего человека; воспитание — это диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяя — не проверяй! Признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умеи признать свою ошибку; защищай ребенка, учи его защищаться.

Технологическая составляющая лично ориентированного подхода заключается в диалогичности, деятельностно-творческом характере, направленности на поддержку индивидуального развития, предоставлении ребенку необходи-

¹ Дудина М.Н. Свободосообразность... С. 14.

мого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, выбора видов деятельности, творчества, содержания, способов учения, широком использовании игровых и рефлексивных методов и приемов, диагностики и самодиагностики, создании ситуации успеха для каждого ребенка. В этой связи стоит рассмотреть деятельностный подход к социально-педагогической поддержке личности.

Деятельностный подход рассматривает процесс влияния деятельности на становление и развитие личности, способной преобразовывать окружающий мир, оценивать и выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты. Понятие деятельности всегда связано с преобразованием материала, в нее включенного, независимо от того, внешние ли это предметы или внутренняя жизнь человека. Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности и ее деятельности, что проявляется в многообразных формах деятельности, влияющих на изменения в структуре личности, в то время как личность непосредственно и опосредованно выбирает наиболее существенные для нее формы и виды деятельности. Личность формируется и развивается в деятельности, и чем разнообразнее и продуктивнее эта деятельность, тем плодотворнее происходит усвоение общечеловеческой и профессиональной культуры. Деятельность позволяет преобразовывать внешние воздействия социальной среды в собственно развивающие изменения, предопределяет новообразования личности. Предметная деятельность рассматривается как интегративная основа психических свойств и функций личности. С точки зрения гуманистической психологии, развитие личности предопределенно не столько внешней деятельностью, сколько собственными силами ребенка, внутренней логикой его развития. В этом смысле можно говорить о личностно-деятельностном подходе.

При этом речь идет о совместной деятельности педагога и ребенка по реализации совместно определенных целей и задач. Педагог не передает ребенку готовые знания, ценности и образцы поведения, а помогает их найти, оценить, воспринять и сделать предметом развития и самоопределения личности. Ребенок в этом случае рассматривается как субъект деятельности, посредством которой происходит его самореализация. Общение же педагога и ребенка как вид деятельности становится условием, средством, движущей силой развития ребенка, формирования его «самости»: самооценки, самосознания, самообразования, самоидентификации.

Системный подход предполагает отношение к объекту познания как к системе, под которой понимается единство отношений и связей отдельных компонентов, обуславливающих выполнение определенной функции благодаря структуре из взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Система состоит из определенной совокупности элементов, взаимодействие и взаимосвязь которых обеспечивает ее целостность. В системе дополнительного образования в качестве таких элементов выступают:

- педагоги, дети, администрация;
- цели, ценности, принципы детско-взрослого сообщества;
- виды, формы, методы, технологии совместной деятельности;
- управление и самоуправление процессом социально-педагогической поддержки;
- внутренние и внешние связи системы дополнительного образования;
- критерии, формы, методы, приемы мониторинга эффективности деятельности.

Система невозможна без коммуникаций, т.е. связей между отдельными элементами — связей взаимодействия сторон и свойств объектов, генетических связей (система включает в себя остатки прошлого), связей в строении, функционировании, управлении, преобразовании, развитии (элементы будущего). Цель и управление являются основными факторами функционирования и развития социальных систем. Цель определяет компоненты системы, формы и способы ее функционирования и управления.

В социально-педагогической поддержке важно обеспечить процесс развития личности ребенка и личности педагога и целый комплекс педагогических условий — субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, вариативность образования, ситуация успеха для каждого ребенка, развивающая психолого-педагогическая и социокультурная среда, а это можно сделать только в рамках системного подхода.

Синергетический подход. Появление самого термина «синергетика» связано с естественно-научными дисциплинами и означает совместное действие, сотрудничество. Синергетический подход определяется как междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений.

Под самоорганизацией в данном случае понимается процесс или совокупность процессов, происходящих в системе и способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению. Открытость — это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена информацией, энергией. Нелинейность — наличие у системы множества вариантов, путей развития, способов реагирования, в том числе альтернативных, на воздействия извне. Неравновесность — качество системы, далекое от состояния равновесия.

Практически все существующие системы можно рассматривать как нелинейные и открытые, функционирование которых осуществляется на основе самоорганизации и саморазвития. Значительную роль в развитии систем имеет хаос, поскольку, разрушая одни системы, он создает механизмы для объединения простых структур в сложные, способствует определению темпов эволюции, выводу на аттрактор (относительно конечное, достаточно устойчивое состояние системы) дальнейшего развития. Большое значение для системы имеют случайность, неустойчивость, так как для движения вперед, развития важен переход к новым системам, что достигается посредством нарушения равновесия, устойчивости. Закрытые системы, безусловно, могут быть устойчивыми, но это ведет к замедлению темпов развития, а часто и к эволюционному тупику. Любая система функционирует в соответствии с логикой внутреннего содержания и спецификой развития внутренних процессов. Эффективность развития системы во многом определяется степенью гармонии внешнего влияния и ее внутренних свойств.

С позиции синергетики человек рассматривается как открытое и динамическое явление, обладающее большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей средой. Самоуправляемое развитие образования как социальной системы представляется в виде изменений, приводящих к качественному росту самой системы и отдельных ее составляющих. Причем в дополнительном образовании этот процесс выражен го-

раздо ярче, чем в общем, по причине опоры на постоянно меняющиеся интересы и потребности детей, родителей, социальной среды, вариативности, саморегуляции образовательной деятельности и общения в учреждении дополнительного образования. Социально-педагогическая поддержка процесса развития личности ребенка, на наш взгляд, не может рассматриваться вне синергетического подхода, поскольку человек — это открытая нелинейная неравновесная система, постоянно пребывающая в состоянии саморазвития и самоорганизации.

Список использованной литературы

1. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1.
2. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота — поддержка — консультирование : сб. ст. — М. : Инноватор, 1996.
3. Дудина, М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики [Текст] / М.Н. Дудина. — Екатеринбург, 2004.
4. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. — М. : Пед. о-во России, 2000.
5. Психология: Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990.

Е.И. Тихомирова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФОРМА ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Рассматривается педагогическая поддержка развития личности ребенка как процесс субъект-субъектного взаимодействия. Такая поддержка реализуется в различных типах педагогических стратегий: в стратегии культурного взаимодействия; в стратегии когнитивной направленности образования; в стратегии субъект-субъектного взаимодействия; в процессе обеспечения продуктивной самореализации личности; в развитии социальных компетенций индивида.

личность ребенка, педагогическая поддержка, субъект-субъектное взаимодействие, социальное воспитание, методология, самореализация.

Рассматривая педагогическую поддержку как форму продуктивного субъект-субъектного взаимодействия, обратимся к технологиям такого взаимодействия, среди многообразия которых мы выделяем технологии субъектного становления, технологии субъектной самореализации и технологии субъект-субъектного взаимодействия. В настоящее время в современном обществе в целом и в образовательном процессе в частности становится все более востребованным развитие субъект-субъектного взаимодействия как способа продуктивной самореализации и социального совершенствования. В связи с этим осуществляется инновационное развитие образовательного процесса, предполагающее ряд изменений и нововведений, в число которых входят разработка системной стратегии продуктивного

инновационного образования, совершенствование тактики инновационного образования в контексте субъект-субъектного взаимодействия, развитие практики субъект-субъектного взаимодействия в инновационном образовательном процессе.

Педагогическая поддержка, рассматриваемая нами как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия, реализуется в различных стратегиях, в частности, в стратегии культурного взаимодействия как развитии национальных традиций образования, в стратегии когнитивной направленности образования как овладении информационной культурой, в стратегии субъект-субъектного взаимодействия в процессе образования как обеспечении продуктивной самореализации, социализации, развития социальных компетенций. Среди названных типов стратегий рассмотрим последний, который мы считаем базовым для первых двух.

В процессе педагогической поддержки субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, педагогов и воспитанников реализуется в форме сотрудничества, соперничества, противодействия, «культурного противостояния». Стратегия, определяя основное направление движения в образовательном пространстве, дает возможность выстраивать как целевое, так и технологическое пространство педагогической поддержки.

В лаборатории субъектной самореализации и инновационных педагогических технологий Самарского государственного педагогического университета разрабатываются, внедряются в практику и исследуются многочисленные технологии субъект-субъектного взаимодействия. Среди них особо выделим технологии, направленные на освоение детьми объектов социальной действительности в целом, на усвоение информации как базового объекта образовательного процесса, на развитие субъектной инициативы как педагогов, так и их воспитанников.

Педагогическая поддержка ориентирована на развитие субъектной инициативы, которая реализуется в разных сферах: в образовании это образовательная инициатива, в культурной сфере — культурная инициатива, в социальной сфере — социальная инициатива.

Субъектная инициатива системно реализуется в деятельности, которая, как объективно существующая потребность социума, выполняется конкретными людьми, показывающими различные способы «освоения деятельностного пространства». Под способом овладения такого пространства мы понимаем индивидуально-психологические технологии деятельности, включающие в себя как процесс объективации цели деятельности, так и способы ее реализации, рефлексивные действия или последствия по окончании деятельности.

Педагогическая поддержка как субъект-субъектное взаимодействие при освоении деятельностного пространства характеризуется вариативными технологиями. Первый вид такой технологии мы условно называем «стратегическим». Он предписывает до того, как начать деятельность, определить ее перспективы, назначение, необходимое оборудование, индивидуальные особенности человека, ее выполняющего. При подготовке к деятельности происходит поиск ответа на вопрос, для чего следует ее выполнять.

В стратегическом варианте определяется необходимость обоснования того или иного вида деятельности. Стратегический вариант предполагает наличие макроцелей в освоении деятельностного пространства. Деятельность в таком варианте чаще становится средством достижения поставленной цели. Так, например, определяется потребность в активизации познавательной деятельности членов твор-

ческих объединений учреждения дополнительного образования. На основе этой стратегической цели определяются виды деятельности, которые необходимо осуществить администрации, педагогам, самим воспитанникам.

Технологии, называемые нами условно стратегическими, дают возможность выстраивать систему действий, видеть дальние и ближние перспективы при осуществлении педагогической поддержки. При стратегическом варианте появляются проекты, модели, схемы, программы деятельности, формируется поле деятельностного пространства. Стратегическая модель привлекательна тем, что вносит логичность, масштабность в процесс деятельности, позволяет охватить много сторон объективной реальности, введенных в поле этой деятельности. Традиционно педагоги, осваивающие стратегическую модель технологии, приступая к деятельности, не только первоначально определяют ее цель, но и ее объект. Именно «объектное видение» действительности, осваиваемой в процессе деятельности, позволяет сделать педагогическую поддержку продуктивной, т.е. максимально реализующей поставленную цель, осуществляющей педагогическую поддержку как продуктивную форму субъект-субъектного взаимодействия.

Результаты проведенного нами исследования показали, что субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе, в частности в учреждениях дополнительного образования, осуществляется гораздо успешнее при объектном освоении деятельностного пространства. В то же время обнаружено, что в традиционном образовательном процессе «объектное» видение действительности развито недостаточно. В целях изменения этой ситуации нам представляется важным внедрение в практику деятельности учреждений дополнительного образования технологий продуктивного субъект-субъектного взаимодействия как формы педагогической поддержки, в частности, таких технологий, как «Ищу объект», «Вижу цель», «Визитная карточка», «Самопрезентация».

Существует и так называемый «тактический» вариант технологии педагогической поддержки при освоении деятельностного пространства. В этом случае разрабатываются и систематизируются способы взаимодействия, определяется общая тактика педагогической поддержки. Тактики различаются «практическим умом», сметкой, логичностью в своей практической деятельности, реальными способами достижения намеченной цели.

«Практическая» технология освоения деятельностного пространства в процессе педагогической поддержки отличается готовностью и реальным воплощением в действие педагогической поддержки, чаще всего без лишних размышлений и длительного планирования. Такие педагоги деятельны, энергичны, способны осуществлять комплексную педагогическую поддержку своей практической деятельностью, предпочитают работать сами. Практикам интересен процесс самостоятельного действия, они могут много экспериментировать. Условно все перечисленные способы осуществления деятельности при педагогической поддержке можно охарактеризовать следующим образом: размышляю, планирую, делаю.

Выделение типов освоения деятельностного пространства в процессе субъект-субъектного взаимодействия не означает, что не существует универсальной или классической технологии, включающей все три типа. Конечно, это реально существующая технология, которая определяет основной алгоритм освоения деятельностного пространства. В связи с этим при проведении экспериментального исследования мы выделили еще один технологический вариант, условно назван-

ный нами аналитическим. Он характеризуется использованием разных видов анализа — предшествующего, последующего и завершающего.

По инициативе лаборатории субъектной самореализации и инновационных педагогических технологий Самарского государственного педагогического университета иницируются и реализуются проекты, ориентирующие учреждения дополнительного образования на продуктивное субъект-субъектное взаимодействие подростков. В частности, организован Союз активных деятелей (САД), который осуществляет системную педагогическую поддержку развития самостоятельности, креативности, лидерства. В «САДу» подростки учатся не только самостоятельно определять объект деятельности, но и разрабатывать технологии его освоения как реализацию продуктивного субъект-субъектного взаимодействия.

Системный опыт внедрения подобных технологий обнаружил, что педагогическая поддержка становится востребованной в 40 % ситуаций, в то время как в обычных условиях эта потребность обнаруживается лишь в 27 % ситуаций. Установлено противоречие, когда ориентация на субъект-субъектное взаимодействие не реализуется полностью из-за отсутствия или недостаточности опыта такого взаимодействия.

В целях разрешения обнаруженного противоречия в лаборатории инициирован, разработан и внедряется в практику социально-культурный образовательный проект «Тридэшки», одним из направлений которого являются акции, организуемые студентами — будущими педагогами в образовательных учреждениях города и области в целях продуктивного субъект-субъектного взаимодействия в процессе позитивной совместной деятельности. Так, успешно осуществляется акция «День Добрых Дел», «Думаем! Действуем! Добиваемся!», «Добровольное Доброе Действие». Подобные проекты и акции направлены на формирование в образовательных учреждениях среды продуктивного субъект-субъектного взаимодействия как проявления профессиональной педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка способна развивать позитивные личностные потребности при условии субъект-субъектного взаимодействия, которое требует для своего осуществления развитой субъектности, позитивного отношения к деятельности и взаимодействию и опыта субъектной самореализации в процессе взаимодействия.

Особо выделим в процессе педагогической поддержки освоение роли лидера. Это объясняется тем, что в настоящее время серьезных социально-экономических изменений и нововведений возникает особая потребность в людях, умеющих не столько говорить, провозглашая идеи, сколько действовать, объединяя людей для достижения как социально значимых, так и личных целей. Современное общественное развитие реально доказывает потребность в людях, способных определять стратегию жизни, разрабатывать тактику реализации ее в практике личностного и общественного развития. Для педагогики проблема становления лидера в образовательном процессе имеет особую актуальность в связи с тем, что опыт, накопленный человеком в детстве и юности, сопровождает его всю жизнь.

Потребность, способность и возможность осваивать роль лидера учит растущего человека видеть жизненные перспективы, определять и достигать конкретные цели, постигать науку личностного взаимодействия и сотрудничества, учиться активности, самостоятельности, ответственности, эмпатии, толерантности. Результатом освоения роли лидера в инновационном образовательном процессе является понимание участником этого процесса самозначимости, оцениваемой также и сверстниками, ориентация на успешность процесса самореализации

в сотрудничестве с другими и развитие организованного содружества, оказывающего факторное влияние на личностное становление.

Практикой образования в различных образовательных учреждениях доказано, что организованное содружество, возглавляемое позитивными лидерами, становится жизнеспособным, а деятельность, общение, субъект-субъектное взаимодействие — успешными.

Освоение субъектной позиции, проявляющейся в способности быть инициатором, вдохновителем, организатором деятельности, общения, примером для подражания, является значимым фактором в процессе осуществления педагогической поддержки.

Лидер — это человек, способный организовывать жизненное пространство группы, показывать образцы целенаправленной, успешной самореализации. Он является субъективной реальностью объективного мира, обеспечивающей успешное существование этого мира. Именно поэтому так важно направить современное социально-педагогическое познание на изучение феномена лидера как генератора самоценной формы субъектной активности и аккумулятора социальной энергии общества. Основой лидерского становления в образовательном процессе является воспитывающая среда. Существует эта среда как пространственно-временное субъект-субъектное и субъект-объектное совокупное взаимодействие, а организуется субъектами, прежде всего лидерами.

Как показывает анализ практического опыта, в современных образовательных учреждениях существует реальная потребность в лидерах, но отсутствуют научно обоснованная концепция и продуктивные технологии их становления. Нередко педагоги используют только природные способности человека к лидерству, затрудняясь в специальной организации среды, направленной на освоение этой роли большинством обучающихся. В то же время именно образовательное учреждение в целом и учреждение дополнительного образования в частности способны научить человека самореализации и освоению ролей путем профессиональной педагогической поддержки.

Стратегия развития субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе ориентирована на рассмотрение лидера как аккумулятора и генератора энергии среды образовательного учреждения. Это, в свою очередь, становится целью, условием, средством и результатом наиболее полного раскрытия ее воспитывающего потенциала.

Проведенные нами исследования воспитывающей среды учреждений дополнительного образования обнаружили, что педагогическая поддержка как форма субъект-субъектного взаимодействия успешна в том случае, если:

— осуществляется как субъектная самореализация в пространствах воспитывающей среды и выражается в личностной самозначимости, успешности, востребованности позитивной личностной активности;

— взаимодействие среды и личности, становящейся в ней лидером, является целью, условием, средством и результатом полноценного выполнения образовательной средой своих воспитывающих функций;

— воспитывающая среда образовательного учреждения ориентирована на максимально успешную реализацию в ней субъектной позиции как проявления личностной самозначимости;

— становление лидера определяется субъектными возможностями и личностными ориентациями (аксиологическими, самозначимостью, активностью, инициативой, самостоятельностью, ответственностью, креативностью);

— реализуются педагогические условия успешного функционирования воспитывающей среды образовательного учреждения, определяющие перестройку технологии ее организации и функционирования, опыта личностной самореализации в этой среде;

— представленные предположения о закономерностях становления лидера в воспитывающей среде взаимосвязаны и рассмотрены как целостная совокупность необходимых условий, раскрывающих сущность становления лидера в этой среде;

— специально разрабатываются и профессионально внедряются технологии становления лидера в воспитывающей среде образовательного учреждения;

— осуществляется постоянное развитие опыта обучающихся, осваивающих роль лидера в воспитывающей среде образовательного учреждения;

— определяющим фактором становления лидера является педагогическая поддержка.

Список использованной литературы

1. Тихомирова, Е.И. Субъектная самореализация школьников в социально ориентированном объединении [Текст] : учеб. пособие / Е.И. Тихомирова. — Самара : СГПУ, 2004.

И.И. Фришман

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ: РАЗМЫШЛЕНИЯ И СОМНЕНИЯ

В конструировании детства, как субъективной реальности, большое значение имеет детское объединение, представляющее собой институционализированный сегмент, связанный с официальным детским движением. Автор рассматривает детское объединение как особый тип социальной общности, как эмпирически фиксированную совокупность индивидов, отличающуюся относительной целостностью и выступающую в качестве самостоятельного субъекта историко-культурного и социального действия.

игра, ребенок, игровое взаимодействие, детское общественное объединение, организация, социализация, личность, социальное становление, субъектность, социальная роль.

Игровое взаимодействие можно рассматривать как специфическую норму общественных отношений, актуализирующуюся в детских объединениях. Психолого-педагогические особенности игрового взаимодействия обусловлены изменением ситуации и отношения общества к детским объединениям как к особому социальному институту. Система факторов общественного развития существенно влияет на процессы формирования социального опыта детей, находя свое отражение во всех сферах жизнедеятельности юных граждан.

Понятие «поколение 90-х», возникшее как обозначение общности детей и подростков, воспитанных в принципиально новых для российского общества условиях жизни, является основой для понимания современной общественной ситуации в стране. Перемены, произошедшие в международном сообществе, находят наиболее острое отражение именно у этой части юных граждан, что определяется психологическими особенностями детства, восприимчивостью и подвижностью.

С начала 90-х годов XX века проблемы детства, реальной жизни детей как социальной группы привлекают внимание большого числа исследователей во всем мире. Конвенция о правах ребенка, которую ратифицировали почти все страны, влияет на принятие новых и внесение существенных изменений в уже существующие законодательства большинства государств. При этом социологами констатируется известный разрыв между признанием ценности детства для индивидуальной жизни человека, для общества в целом и фактическим статусом детства, проявляющимся в реальном положении детей в обществе (С.Н. Щеглова, А.И. Ковалева, В.Ф. Левичева и другие).

Проблемы осмысления детства как объекта и субъекта общественной модернизации рассматривались в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов на протяжении всего XX века (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.А. Деркач, Т.Е. Конникова, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, З. Фрейд).

В конструировании детства как субъективной реальности важное значение имеет детское объединение, которое, выступая как элемент детства, представляет собой институционализированный сегмент, связанный с официальным детским движением.

Сегодня обществом признается значимость детских объединений, где, в отличие от неформального общения, ребенку предоставляется возможность стать субъектом права и социальной деятельности, включиться в систему социальных отношений, освоить новые социальные роли.

Мы рассматриваем детское объединение как особый тип социальной общности, как эмпирически фиксированную совокупность индивидов, отличающуюся относительной целостностью и выступающую самостоятельным субъектом историко-культурного и социального действия.

По численному составу детские объединения варьируются от малой группы из 2—3 человек до детского движения, объединяющего миллионы. По продолжительности существования — от несколько минут (аудитория зрелища) до десятилетий (организации, союзы, ассоциации и иные формы самодеятельности детей, зачастую не имеющие жесткой структурной организации). По составу участников — от спонтанно появившихся компаний до стабильных коллективов, участниками которых становятся разные поколения детей и молодежи (разновозрастное объединение, творческие коллективы, клубы по интересам).

Единый термин для обозначения таких общностей отсутствует. Условно, на наш взгляд, и разделение детских объединений по возрастному признаку — на детские, юношеские, молодежные. Социологи часто употребляют понятие «неформальное объединение», имея в виду социальную группу, доминантным признаком которой является наличие внутренних эмоционально окрашенных психологических взаимозависимостей участников при почти полном отсутствии институционально организованных отношений внутри группы. В литературе встреча-

ются также термины «нетрадиционное объединение», «субкультура», «контркультура»). Можно различать объединения любительские (по интересам), по общественно значимой направленности и криминогенные.

В основе феномена «детское объединение» лежат связи, взаимодействия по поводу согласования совместных усилий. Наиболее значимы из них следующие:

— связи с целью создания условий и реализации прав, декларированных в совместно принятых документах, ориентированных на правила совместной жизнедеятельности;

— связи духовной регуляции (участники детского объединения придерживаются общих норм, ценностей и принципов поведения);

— связи координации в рамках социальной группы (детское объединение институализируется и приобретает управляемый характер).

В деятельности детских объединений связующим звеном, как правило, выступают цели, осознанный выбор которых определяет мотивацию участников. В неформальных объединениях цели зачастую невозможно вычленивать, а выбор в основном носит случайный характер. Общественно значимые объединения формируются вокруг общего дела или общей идеи, у «неформалов» общение и деятельность являются самоцелью, что приводит к явлению «изоляции и оторванности».

Выделяются также юридически оформленные детские, юношеские и молодежные организации, обязательными признаками которых являются структурно упорядоченное разделение социальных ролей и определенным образом выстроенные отношения с внешним социумом, что обычно фиксируется в программно-уставных документах организации.

Детское объединение является одним из типов общественных объединений. Опыт индивидуальной деятельности и опыт общения, приобретаемый в пространстве детских объединений, позволяет ребенку выстраивать образ самого себя.

Детское объединение детерминирует значимую роль общества через удовлетворение потребностей индивида. В конечном счете оно призвано содействовать формированию мировоззренческих позиций, культуры сознания и поведения, способности к самостоятельному выбору форм деятельности. По мнению Н.И. Рейнвальд, любое действие индивида или группы становится понятным лишь после определения его места в непрекращающемся процессе личного и группового самоутверждения, самовыражения. Здесь обнаруживается полное соответствие уровню его потребностей.

Общество предъявляет ребенку определенные требования, совокупность которых принято называть «социальной ролью». Эти требования становятся структурным элементом человеческой личности в ходе социализации индивидов и в результате глубокого внутреннего усвоения норм. Особенностью деятельности детских общественных объединений конца XX века является предоставление возможностей для выбора различных социальных ролей.

Понятие «роль» представляет для нас интерес и как «работа, род деятельности, проявление себя в качестве кого-либо», и как «назначение, функция», и как «мера влияния, значения, степень участия в каком-либо деле, предприятии, событии».

Анализируя предпочтительность выбора ребенком той или иной роли, мы убедились в том, что ролевые предписания, существующие в правилах детских игр, не произвольны, а взаимосвязаны с требованиями и нормами детского объединения. Мы определяем «роль» как ряд действий или поступков, соответствующий

щих положению ребенка в игровой группе, отражающих динамический аспект определенного социального статуса.

В процессе игрового взаимодействия, происходящего в детских объединениях, ребенок не только обучается социальным ролям, но и интериоризирует определенные предписания, которые становятся его внутренними побуждениями, входят в структуру личности, становятся внутренней сущностью.

Количество социальных ролей достаточно велико и обусловлено конкретными социальными отношениями и видами деятельности. Число ролей личности меньше. Меняясь вместе с возрастом ребенка, оно сравнительно быстро приближается к определенному пределу, за которым освоение новых ролей происходит медленно или вовсе прекращается.

Процесс игрового взаимодействия связан с периодом детства и ранней юности, а момент насыщения в освоении социальных ролей соответствует моменту вступления молодежи в период социальной зрелости. Соотношение числа реальных и объективно возможных социальных ролей личности характеризует уровень ее социального роста.

Активное участие детей в поиске путей самореализации обусловлено их успешностью в процессе игрового взаимодействия, раскрывающего содержание ситуации социальных проб. Социальная проба — это, по определению М.И. Рожкова, совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности на основе выбора способа поведения, являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Биогенные и психофизиологические потребности в деятельности и общении растущей личности приводят к межличностным отношениям в малых социальных группах, играющих важную роль в воспитании и становлении личности, ее социализации.

Таким образом, детское объединение опосредованно является связующим звеном между личностью, малыми группами и социальной системой, что позволило зафиксировать это положение как психолого-педагогическую особенность игрового взаимодействия в детских объединениях.

Отличительными особенностями современных детей являются:

- четкая ориентированность на достижение социального успеха, получение престижных специальностей;
- расширение проблемного поля ребенка: потребность в опеке, закомплексованность, тревожность, связанные с наличием социального расслоения в детской среде;
- внешне независимый характер взаимоотношений с окружающим миром;
- расширение пространства «социальных» желаний в соответствии с современной ситуацией в обществе.

Стремление к успеху как одна из важных характеристик современного ребенка является отображением ситуации в обществе, которая формирует у него потребность быть признанным как личность, т.е. иметь деньги, выглядеть согласно моде, а в дальнейшем иметь престижную специальность. Привлекательность для современных детей различных специальностей можно представить следующим образом (в %):

- гуманитарного профиля — 24,5;
- технической направленности — 15,1;

- экономического профиля — 15,0;
- юридического профиля — 12,7;
- связанные с творческой деятельностью — 11,9.

Отвечая на вопрос о мотивах выбора той или иной специальности, опрошенные дети разделились на две категории: первые (41,4 %) признают выбранную профессию соответствующей их внутренним потребностям, мечтам, склонностям («это моя профессия»); вторые (43,7 %) в качестве основного аргумента выдвигают всеобщую привлекательность данной профессии («это престижно, нравится, хорошо оплачивается, все советуют»).

В связи с таким отношением к выбору будущей специальности возникает вопрос о необходимости разработки игрового обеспечения, соответствующего потребностям, целям ребенка.

При ответах на вопрос о способах проведения свободного времени из нескольких альтернативных вариантов были выбраны следующие (в %):

- гуляю, развлекаюсь, общаюсь с друзьями, смотрю ТВ — 79,7;
- занимаюсь в студии, кружке, секции — 34,7;
- читаю — 23,4;
- занимаюсь самообразованием — 12,2;
- рисую, танцую, занимаюсь музыкой — 11,7;
- занимаюсь спортом — 8,1.

Работа, общение с родными, забота о животных составили еще 4,0 % ответов.

Интересно, что около 70 % опрошенных высказались за улучшение своего досуга, хотя желаемое улучшение вновь было связано с увеличением количества развлечений, отдыхом, общением с друзьями.

По результатам ответов можно сделать вывод о несовпадении целей, к которым стремятся современные дети и молодежь, и реальными механизмами их реализации. Идеология современного ребенка противоречива: я хочу иметь деньги, хорошую работу, быть успешным, но при этом я предпочитаю предаваться развлечениям и удовольствиям. Подобная гедонистическая направленность в проведении свободного времени и амбициозность в отношении жизненных планов является специфической чертой современного ребенка. Отсутствие в обществе новых культурных механизмов достижения целей отражается в первую очередь на детском мировоззрении.

Взрослые по-разному выражают свое отношение к положению дел. При проведении брейн-сторминга среди педагогов прозвучали призывы работать в детских организациях с целью формирования культуры личности, причем трактование понятия «современная культура личности» часто ставило в тупик. Так, например, высказывались пожелания создать у ребенка представление об облике современного бизнесмена «с человеческим лицом», т.е. такого, который, в частности, не обманывает других людей. На деле же формирование в детях деловых качеств, умения управлять людьми, вести переговоры и т.п. гораздо более актуально, чем попытки подогнать русскую ментальность под «американские мечты».

Характерно и то, что дети, посещающие детские объединения, больше нацелены на приобретение специальностей, соответствующих их внутренним потребностям, мечтам, склонностям, что позволяет говорить о неограниченных возможностях в расширении социально-педагогического потенциала игрового взаимодействия в практике.

Проблемное поле ребенка напрямую связано с изменением условий его существования в обществе. Наибольшую обеспокоенность у респондентов вызвала проблема социального расслоения, присущая всем возрастным группам детей. В число основных проблем современного ребенка педагоги включили существование серьезной угрозы детской наркомании, проблемы с родителями, отсутствие денег в семье, проблемы нравственного воспитания детей и организации их досуга, физического и психического здоровья, выбора жизненного пути, выживания и социальной адаптации.

Современный ребенок в 5 % случаев вообще не общается с родителями. Разговоры в семье дети начинают несколько чаще (57,7 %), чем их родители (42,3 %). При этом родители спрашивают об учебе и дальнейшей профессии, говорят на бытовые темы, а дети предпочитают беседовать на отвлеченные темы, в том числе о своих интересах и проблемах, о своей жизни, друзьях, противоположном поле и т.п. Интересно, что только треть опрошенных детей считает, что у них нет на сегодняшний день серьезных проблем, а те, у кого они есть, поделиться ими, скорее всего, решат с друзьями (44,2 %). С родителями делятся 22,9 %, ни с кем — 20,9 %, с учителями, наставниками, родственниками — 12,0 %. Достаточно самостоятельными чувствуют себя 68,7 % детей. Остальным мешают поступать так, как они считают нужным, родители, обстоятельства, собственные качества, друзья, учителя и школа.

Противоречивость игрового взаимодействия определяется борьбой различных идеологических концепций, педагогических теорий, фиксирующих противоречия между интересами детей и взрослых участников детского движения, заинтересованных в позитивном воспитании подрастающего поколения.

Преобразуется институт специалистов, работающих с детьми. Появились новые педагогические профессии: тьюторы, гувернеры, социальные педагоги и пр. Распространяется влияние гуманистического стиля в педагогике и психологии, способствующего изменению облика и культуры детско-взрослых взаимодействий в детских объединениях.

Таким образом, исходя из проделанного нами исторического анализа, эмпирического исследования и теоретического обобщения материалов, на основании опроса, анкет, интервьюирования как взрослых, так и детей разных возрастов, мы констатируем: **игровое взаимодействие в детском объединении — оформившийся научный факт, получивший свое развитие и ярко проявившийся в деятельности детских объединений, особенно во второй половине XX века.**

В настоящее время отсутствуют нет или находятся в стадии оформления специальные исследования, связанные с этим феноменальным явлением. Уровни, типы и иные характерологические признаки игрового взаимодействия в детском объединении не получили пока широкого научно-методического освещения. Многообразие форм детского объединения создает условия для развития игрового взаимодействия, отражающего нормы, ценности, традиции, заложенные в основание той или иной формы детской самодеятельности. Само понятие «детское объединение», на наш взгляд, нуждается в дальнейшем осмыслении.

Возникновение объединений детей и взрослых — явление культурно-историческое. Именно через творческое участие в жизнедеятельности объединения личность становится автором своего миропонимания, ценностно-нравственной направленности, эмоционально-волевых проявлений, социально-гражданского поведения, преобразовательной деятельности, фиксирующей собой опыт созидательной жизни.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Автор предлагает свое понимание сущности феномена педагогической поддержки детей в процессе реализации социально-педагогических функций дополнительного образования. Многообразие видов деятельности учреждений дополнительного образования дает возможность реализовать такие цели социального становления детей, как освоение ребенком системы социальных ролей, формирование социальной грамотности, развитие социальной и творческой активности личности, ее социально-нравственной устойчивости, обретение воспитанником собственной индивидуальности.

педагогическая методология, социальное воспитание, развитие личности, дополнительное образование, педагогическая поддержка, социально-педагогическая функция.

Существует точка зрения, что конкретный человек в своем развитии во многом повторяет этапы развития человечества, конечно, не весь его путь, а, скорее, закономерности формирования опыта. Любой человек с рождения так или иначе входит в те или иные социумы и выполняет в них определенные социальные роли, которые объективно обусловлены системой ценностей данного социума. Социальные ценности и соответствующие им социальные роли шлифовались, отбирались, выверялись в ходе многовековой истории человечества. Каждое новое поколение начинает не с нуля, а с освоения социальных ролей в системе тех ценностей, которые были добыты его предками. Особая роль принадлежит людям, которые передают эти ценности детям, обеспечивают поддержку их развития, т.е. педагогам с их педагогической поддержкой детей в образовательных учреждениях разных типов.

Анализ педагогической практики позволяет нам судить о том, что педагоги достаточно профессионально ведут образовательную деятельность, обеспечивая поддержку детям в освоении знаний, умений и навыков по предметам или в вопросах воспитательной работы. Но вопросы социально-педагогической поддержки детей, обеспечивающей их социальное становление, разработаны и внедрены в реальную практику пока явно недостаточно.

В данной статье предложены некоторые аспекты педагогической поддержки детей в процессе реализации социально-педагогических функций. Рассмотрен один из типов образовательного учреждения — учреждение дополнительного образования детей (УДО) и его преимущества перед другими образовательными учреждениями в возможностях организации социально-педагогической деятельности. Многонаправленность и многообразие видов деятельности в УДО дает возможность реализовать такие цели социального становления детей, как освоение системы социальных ролей, формирование социальной грамотности, активности, устойчивости, развитие индивидуальности. Организуя реализацию этих целей, педагог обеспечивает поддержку процесса социального становления ребенка. Коротко охарактеризуем эти цели.

Разнообразные формы игровой, предметно-практической, организаторской, учебной и других видов деятельности УДО позволяют ребенку *осваивать соци-*

альные роли в разных сферах жизнедеятельности. Семейно-социальные роли осваиваются в процессе игры; профессионально-трудовые — в процессе обучения, предметно-практической и учебно-производственной деятельности; политическая — через участие в органах самоуправления; коммуникативная — через разнообразные досуговые программы; роль личности в эгосфере — через обучение, творчество, самовоспитание.

Рассматривая *формирование социальной грамотности* как цель социального становления ребенка, можно предположить, что в современных условиях всем людям необходимо обладать достаточным объемом социальной грамотности — общекультурной, политической, социально-экономической и пр. В содержании образования можно выделить несколько направлений, способствующих формированию социальной грамотности детей: это приобщение детей к ценностям, господствующим в обществе; осуществление социального контроля со стороны педагогов; обеспечение выбора определенных видов деятельности и будущей профессии; распределение людей в обществе в соответствии с их достоинствами, участие в социальной стратификации; капиталовложение в будущих детей; оказание влияния на статус человека в обществе через обеспечение возможности его социальной мобильности; подготовка к участию в политической жизни; формирование жизненных позиций и типа поведения.

Формирование социальной активности как цель социального становления детей в УДО направлено на многоплановое развитие и гармоничное сочетание таких качеств, как самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоуправление. Через участие детей в социально значимой коллективной творческой, профессиональной и практической деятельности в УДО успешно решается проблема социальной адаптации — активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Через стремление реализовать свои возможности в практических действиях, получить глубокие знания и навыки хотя бы в одной области, через общую ориентацию на успех и принятие на себя ответственности за собственные действия, через накопление собственного рабочего опыта, опыта решения своих проблем в УДО осуществляется социальная автономизация, или вычленение себя из мира окружающих людей, с пониманием целостности своей личности и социальной общности, к которой она принадлежит, образа жизни, который человек хотел бы вести. Формирование социальной активности способствует и социальному самоопределению детей, выбору ими своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающих их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Формирование социальной устойчивости — новое направление в социальном становлении детей. Сегодня оно необходимо в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе в последнее время. Переход к демократическому обществу, построение правового государства, свобода предпринимательства, доминирование общечеловеческих ценностей и национальных интересов и многие другие перемены требуют новой социальности: не государственного конструирования человеческой общности, а свободного построения межличностных отношений, обусловленного интересами и ценностями самой личности. Социальная устойчивость — это интегративное качество, определяющее внутреннюю способность личности к нравственной деятельности и поведению, к высокой степени включенности в различные виды деятельности, к результативности участия в ве-

душей деятельности, сознательности и ответственности, к реализации личностно ценных и общественно значимых целей. Социально устойчивая личность не подвержена влияниям антисоциальной среды. Учреждение дополнительного образования детей может участвовать в формировании социальной устойчивости личности через реализацию следующих функций: коммуникация (создание условий для самоопределения в системе социальных отношений), социальная защита, помощь и поддержка (создание условий для правовых, социальных, экономических и прочих гарантий ребенку), оздоровление (создание условий для формирования здорового образа жизни).

Развитие индивидуальных качеств личности — также одна из целей социального становления детей в УДО. Оно означает личностный подход, т.е. учет того, что все внешние педагогические влияния действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия конкретной личности и индивидуальности, ее психические и личностные свойства. Индивидуальность носит черты постоянства в отношении человека, но не общества (коллектива), в котором этот человек находится. Поэтому на первый взгляд может показаться, что развитие индивидуальных качеств личности не имеет социально-воспитательной направленности. Однако разработка педагогических (воспитательных) целей должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенном типе личности, и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека. Индивидуальные качества личности развиваются через совершенствование и развитие сущностных сфер человека — интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции. Подобный подход предложен в философии и развивается в современной педагогике О.С. Гребенюком. В практике деятельности УДО развитие индивидуальных качеств личности ребенка происходит в процессе индивидуальной работы с ним благодаря возможности диагностики и психологического сопровождения.

Целью дополнительного образования является развитие мотивации личности к познанию и творчеству. Исходя из этой цели, можно определить специфику отношения в УДО к знаниям, умениям и навыкам. Кроме общеобразовательных знаний — фактов, законов, теорий — здесь важны знания прикладные, творческие умения и мастерство, культура и техника исполнения изделий, степень самостоятельности в приобретении знаний.

При построении процесса дополнительного образования, ориентированного на социальное становление ребенка, важно учитывать выстраивание психологически обоснованной последовательности усвоения культурного содержания и видов деятельности, соединение национального и общечеловеческого с региональными и этническими компонентами цивилизованности, обеспечение непрерывности образования, межличностных и общественных отношений, обратные связи, обусловленные возрастным восприятием культуры, развитием вкуса и т.д., полноту и системность видов деятельности, необходимых для развития личности — ее познавательной, эмоционально-ценностной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и физической сторон и сферы саморегуляции. Содержание образования в контексте социализации можно определить как часть социально-культурного опыта, определяющая развитие способностей личности.

При выборе методов образования в УДО в контексте социализации делаются акценты на переживание и изучение действительности, применение знаний в решении личных проблем человека, на упражнения по переносу знаний в новые, нетипичные ситуации, на постоянно убывающую помощь учащимся в овладении способами самостоятельного действия. Специфическими для УДО являются методы коллективной творческой и общественно полезной деятельности, носящие прикладной характер, а также методы индивидуальные и обеспечивающие вариативность.

Набор социально-педагогических функций, реализуемых УДО, сегодня достаточно широк. Можно назвать такие, как социальная защита, помощь и поддержка детей, их реабилитация, социальная адаптация, компенсация, оздоровление и другие. Однако не всегда педагоги осознанно реализуют эти функции. Можно услышать суждения о том, что «они осуществляются как бы сами по себе». Чаще всего в образовательных программах отсутствуют цели социально-педагогической деятельности, что позволяет говорить о том, что она осуществляется неосознанно или не осуществляется вообще.

Изучив имеющийся опыт организации социально-педагогической деятельности в УДО, предложим некоторые модели социально-педагогической поддержки детей.

Оздоровление детей в учреждении дополнительного образования

Российская педагогическая энциклопедия определяет здоровье детей как состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений. Согласно определению, принятому Всемирной организацией здравоохранения, здоровье представляет собой не только биологическую, но и социальную категорию, т.е. здоровье — это состояние телесного, душевного и социального благополучия. В социальном плане понятия «здоровье», «оздоровление» тесно связаны с понятием «здоровый образ жизни». Основными параметрами образа жизни ребенка являются учеба, быт, общественная и культурная деятельность, различные поведенческие привычки и проявления. Если их организация и содержание способствуют укреплению здоровья, то есть основание говорить о реализации здорового образа жизни, который можно рассматривать как сочетание видов деятельности, обеспечивающее оптимальное взаимодействие индивида с окружающей средой.

Здоровый образ жизни формируется всеми сторонами и проявлениями общества. Он связан с личностно мотивационным воплощением индивидом своих социальных, психологических, физиологических возможностей и способностей. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем вся деятельность, препятствующая или способствующая раскрытию потенциала личности.

В последнее время ученые и практики все больше говорят о психическом здоровье ребенка. Эту проблему призваны разрешить психологические службы образовательных учреждений. Существует мнение, что целью практической психологической работы с детьми является психическое здоровье ребенка, а его психическое и личностное развитие — условием, средством достижения этого здоровья. Одним из условий психического здоровья ребенка можно считать развитие

взаимоотношений между ним и взрослыми, которые, в свою очередь, становятся источником отношения самих детей к своему здоровью.

Учреждения дополнительного образования относятся к числу государственных институтов, реализующих функцию оздоровления и формирования здорового образа жизни у молодого поколения, наиболее восприимчивого к различным формирующим и обучающим воздействиям.

В содержание оздоровления детей как социально-педагогической функции могут входить рациональная организация физиологически оптимального труда (учебы), нравственно-гигиеническое воспитание, выполнение правил и требований психогигиены, рационального питания и личной гигиены, активный двигательный режим и систематические занятия физической культурой, продуманная организация досуга, организация врачебно-педагогического контроля. Методами оздоровления детей в УДО можно считать досуговые программы, направленные на формирование здорового образа жизни, врачебную диагностику, психотерапию, игровую терапию, физическое, психическое и социальное закаливание, работу с родителями. Результатом реализации функции оздоровления должна стать физически, психически, физиологически здоровая личность, ведущая здоровый образ жизни.

Социальная защита, помощь и поддержка детей в УДО

Социальная защищенность — совокупность социальных и правовых гарантий, обеспечивающих каждому члену общества реализацию его важнейших социально-экономических прав, в том числе права на уровень жизни, необходимый для нормального воспроизводства и развития личности. Социальная защита личности всегда связана с возможностями человека обеспечить себя питанием, одеждой, удовлетворением иных витальных, социальных, творческих и нравственных потребностей. Современные проблемы требуют также защищенности личности от экологически неблагоприятной ситуации, падения нравственно-духовных идеалов, неверия в завтрашний день, разрушения традиций, обесценивания человеческой жизни, следствием которых все чаще становятся личности психологически подорванные, эмоционально неустойчивые, с усиленным чувством страха и тревожности. Наиболее беззащитны сегодня дети.

Г.А. Геллер выделяет две группы факторов защищенности детей:

— внешние — воспитательные воздействия, охраняющие психику и достоинство ребенка, поддерживающие его позитивную самооценку, опирающиеся на знание его сильных и слабых сторон;

— внутренние — связанные с процессом формирования ответственности, уверенности в себе, стремлением проявить все лучшее в собственной творческой активности.

Исходя из этого, целью социальной защиты ребенка следует считать поиск оптимальных путей и педагогических средств внешнего воздействия для укрепления внутренней глубины его личности, становления его защищенности. На этой двойственной природе защищенности можно строить подход к социальной защите ребенка в двух уровнях — субъективном и объективном.

Содержание социальной защиты, помощи и поддержки детей осуществляется через следующую систему мер:

— практические — гарантии приобретения практических умений и навыков, которые помогут в будущей личной, профессиональной и семейной жизни;

- социальные — гарантии освоения условий среды, нахождения вариантов типичных проблем, возникающих в процессе социального взаимодействия в УДО;
- правовые — гарантии защиты прав ребенка, его человеческого достоинства;
- психолого-педагогические — гарантии саморазвития и самоактивизации, защиты детей, оказавшихся в особо трудном положении (инвалидов, сирот, детей из неполных семей и семей повышенного риска);
- экономические — гарантии экономической поддержки через участие в учебно-производственной и внебюджетной деятельности УДО;
- медико-экологические — гарантии медицинской поддержки, оздоровления.

Методы социально-защитной деятельности УДО можно разделить на профилактические и собственно защитные. К профилактическим отнесем информационно-просветительские, диагностические (психологические, медицинские), организационные (создание условий) методы. Собственно защитные методы — это социальная и правовая защита, экономическая, психологическая и медицинская поддержка.

Результат социальной защиты, помощи и поддержки детей в УДО можно рассматривать на двух уровнях — субъективном, выражающемся в осознании ребенком собственной безопасности, уверенности, защищенности и комфортности в УДО, и объективном (решение реальных социальных проблем детей и педагогов, уменьшение количества детей, нуждающихся в защите).

Рекреация, компенсация и коммуникация детей в УДО

Словари дают следующее определение понятий рекреации, компенсации и коммуникации:

Рекреация — снятие групповых и индивидуальных напряжений, восстановление сил.

Компенсация — возмещение, уравнивание сил.

Коммуникация — путь сообщения, форма связи, акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц.

Общение можно рассматривать как способ объединения индивидов, а также как способ их развития. В условиях УДО общение происходит в разных формах:

- межличностное, межперсональное — когда участвуют конкретные личности, обладающие уникальными, индивидуальными качествами;
- массовое — когда одновременно в общении участвует большое количество людей;
- ролевое — когда участники общения являются носителями определенных ролей, некими социальными единицами, выполняющими определенные функции.

В основе деятельности может лежать тип общения, наиболее характерный для построения отношений в УДО, — диалоговое общение, предполагающее равноправное субъект-субъектное взаимодействие и имеющее целью взаимное познание и самопознание партнеров по общению.

Исследования деятельности УДО позволяют реализовать функции рекреации и компенсации в следующих видах деятельности: культурно-досуговой (досуговые развлекательные программы), образовательной (перерывы для отдыха,

расслабляющие упражнения, беседы), оздоровительной (врачебный контроль с целью восстановления сил, распределения нагрузки), психологической (различные тренинги, консультации). Методы рекреации и компенсации могут быть пассивными (отдых, непринужденная беседа, расслабляющие тренинги и пр.) и активными (праздники, физкультурные упражнения, развлекательные досуговые программы, психологические тренинги, слушание музыки). Результатом реализации рекреации и компенсации в УДО могут быть оздоровление детей, снятие групповых напряжений, уменьшение конфликтов.

Содержание функции коммуникации включает в себя обмен знаниями, умениями, навыками, информацией, опытом, мыслями, оценками, суждениями, результатами деятельности. Методами коммуникации детей в УДО могут быть методы межличностного, массового, ролевого, диалогового, прямого и косвенного общения, непосредственные и опосредованные. Результатом реализации функции коммуникации в УДО является развитие интересов детей, приобретение ими дополнительных знаний, умений и навыков, социального опыта.

Социальная адаптация детей в УДО

Социальная адаптация — приспособление человека к условиям новой социальной среды, один из социально-психологических механизмов социализации личности. В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптации при вхождении ребенка в новые социальные отношения.

Для образовательной среды многопрофильного УДО характерны:

1) сложность и многообразие социальных связей, проявляющиеся в постоянном изменении состава образовательного объединения, поскольку дети имеют право переходить из коллектива в коллектив или вообще покидать учреждение и, кроме того, УДО имеют обширные внешние связи и дети вступают в многообразные социальные отношения за пределами образовательного объединения;

2) сложность совместной деятельности, включающей образовательную деятельность (коллективную или индивидуальную) по изготовлению коллективного или собственного продукта, досуговую деятельность в разнообразных культурно-досуговых программах, в органах детского самоуправления, деятельность соревновательного характера, исследовательскую, опытно-исследовательскую и другие виды деятельности;

3) социальная неоднородность детского коллектива, которая сегодня проявляется в наличии «бедных и богатых» и влияет на построение отношений и адаптацию детей;

4) возрастная неоднородность детского коллектива или наличие разновозрастных образовательных объединений. Детей, посещающих УДО, можно разделить на четыре группы: основная группа — практически здоровые и нормальные дети; дети с ограниченными возможностями здоровья; социально-проблемные, или так называемые «трудные дети»; одаренные дети. Все эти группы имеют разные показатели адаптации и требуют своего подхода в организации и содержании.

Целью реализации функции социальной адаптации должна быть поддержка ребенка в освоении относительно стабильных условий среды, решении повторяющихся типичных проблем, возникающих в процессе социального взаимодействия, приспособлении к условиям социальной среды.

Содержание деятельности по реализации функции социальной адаптации детей в УДО предполагает: включение ребенка в систему социальных отношений,

социальную среду; приобретение ребенком социального опыта, освоение среды, решение проблем; преобразование внутренних структур психики ребенка благодаря усвоению структур социальной деятельности и формированию определенного поведения, соответствующего социальной среде.

Методы социальной адаптации детей в УДО должны обеспечивать: принятие норм и ценностей новой среды (информационно-просветительские, идентификации, моды, личный пример педагога); принятие форм социального взаимодействия (социальные пробы, деятельность органов самоуправления, коллективная творческая деятельность); принятие форм предметной деятельности (индивидуальная и коллективная работа, методы профессионального выполнения работ, методы самостоятельной и творческой деятельности).

Результатом может быть психологическая удовлетворенность ребенка средой образовательного объединения или УДО в целом, а также ее важными элементами, условиями, содержанием, организацией и вознаграждением деятельности, высокий социальный статус ребенка в этой среде.

Проблема педагогической поддержки детей в процессе социально-педагогической деятельности УДО изучена еще недостаточно. Но одно не вызывает сомнения: решение проблем эффективной организации социально-педагогической деятельности УДО возможно лишь при условии овладения педагогами опытом самостоятельного конструирования образовательного процесса, который наиболее точно соответствовал бы конкретным целям социального становления детей. Приобретению личного опыта конструирования может помочь овладение педагогом методикой организаторской деятельности, представляющей собой определенный алгоритм, последовательность действий, выполняемых в установленном порядке с заданной целью. Алгоритм организации социально-педагогической деятельности мы рассматриваем как технологию педагогического руководства организацией деятельности. Общая логика коллективной организаторской деятельности хорошо разработана и описана И.П. Ивановым. Но в социально-педагогической деятельности часто возникает необходимость организации индивидуальной работы с детьми. Организаторская деятельность педагога в этом случае может выстраиваться в той же логике, однако содержание ее будет иным.

Нельзя не согласиться с тем, что для организации индивидуальной работы с детьми необходима предварительная подготовка педагога, включающая анализ поведения ребенка, выявление проблем, работу с необходимой литературой, беседы с родителями и т.д. На этапе планирования можно подключить родителей и самого ребенка к нахождению наиболее эффективного варианта проведения работы. При подготовке к беседе, консультации, игре каждый из участников имеет свою задачу: педагог разрабатывает содержание и логику занятия, готовит документацию, ребенок (часто вместе с родителями) продумывает вопросы, выполняет предварительные задания педагога. При этом педагог, родители и ребенок находятся в позиции активного взаимодействия, необходимого для решения проблемы. На этапе последействия педагог анализирует эффективность выбранной им формы работы с конкретным ребенком и возможность применения ее в практике работы с другими детьми.

Надеемся, что совместные усилия по развитию социально-педагогического потенциала дополнительного образования будут способствовать решению актуальных вопросов педагогической поддержки детей.

ПУТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДНЕВНЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ ВУЗОВ

Определяются особенности и трудности раннего материнства. Акцент делается на изучении положения студенток дневных отделений вузов, воспитывающих малолетних детей. Рассматриваются основные меры поддержки таких молодых матерей, возможные в образовательно-воспитательном пространстве высших учебных заведений.

ранее материнство, молодая мать, вуз, воспитательно-образовательное пространство, ценностное отношение, социально-педагогическая поддержка.

Образ матери в культурном наследии многих народов считается высшим воплощением женского начала. Более того, в христианском мире, к которому по праву принадлежит и наша страна, на протяжении столетий сформировалось особое отношение к материнству как к важнейшей духовно-нравственной ценности, достойной почитания и прославления.

Однако в современном социуме эта традиция ценностного отношения к материнству утрачивается. Основной причиной этого явления, на наш взгляд, стало изменение социальной роли женщины, произошедшее в начале XX века, когда процессы эмансипации привели к активному включению представительниц прекрасного пола в область труда, что способствовало перенесению жизненных ориентаций многих женщин из сферы дома и семьи в сферу профессиональной деятельности.

Именно эти процессы привели к тому, что в нашем мире возраст социальной зрелости молодых женщин значительно отодвинулся — с 15–20 лет (время вступления большинства девушек в брак и рождения первого ребенка в прошлые столетия) до 23–30 лет.

Поэтому в настоящих условиях материнство в более раннем возрасте, например в 18–20 лет, становится серьезным жизненным испытанием как для самой женщины, так и для ее семьи.

Рождение и воспитание ребенка требует материальных, психологических и временных ресурсов, которые у молодой мамы часто ограничены. Ситуация усугубляется нестабильностью семейного положения, свойственной многим женщинам этого возраста. Широко известно, что только часть матерей 18–22 лет рожают детей в законном супружестве, остальные дети рождаются либо вне брака, либо в так называемом «стимулированном» браке, заключенном во время беременности.

Следует отметить, что материнство как определенное структурное образование личности изучается в науке относительно недавно — со второй половины XX века. В 1990-е годы в отечественной психологии возникло научное направление «психология материнства» (термин Г.Г. Филипповой). В рамках этого направления материнство рассматривается как «часть личностной сферы женщины — системное образование, включающее потребности, ценности, мотивы и способы их реализации»¹. Таким образом, материнство понимается как осознанная потребность

¹ Филиппова Г.Г. Перинатальная психология: история, современное состояние и перспективы развития. М., 2006. С. 350.

в рождении и воспитании детей, предполагающая эмоционально-ценностное отношение к ребенку как объекту любви и заботы.

Психология материнства изучает аспекты психологической готовности женщины к материнству — такие, как общая зрелость личности, адекватность возможных моделей материнского отношения к ребенку, мотивационная готовность к рождению и воспитанию детей, сформированность материнской компетентности, сформированность материнской сферы¹.

Исследования в области психологии материнства показывают, что девятнадцатилетние женщины подчас бывают не готовы к выполнению роли матери не только социально, но и психологически, так как им самим еще требуется время для осознания потребности в рождении и воспитании детей. По мнению Р.В. Овчаровой, психологическая неготовность к материнству выражается в таких особенностях поведения женщины, как психическое беспокойство, подавленность и депрессия, удрученность и тоскливость, повышенный страх перед трудностями, возникающими после рождения ребенка, невыраженность таких качеств, как принятие, отзывчивость и стремление к развитию ребенка, отсутствие достаточных представлений о родительстве, эмоциональная неустойчивость в воспитании, переживание неразделенной родительской ответственности².

При этом часто матери этого возраста лишены психологической поддержки со стороны как родственников, так и окружающих людей, предполагающих, что девятнадцатилетняя женщина еще не способна стать хорошей родительницей³.

И все эти обстоятельства происходят на фоне того, что многие молодые мамы продолжают обучение в средних и высших учебных заведениях. По сравнению с работающими женщинами, которым государство предоставляет отпуск по уходу за ребенком и пособие, равное 40 % зарплаты, сохранение трудового стажа и места работы, мамы-студентки находятся в более тяжелом положении: они могут рассчитывать на академический отпуск и минимальное пособие по уходу за ребенком, с 1 января 2010 года составляющее 2 060 рублей.

Однако от академического отпуска большинство студенток отказываются из-за нежелания терять год обучения, возможность проживать в общежитии и т.д. При этом, совмещая уход за ребенком и учебу, они часто вынуждены жертвовать одним ради другого.

К сожалению, сложившаяся образовательная практика такова, что график обучения требует от всех студентов ежедневного многочасового присутствия на занятиях. Даже введение в некоторых вузах свободного посещения для студенток с детьми не может разрешить эту проблему, так как не снимает с них обязанности в срок и в полном объеме выполнять учебные задания. Кроме того, временные затраты на уход за ребенком фактически лишают мать возможности готовиться к зачетам и экзаменам, вследствие чего резко падает ее успеваемость.

При этом возрастает зависимость молодой матери не только от членов своей семьи, но также и от однокурсников, преподавателей.

¹ Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству: хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. М. : УРАО, 2005. С. 62—65.

² Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2006. С. 144—145.

³ Бердникова Т.В. Юное материнство в современной семье : монограф. Курск : КГМУ, 2000.

И здесь мы можем наблюдать диаметрально противоположные отношения к тому положению, в котором оказалась такая студентка, — от всесторонней помощи и поддержки (со стороны однокурсников это обеспечение конспектами лекций, разъяснение учебного материала и т.д., со стороны преподавателей — консультирование в сложных учебных вопросах, предоставление возможности обучаться по индивидуальному графику, восполняя пробелы в постижении учебного материала самостоятельной работой над рефератами, и т.п.) до резкого осуждения и неприятия самого факта существования у юной студентки маленького ребенка.

Ситуация обостряется тем, что поддержка, оказываемая молодой матери, или, напротив, неприятие ее раннего материнства и выдвижение учебных требований к ней наравне с остальными студентами находятся в сфере межличностных отношений преподавателей и студентов и никак не регламентируются правовыми нормами и Уставом вуза.

К тому же, в свете Болонских соглашений с последовательным переходом высшего образования в РФ на модульное обучение с обязательным введением балльно-рейтинговой системы, положение матерей-студенток может ухудшиться, так как из-за невозможности посещать занятия они не смогут набирать необходимое число баллов для положительных оценок на экзаменах и зачетах.

Опыт исследования, проведенного в 2008–2009 годах среди студенток 3 и 4 курсов Института психологии, педагогики и социальной работы (отделение «Социальная педагогика») Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, имеющих детей в возрасте от 1 месяца до полутора лет, подтвердил это.

Так, среди студенток двух групп шесть человек имеют маленьких детей (в начале учебного года таких студенток было семь, но одна молодая мама, родив дочку, перевелась на заочное отделение). Из всех шести человек академический отпуск никто себе не оформил. При этом четыре молодые мамы проживают в городе, двое — в области, в отдаленных районах, и, приезжая на занятия, вынуждены оставлять своих детей дома на попечение ближайших родственников. К слову сказать, одна из этих студенток, проживающая в районном центре Рязанской области, за две недели до родов одна на электричке постоянно приезжала в университет досрочно сдавать сессию.

Среди шести человек только двое стараются по 3–4 дня в неделю посещать занятия, выступать на семинарах с докладами, готовить рефераты по пропущенным ими темам. Именно они обучаются в вузе на «отлично» и «хорошо», однако видно, что совмещение обучения и ухода за ребенком дается им крайне тяжело и приводит к серьезным физическим и моральным перегрузкам.

Остальные студентки в вузе появляются в основном в сессионный период, за большинством из них числятся серьезные академические задолженности. При этом до рождения ребенка они успешно справлялись с учебным планом.

В студенческой среде двух групп, состоящих на 90 % из девушек, к молодым мамам относятся очень тепло, поддерживая и помогая им практически во всем. Со стороны преподавателей отношение более строгое и требовательное, но, как правило, понимающе-поддерживающее.

Тем не менее трудности, возникающие перед молодыми матерями, очевидны. Поэтому, на наш взгляд, именно данная группа студентов нуждается во всесторонней социально-педагогической поддержке.

Следует уточнить, что под социально-педагогической поддержкой студенческого материнства, мы понимаем не только защиту молодых матерей «от деформирующих факторов внешней среды и помощь в самостоятельном решении социально-педагогических проблем в различных жизненных ситуациях»¹, но и оказание им целостной помощи в освоении учебного материала и регламентации их взаимодействия с профессорско-преподавательским составом вуза.

Целью этой работы является предоставление молодой матери возможности продолжить образование, получить профессию и при этом сохранить возможности для полноценного воспитания своего малолетнего ребенка.

Мерами такой социально-педагогической поддержки могут стать:

1. Оптимизация учебной деятельности студенток, имеющих детей, включающая возможности частичного перехода их на дистанционное обучение и индивидуальный график, предоставление им возможностей для самостоятельной работы. Важно, чтобы эти меры были изложены в Уставе факультета, вуза либо в других нормативно-правовых документах. При этом речь идет не о том, чтобы уменьшить для таких студенток объем учебной нагрузки, но о перераспределении его таким образом, чтобы мать могла обучаться в домашних условиях, не отрываясь на длительное время от ребенка.

2. Материальная поддержка молодых матерей. Данная мера также важна для студенток, еще не имеющих профессии, а значит, и стабильного заработка. Следует отметить, что в материальной помощи нуждаются не все молодые мамы: часть из них имеет обеспеченных родителей или мужей. Однако есть и такие, кто вынужден рассчитывать только на скудные средства стипендии и государственных пособий и нуждается в обеспечении своего малыша всем необходимым. Для выявления (безусловно, бережного и деликатного) таких нуждающихся матерей необходима координация деятельности различных структур вуза: профсоюзного комитета студентов, студенческого клуба, управления воспитательной работы, совета старост факультета и т.д. Помощь может быть оказана в виде сбора приданого для ребенка, создания специального стипендиального фонда для матерей, при необходимости — обеспечения отдельными комнатами в студенческом общежитии.

3. Сотрудничество вуза с общественными и религиозными организациями, оказывающими поддержку молодым матерям. В Рязани существует несколько таких организаций: «Союз многодетных семей» и «Рязанский оберег», бесплатно предоставляющие вещи и приданое для малышек, «Центр охраны материнства и детства» Рязанской епархии, обеспечивающий матерей-студенток добровольными помощницами для воспитания ребенка на время нахождения матери на учебных занятиях и т.д.

4. Психолого-педагогическая коррекция внутрисемейных отношений, организованная психологической службой вуза. Известно, что раннее материнство может сопровождаться обострением внутрисемейных отношений как в родительской семье студентки, так и в только что созданной ею молодой семье. Чувство вины перед родными за незапланированную беременность, несформированность родительского отношения к ребенку, учебная нагрузка могут привести девятнадцатилетнюю женщину к состоянию отчаяния и нарастающей депрессии. Безусловно, таким мамам требуется психолого-педагогическая помощь.

¹ Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми : автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2008. С. 28.

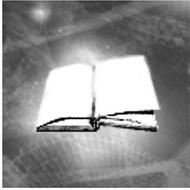
5. Проведение специально разработанных курсов по выбору по основам семейных отношений, на которых рассматриваются актуальные вопросы любви, брака, рождения и воспитания детей. Эта мера может быть обращена не только к мамам-студенткам, но и ко всем студентам университета.

Предложенные меры являются первоочередными и в идеале должны включать в себя более широкий спектр социально-педагогической помощи. Самое главное на сегодняшний день — не просто дать молодым женщинам возможность, родив ребенка, завершить свое образование, но и помочь им избежать чувства оставленности обществом и государством.

В отношении к материнству — уважительном либо пренебрежительном — проявляются ценностные ориентации не только отдельного человека, но и всего нашего общества. И оттого, как все мы будем относиться к юным, мало защищенным социально матерям зависит не только их будущее, но и судьба всей нашей страны.

Список использованной литературы

1. Бердникова, Т.В. Юное материнство в современной семье [Текст] : монограф. / Т.В. Бердникова. — Курск : КГМУ, 2000.
2. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] : учеб. пособие / Р.В. Овчарова. — М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2006.
3. Сабитова, Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Сабитова. — М., 2008.
4. Филиппова, Г.Г. Перинатальная психология: история, современное состояние и перспективы развития [Текст] / Г.Г. Филиппова. — М., 2006.
5. Филиппова, Г.Г. Психологическая готовность к материнству [Текст] / Г.Г. Филиппова // Хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. — М. : Изд-во УРАО, 2005.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Л.П. Костикова

ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ¹

Представлена пятикомпонентная структура лингвосоциокультурной компетентности, в трех компонентах которой ярко выражена личностная направленность: ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевая регуляция и готовность к реализации (мотивация). Именно в этих компонентах заключается основное отличие компетентностного подхода от опоры на формирование знаний, умений, навыков.

лингвосоциокультурная компетентность, личностно ориентированный подход, компетентностный подход, ценности, мотивация, духовность, мораль, общая культура, поликультурное образование.

В современных условиях мировой интеграции и гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» наблюдается развитие двух ведущих подходов в сфере образования — гуманистического и компетентностного, что получило свое отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» ² и в «Стратегии модернизации содержания общего образования» ³. В связи с этим особый научный интерес представляет личностная направленность лингвосоциокультурной (ЛСК) компетентности, которая формируется в процессе подготовки студентов к взаимодействию в условиях поликультурной среды.

Разрабатывая содержание ЛСК компетентности, мы опирались на пятикомпонентную структуру социальных компетентностей, предложенную академиком И.А. Зимней в работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» ⁴. ЛСК компетентность, на наш взгляд, обладает свойствами как социальных, так и общекультурных компетентностей и состоит из пяти компонентов:

¹ Исследование выполнено в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

² Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М. : АПКиППРО, 2002.

³ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

⁴ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

1) ценностно-смысловое отношение к содержанию ЛСК компетентности, ее личностная значимость, т.е. отношение к профессионально ориентированному взаимодействию в условиях поликультурной среды;

2) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности;

3) владение знанием содержания компетентности, или когнитивный компонент, направленный на формирование когнитивных компетенций, актуализирующихся при межкультурном взаимодействии;

4) опыт применения знаний, умений, или деятельностный компонент, включающий компетенции социального общения и коммуникативные компетенции профессионального взаимодействия в поликультурной среде;

5) готовность к проявлению ЛСК компетентности, или мотивационный компонент¹.

ЛСК компетентность личности — это ее способность к пониманию культуры другого народа, позитивному к ней отношению, осмыслению ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды с использованием иностранного языка в частичном или полном объеме.

Центральной целью формирования ЛСК компетентности является формирование личностного качества как сложного новообразования, а именно — формирование личности в единстве ее ценностно-смысловых ориентаций, эмоционально-волевой регуляции и духовно-нравственных качеств (толерантности, эмпатии, уважения, понимания и других), мотивационных устремлений. В этом проявляется реализация личностной направленности ЛСК компетентности. Преимущества компетентностной трактовки результата образования по сравнению с приобретением знаний, умений и навыков, по справедливому утверждению И.А. Зимней, выявляют именно эти компоненты компетентности².

Формирование ЛСК компетентности осуществляется на основе идей гуманистической педагогики, в соответствии с которой успешность развития человека определяет результативность и успешность образования. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич справедливо отмечают, что «в центре внимания гуманистической педагогики стоит уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации) открытой для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогией целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике»³.

¹ Костикова Л.П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития // Рос. науч. журн. 2010. № 4 (17). С. 116—129.

² Зимняя И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. И.А. Зимняя. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 13.

³ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. ; Ростов н/Д, 1999. С. 206.

Рассмотрим личностную направленность ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза в содержании трех ее компонентов. Для составления целостной характеристики ЛСК компетентности были использованы дескрипторы, т.е. термины унифицированного описания проявления компонентов для каждой из пяти ключевых социальных компетентностей, разработанные И.А. Зимней, М.Д. Лаптевой и Н.А. Морозовой. По мнению исследователей, предложенные ими дескрипторные действия, «во-первых, могут быть сформированы в образовательном процессе, во-вторых, могут быть поэтапно проконтролированы и, в-третьих, могут быть на «выходе» оценены»¹.

Ценностно-смысловое отношение к содержанию ЛСК компетентности означает ее личностную значимость для студента гуманитарного вуза, т.е. отношение к профессионально ориентированному взаимодействию в условиях поликультурной среды, важность взаимодействия с зарубежными партнерами в профессиональной сфере, а именно:

- значимость гуманистических ценностей для сохранения и развития межнационального и межэтнического сотрудничества;
- значимость морально-ценностных ориентиров окружающего мира и ценностей собственной культуры;
- существенность проявлений иных культур, пусть даже и негативно оцениваемых в рамках морально-ценностных ориентиров собственной культуры;
- значимость смысла ЛСК компетентности и ее применения в собственной жизнедеятельности;
- важность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития в контексте ЛСК компетентности;
- значимость рефлексирования относительно собственного опыта межнационального сотрудничества в профессиональной сфере.

Исторический опыт, накопленный этносом и всем человечеством, объективируется в ценностных ориентациях личности, которые образуют своего рода «ось сознания» (термин В.А. Ядова и А.Г. Здравомыслова), обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов личности. Присвоение культурных ценностей различных этнических общностей, их гармонизация с возвышающимися потребностями определяют развитие ценностных ориентаций личности, а следовательно, и культурно-ценностного вектора формирования личности, который определяет место человека в окружающей поликультурной действительности.

Понимая важность формирования ценностных смыслов и отношений личности для ее дальнейшего развития, мы видим, что ориентация личности при формировании ЛСК компетентности является сложным, противоречивым, но закономерным процессом, развивающимся по «спирали». Причем уже сформированные ценностные ориентации подготавливают условия для последующего совершенствования личности и служат в некотором роде причиной ее собственного самодвижения. Гуманистическая ценностная ориентация, как образно замечает Е.Н. Шиянов, — это «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей»².

¹ Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 25.

² Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь, 2007. С. 200.

При формировании ценностно-смыслового отношения как компонента ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза необходимо опираться на важнейшие категории аксиологии: ценность, смысл, ценностные ориентации, направленность личности, интериоризация. Из-за динамичности системы общественных ценностей, по мнению А.В. Кирьяковой, в различных отношениях человека с миром выступают разные ценности. Общественные ценности представляют собой канал усвоения духовной культуры общества, превращая культурные ценности в стимулы и мотивы практического поведения людей¹.

Личностная направленность ЛСК компетентности осуществляется также посредством формирования аксиологического потенциала личности, который А.В. Кирьякова определяет следующим образом: «Аксиологический потенциал личности — это многоуровневое динамическое новообразование, характеризующееся наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер жизнедеятельности»². Аксиологический потенциал студента гуманитарного вуза при его подготовке к межкультурному взаимодействию принимает дополнительные ориентации, связанные с особенностями межнационального общения.

В структуре ЛСК компетентности ценностно-смысловой компонент мы ставим на первое место, так как «ценности являются стержнем жизненных стратегий, без них утрачивается смысл жизни»³.

В состав **эмоционально-волевой регуляции** ЛСК компетентности входят следующие компетенции:

- руководство чувством собственной этнической идентичности, гражданственности, патриотизма и интернационализма;
- получение удовлетворения от духовности и нравственности человеческих взаимоотношений вообще и межнациональных в частности;
- руководство правилами и нормами общей, профессиональной и базовой культуры личности, правилами этикета;
- контроль собственного поведения в межнациональных отношениях и осуществление эмоциональной саморегуляции;
- проявление инициативы, смелости, принципиальности в профессионально ориентированном диалоге культур на основе взаимопонимания, уважения и сотрудничества;
- получение удовлетворения от бережного, уважительного и толерантного отношения к социально-культурным различиям, историческому наследию и культурным традициям других народов;
- проявление инициативы и коммуникативной настойчивости при решении проблем бытового и профессионального общения на межкультурном уровне;
- контроль собственного поведения в ситуациях недопонимания в процессе анализа культурно значимой информации, не укладывающейся в собственное мировидение;
- проявление высокой работоспособности, выносливости, увлеченности, сдержанности, оптимизма при осуществлении профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды;

¹ Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник ОГУ. 2006. № 1, т. 1. С. 6—14.

² Там же. С. 6.

³ Бондырева С.К., Безюлева Г.В., Бушмарина Н.Н., Клименко Н.И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании. М. : МПСИ, 2008. С. 49.

— переживание радости при успешной адаптации к условиям профессиональной деятельности в составе многоэтнических и многонациональных групп.

При осуществлении эмоционально-волевой регуляции значительную роль играет духовно-нравственная зрелость личности. Под духовностью Л.А. Байкова понимает высшую ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармонию его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию¹. На наш взгляд, духовность является важной характеристикой личности, вступающей во взаимодействия в условиях поликультурной среды. Она проявляется в потребности человека понять себя, свою этническую идентичность, свой народ, свою родную культуру и ментальность, а через нее познать и другие культуры мира. Духовность наполняет смыслом межнациональное общение, тесно связана с культурой личности, ее мировоззрением, ценностными ориентациями, нравственной позицией, личностным самоопределением и положительной я-концепцией.

Нравственность, мораль (от лат. *moralis* — нравственный) — это один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе, особая форма общественного сознания и особый вид общественных отношений. Нравственность регулирует поведение и сознание человека во всех сферах общественной жизни². Как личностная характеристика она объединяет такие понятия, как доброта, порядочность, справедливость, дисциплинированность, коллективизм, сочувствие, симпатия и пр., регулирующие индивидуальное поведение человека. «Облако абсолютного сочувствия», по уверению М.М. Бахтина, дает возможность увидеть «зерна души» сочувствующего человека и даже душу целого коллектива или народа.

В процессе формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза мы наблюдаем формирование общей культуры личности, которая, по мнению И.А. Зимней, имеет три плана рассмотрения: культура личности (культура отношения и саморегуляции), культура деятельности (культура интеллектуальной и практической деятельности) и культура социального взаимодействия человека с другими людьми (культура поведения и общения). «Каждое из этих направлений выделяется в качестве автономного, самостоятельного в общей системе их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимодействия достаточно условно. В то же время явна их разновекторная направленность»³.

Таким образом, личностная направленность ЛСК компетентности проявляется в приобретении молодыми людьми национально-культурной идентификации, в формировании личности как субъекта культуры и собственной жизни, как гражданина и нравственного человека; в организации осмысленной жизни студентов в культурном пространстве вуза и историческом времени путем жизнотворчества.

Готовность к реализации ЛСК компетентности (мотивационный компонент) включает:

¹ Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : монограф. 2-е изд., испр. и доп. / Л.А. Байкова ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2004. С. 190.

² Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 387.

³ Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос : интернет-журнал. 2006. 4 мая. С. 3. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

— стремление к реализации профессиональных знаний во взаимодействии с зарубежными партнерами;

— желание применять имеющийся опыт в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях профессионального взаимодействия с вектором поликультурности;

— потребность в совершенствовании ЛСК компетентности личности как элемента социализации и общей культуры личности;

— интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его, ориентируясь даже в незнакомой культурной среде;

— потребность к дальнейшему освоению иностранного языка и осознанию ценностей диалога культур;

— желание, не боясь ошибок и просчетов, вступать в ситуации межкультурного общения и извлекать, а впоследствии анализировать культурно значимый материал не только из успешных ситуаций диалога культур, но и из «провалов» в межкультурном взаимодействии;

— интерес к осуществлению академической, научной или трудовой международной мобильности.

Мотивационный компонент является одним из важнейших в структуре ЛСК компетентности, поскольку подготовка студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию протекает более эффективно и качественно, если у студентов имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, заставляющие их активно действовать, много работать, преодолевать неизбежные трудности, настойчиво продвигаться к цели. Мотивационную сферу или мотивацию в широком смысле слова И.А. Зимняя понимает «как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики»¹.

Значимость этого компонента для формирования компетентности личности связана с анализом источников познавательной активности студентов, побудительных сил, способствующих их активному участию в ситуациях межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере. И.А. Зимняя считает мотивацию регулятором сознательно-волевой жизнедеятельности человека и определяет ее «как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.»². При этом высшие социальные, духовные мотивы (потребности) условно могут быть разделены на три группы мотивов (потребностей): интеллектуально-познавательные, морально-этические и эмоционально-эстетические.

В рассмотрении мотивации как компонента ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза прослеживается связь уровня умственного развития студентов и развития их мотивационной сферы, что согласуется с исследованиями М.В. Матюхиной, утверждавшей, что важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка является высокий исходный уровень его умственного развития, являющийся, в свою очередь, условием формирования положитель-

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Университетская книга ; Логос, 2009. С. 220.

² Там же. С. 218.

ной мотивации в процессе учебной деятельности»¹. При этом наблюдается прямая взаимозависимость между высоким уровнем сформированности ЛСК компетентности студентов и образующимися положительными мотивационными тенденциями к применению своих знаний и практических навыков в условиях поликультурности.

Особое место в нашем исследовании отводится формированию интереса студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере. Немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Герbart одним из первых объектов изучения в области мотивации выбрал интерес, который он считал важнейшим условием и средством успешного обучения. Отвечая на вопрос, как возбудить и поддержать в учениках интерес к учебному материалу, он указывал: «То, что изучается с удовольствием, изучается скоро и основательно усваивается»².

В общепсихологическом значении интерес представляет собой сложное неоднородное явление, эмоциональное переживание познавательной потребности³. Анализируя работы современных российских ученых Л.И. Божович, С.М. Бондаренко, Б.И. Додонова, А.К. Марковой, Н.М. Симоновой и других, И.А. Зимняя рассматривает пути формирования интереса в учебной деятельности, анализирует роль интереса в развитии мотивационной сферы обучающихся⁴.

Сформированная у студента мотивация обеспечивает его готовность к реализации ЛСК компетентности в виде знаний, умений и имеющегося опыта. Мы рассматриваем этот компонент в структуре ЛСК компетентности под номером пять неслучайно, поскольку готовность к участию в межкультурном взаимодействии может проявиться только в том случае, когда четыре других компонента ЛСК компетентности тоже получили свою завершенность и находятся в состоянии сбалансированности. Но при этом необходимо помнить, что на этапе обучения также важны интерес, потребность и мотивация для эффективного освоения содержания ЛСК компетентности.

Итак, несмотря на прагматическую природу компетентностного подхода в целом, личностная направленность является одной из важнейших характеристик ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза в процессе формирования преимущественно ее трех структурных компонентов — ценностно-смыслового отношения, эмоционально-волевой регуляции и готовности к реализации ЛСК компетентности.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст] : монограф. — 2-е изд., испр. и доп. / Л.А. Байкова ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2004. — 288 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — М. ; Ростов н/Д, 1999.
3. Бондырева, С.К. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании [Текст] / С.К. Бондырева [и др.]. — М. : МПСИ, 2008. — 192 с.

¹ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984.

² Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф. История педагогики. М. : Просвещение, 1982.

³ Зимняя И.А. Педагогическая психология... С. 225.

⁴ Там же. С. 224—232.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования [Текст] / И.А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. И.А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 130 с. — С. 12—13.
6. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. — 2006. — 4 мая. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Университетская книга ; Логос, 2009. — 384 с.
8. Зимняя, И.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING [Текст] / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 11. — С. 22—27.
9. Кирьякова, А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования [Текст] / А.В. Кирьякова // Вестн. ОГУ. — 2006. — № 1, т. 1. — С. 6—14.
10. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова. — М. : Просвещение, 1982.
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. — М. : АПК и ППРО, 2002.
12. Костикова, Л.П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития [Текст] / Л.П. Костикова // Рос. науч. журн. — 2010. — № 4 (17). — С. 116—129.
13. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. — М. : Педагогика, 1984. — 144 с.
14. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. — М., 2001.
15. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 840 с.
16. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования [Текст] / Е.Н. Шиянов. — Ставрополь, 2007.

Л.И. Чернов

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ С ВЕКТОРОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Статья посвящена методологическому анализу ключевых положений поликультурного образования как одной из ключевых педагогических тенденций образования XXI века. Анализируются сущность, структура, цели и принципы поликультурной образовательной концепции на различных уровнях — от философского и общенаучного до уровня конкретно-научной методологии. Дается определение лингвосоциокультурной компетенции. Рассматриваются приоритетные идеи поликультурного образования в условиях многонациональной и поликультурной среды российского общества, основные положения данной образовательной концепции в этнокультурном, ценностном и собственно культурологическом аспектах.

методологический анализ, поликультурное образование, лингвосоциокультурная компетенция, культурология, научный подход, поликультурная общественная среда, этнокультурный аспект, культурно-ценностный образовательный аспект.

Процессы интеграции в мировое сообщество и построения открытого общества ставят перед российской системой образования новую цель — «воспитание личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, проживающей в конкретной стране, но как гражданина мира, воспринимающего себя носителем своей и иноязычных культур и осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах»¹. Образование новой формации будет ориентировано на поликультурность как ключевой компонент личности специалиста XXI века. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором различные языки и культуры имеют равные права.

С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, а значит, их мотивация к изучению иностранных языков и культур, стремление к установлению и развитию контактов с зарубежными странами. В этой связи одной из тенденций современной мировой образовательной парадигмы выступает выдвигание коммуникативно и культуросообразно ориентированных образовательных дисциплин, в том числе иностранных языков, в разряд приоритетных. Обладая большим образовательным потенциалом, поликультурно ориентированное образование помимо решения задач развития личности является серьезным ресурсом формирования и развития коммуникативных умений и навыков, крайне необходимых для адекватного функционирования в поликультурной открытой среде глобального сообщества, для творческой и профессиональной реализации личности, преодолевшей культурно-языковые барьеры.

Провозглашенная в стране новая культурно-образовательная стратегия признает образование приоритетным в государственной политике и рассматривает его как один из решающих факторов экономического и социального прогресса, как мощное средство сохранения, развития и передачи от поколения к поколению накопленных человечеством духовных богатств.

Возвращаясь к вопросу о главной идее и цели поликультурного образования, следует еще раз отметить, что в данном качестве выступает формирование человека, способного к активной, созидающей жизнедеятельности в условиях многонациональной и поликультурной среды, где основной ценностью выступает сама личность, обладающая развитым чувством понимания других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных рас, национальностей, верований. Данная цель, по мнению Л.В. Колобовой², достигается через постановку следующих задач:

1. Воспитание студентов в единении с мировой культурой, в духе терпимости и межнационального гуманизма.

¹ Фирсова А.М. Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2009 ; Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Изв. РАО. 2001. № 4. С. 5

² Колобова Л.В. Многоаспектность поликультурного образования // Вестн. ОГУ. 2005. № 10, т. 1.

2. Создание условий, благоприятных для интеграции личности студента в культуры народов мира.

3. Развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Реализация в вузе цели поликультурного образования по формированию духовно богатой личности как основной образовательной ценности, в свою очередь, предусматривает:

— глубокое и всестороннее овладение студентами родной культурой как непременным условием и необходимой составляющей процесса интеграции личности в другие культуры;

— формирование представления о многообразии культур в России и в мире в целом;

— воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности.

Представляется очевидным, что в своем развитии образование нового типа, отвечающее потребностям нового времени, должно быть ориентировано на образ культуры XXI века как среды, «растящей и питающей личность» (П.А. Флоренский), как «целостного явления, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения народом, нацией» (Д.С. Лихачев), как диалога и взаимопорождения прошлых, настоящих и будущих культур (М.М. Бахтин).

Образование, по С.А. Смирнову, есть базовый процесс в культуре, процесс формирования образа человека. В современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культурной «идентичности других людей» (Е.В. Бондаревская). Образование, обращенное к человеку и ориентированное на культуру, называют культурологическим, личностно ориентированным образованием, в то время как образование, учитывающее полифонию существующих в глобальной культурной среде макро- и микро-культур, закодированных в иностранных языках, принято рассматривать как образование с вектором поликультурности. Его главная цель — человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества, реализующий себя в «текстах» (М.М. Бахтин).

Из всего многообразия факторов, оказывающих влияние на процессы становления поликультурного образования, особо выделим те, без рассмотрения которых невозможно теоретическое моделирование инновационных процессов в этой области.

Этнокультурный аспект поликультурного образования. Изменения, происходящие в России в области политики, экономики и социальных отношений, вызвали рост национального самосознания этносов. Появилась определенная тенденция межэтнического расслоения. В связи с этим особую ценность для страны приобретают политическая и социальная стабильность, мир и согласие между народами. Одним из ведущих механизмов преодоления негативных процессов в социальной жизни, формирования культуры межнациональных отношений в обществе выступает национальная система образования.

Внимание к формированию культуры межнациональных отношений обусловлено и геополитическим положением России как многонационального государства, прочность которого невозможна без формирования нравственной куль-

туры межнациональных отношений и гуманистических принципов межличностного общения. В связи с этим вопрос о национальном самосознании требует обдуманного и взвешенного решения на основе гибкой национальной политики, прежде всего в области образования. Именно в период обучения в вузе осуществляется проектирование личности с новыми мировоззрением и миропониманием. При возрождении культуры этносов развиваются национальное самосознание и взаимопонимание между народами. Только взаимное согласие, сотрудничество людей разных национальностей, культур, вероисповедания может быть залогом содружества и мира на всей земле.

Сложное «переплетение» народов ставит перед государством задачу формирования гуманистических отношений. При этом целью формирования личности становится не воспитание универсального человека, а подготовка всесторонне развитого гражданина, с высоким нравственно-интеллектуальным потенциалом, принадлежащего определенному этносоциуму, культуре, исторической эпохе, географическому региону. Такое воспитание не может быть единообразным, оно зависит от многих объективных и субъективных факторов. Мораль и социально-этические нормы поведения складываются прежде всего семейными и национальными традициями, национально-психологическим укладом жизни. Следовательно, поликультурное образование должно быть направлено на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, национального самосознания и межнациональной толерантности с целью сближения народов и их культур.

Одним из краеугольных понятий в осуществлении поликультурной образовательной стратегии для России с неизбежностью становится «национальное обучение», в связи с чем непременно встает проблема содержания образования. Отметим, что в Законе «Об образовании» (1992 г., с изменением от 1996 г.) исключено понятие «национальная школа» и речь идет о школах и вузах с русским языком как неродным. В законе провозглашается единство культурного и образовательного пространства страны при всемерном содействии развитию национальных культур и региональных культурных традиций. Однако для реализации задачи сопряжения этнического и надэтнического в многонациональном гражданском обществе предложено формально-механическое расчленение общего содержания образования на изолированные инвариантный федеральный и вариативный национально-региональный компоненты, передав последний в ведение субъектов федерации, а выбор языка обучения — в компетенцию самих образовательных учреждений или их учредителей.

М.Н. Кузьмин подверг жесткой критике формализм в подходе к постановке целей государства и удовлетворения запросов этноса: «Переведя реальные российские культуры из цивилизационно-многомерного в искусственно унифицированное одномерное пространство и с помощью термина “национально-региональный”, уравнивая первое со вторым, закон свел национальное к региональному, редуцировав поликультурное до монокультурного. Более того, тем самым он опустил национальное с федерального уровня на региональный — “по месту жительства”»¹.

Как показывает опыт, одной декларации плюрализма недостаточно, чтобы в реальной педагогической практике не было ситуаций ущемления прав на полу-

¹ Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6. С. 10.

чение образования на родном языке, не навязывалась доминирующая культура или даже образ мыслей. От законодательных актов до практической реализации идей поликультурного образования на практике — пропасть. В частности, Е.И. Пассов утверждает, что современная парадигма образования уже не знаниецентрическая, а культуросообразная¹. Однако и сам исследователь признает, что дидактические принципы образования далеко не всегда реализуются на практике. Приобщение учащихся к диалогу культур очень важно с точки зрения их образования и воспитания, так как «формирование человека культуры, человека духовного всегда происходит благодаря диалогу культур — родной и иностранной»². Согласимся с дидактом, что данные положения должны лечь в основу образовательной концепции новой формации, однако на деле учебные заведения различных уровней либо игнорируют лингвосоциокультурный образовательный аспект, либо наделяют национальный компонент обучения приоритетным статусом, что подталкивает обучаемых к отрицанию «давящей и оккупационной» культуры этнического большинства.

В то же время национальные школы всегда являлись хранителями и трансляторами народного опыта, стояли на страже интересов этноса. Сегодня можно говорить о начале принципиально нового этапа в развитии национальной школы в Российской Федерации и в русских культурных анклавах. Его главная черта — динамично растущее расширение роли родного языка и национальной культуры в содержании образования, что дает возможность для поликультурной подготовки молодежи на базе родной культуры.

Между тем, как отмечают авторы «Концепции национальной школы» (1994 год), существующий до сих пор способ организации содержания образования дает возможность использовать автономность этнокультурного «блока» для решения различных национальных задач, для конструирования этнокультурного содержания. Как оказалось на практике, это чаще всего доминанта традиционной культуры. Результатом становится развитие этнокультурного компонента образования в регионах с преобладанием «малых культур», изолированность национально-регионального компонента, освобождение его от «давления» русской традиции. Это сопровождается сокращением русского языка в школе и в вузе, что приводит к усложнению проблем трудовой занятости.

Культурно-ценностный аспект поликультурного образования. Образовательной системе нового поколения должны быть присущи такие вытекающие из особенностей федеративного устройства России качества, как открытость, множественность и равноправность культур и этносов. Высшая школа должна стать местом встречи многообразных культур, где студенты учатся совместному сосуществованию друг с другом, не теряя своей этноидентичности. Стремление к возрождению этнического сознания требует не только анализа его истоков и причин, но и учета запросов национального сознания в повседневной жизни. Образование призвано реализовать государственную ценность равного доступа к повышенному уровню образования на родном языке представителям разных национальностей.

Многообразие национальных культур, языков, традиций и религий является общим богатством. Система образования, развивая национальные культуры, усиливает и межнациональные коммуникации. Поэтому проблема взаимодейст-

¹ Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения. Липецк, 2002. С. 44.

² Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция. Воронеж, 2003. С. 43.

вия этноспецифического и общечеловеческого играет ведущую роль при разработке теоретической концепции поликультурного образования. Таким образом, реализация этноориентированного образования не только является государственно-общественной ценностью, но и выступает гарантом выживания и возрождения этносов. Сохранение стабильности, мира и согласия между народами возможно при установлении паритета между (интер)национальными и общечеловеческими ценностями.

Формирование общечеловеческих и национальных интересов и их определенные, уравновешенные сочетания — важное условие успешного развития национального гимназического образования. Для этого необходимо формирование нового мышления. Гармоничному сочетанию национального и интернационального, так необходимому в духовной сфере, способствует свободное развитие национальных культур, уважение их самобытности и уникальности, поэтому стержневым направлением гражданского воспитания должно стать формирование такой общественной ценности, как толерантность. Соотношение национальных и общечеловеческих структур в сознании личности как единичного и общего целесообразно формировать через осознание принадлежности человека любой национальности как к своему этносу, так и ко всему человеческому роду; признание единства судьбы человека данного этноса с исторической судьбой народа и всего человечества.

Собственно культурологический аспект поликультурного образования. Обращение к культурно-историческим достижениям других народов способствует более глубокому пониманию самобытности родного народа и повышает интернациональное сознание. Сегодня мы являемся свидетелями того, что человеческая цивилизация, а следовательно и культура, вступает в качественно новую фазу своего развития: впервые в истории она обретает всепланетарный, т.е. глобальный характер. Изолированное существование народов и культур становится невозможным.

Каждому народу, независимо от его желаний, приходится жить рядом не только с непосредственно окружающими его народами, но и с предельно далекими, оказывающими на него влияние как через экономику и политику, так и через культуру и образование. Такое тесное соседство народов обязано небывалому прежде развитию системы коммуникаций, опоясывающих весь мир. В этих условиях цель образования можно было бы сформулировать как социальный феномен уникального сочетания мировых образцов знания и культуры с достижениями культуры собственной; участие в развитии, в диалоге с мировой культурой; развитие поликультурного образования, обеспечивающего равноправие и дружество во всех наций и народов.

Решение проблемы приобщения к мировому опыту при сохранении собственных культурных ценностей не тождественно проблеме сохранения национального своеобразия. Дело не в своеобразии этнотрадиционной культуры, а в исторически сложившейся ситуации, в которой ценности, проверенные жизнью народа, подтвержденные длительной исторической практикой, должны еще раз пройти трудное испытание на жизнеспособность и эффективность в совершенно уникальных современных условиях. Специфика нового этапа развития человеческой цивилизации состоит не в унификации наций, а в эффективном использовании всего национально-культурного генофонда человечества, в умелом нахождении каждой нацией тех социальных и культурных заданий, которые могут быть реше-

ны ею наиболее удачно. В этом и заключается источник выживания и дальнейшего прогресса традиционной культуры этноса.

Большую роль здесь играет этноориентированное образование как оптимальный путь к усвоению духовных ценностей своего этносоциума и общечеловеческой культуры. Тем не менее, как отмечает В.И. Слободчиков, этноориентированное образование нередко отличается крайностями, например, в настоящее время в отечественной педагогической традиции широкое распространение получили «изоляционистские акции по установлению национально-культурных суверенитетов в образовании, которые часто напоминают попытки повернуть историю вспять, внося свою лепту в дальнейшую феодализацию устройства России. В конечном счете они оборачиваются маргинализацией национальной культуры, отлученной от общечеловеческой»¹. И это в тех условиях, когда общество перестало осознавать себя замкнутым универсумом и идентифицирует себя с частью более широкого универсума, о чем писал еще в 1930-х годах А. Тойнби.

«В исследованиях последних лет все чаще употребляется термин «глобальная культура», являющийся результатом гомогенизации различных этнокультурных сообществ на базе общего языка — английского, общей идеологии — технического прогресса, и общих социальных институтов, выработанных в процессе интеграции»². Формирование глобальной культуры, однако, не должно приводить к нивелированию национальных культур, ее слагающих, так как недавние тенденции к формированию глобальной культуры не искоренили многообразие неповторимых региональных, национальных, этнических и религиозных культур. Многие из них сформировались задолго до предпосылок к глобализации мирового сообщества. Некоторые этнокультурные общности осознали необходимость мер по защите собственной культурной традиции от обезличивания и «размывания» при полном включении в глобальную культуру.

В настоящий момент мировая макрокультура должна рассматриваться как небесконфликтное взаимодействие множества составляющих ее микрокультур. И лишь через проникновение в сущность такого взаимодействия, включающего в себя как мирное взаимопроникновение культурных ценностей и ориентиров, так и ожесточенное сопротивление культурной интеграции на уровне языка, традиций, устоев, культурных императивов, можно глубоко познать макрокультуру. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше»³. Это, в свою очередь, не может не стать стимулом к взаимовыгодному культурному обмену и сотрудничеству, однако предусматривает пересмотр сложившейся образовательной традиции в русле поликультурности. Воспитательный аспект поликультурного образования — в привитии личности толерантности, равновеликой ценности всех изучаемых культур. В сложившейся ситуации межкультурная ориентация образования, с одной стороны, будет способствовать этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, воспрепятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

¹ Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т., Школяр Л.В. Культуросообразное образование... С. 5.

² Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 16.

³ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 23.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. При разработке проблем межкультурного образования в педагогике отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д. В содержании обучения и воспитания возникает обширный спектр проблем, в частности:

— взаимоотношение культуры государства и полифоничной культуры многоэтнического мирового сообщества;

— определение таких этнических культур, постижение которых обучаемыми в процессе образования и воспитания откроет личности наиболее широкий спектр культурного разнообразия и будет способствовать их творческой и профессиональной реализации;

— определение ряда образовательных мер (в контексте государственной политики) по противостоянию размыванию этнокультурной самобытности при контактах с усредненной «глобальной» культурой.

Как следствие поставленных проблем возник вопрос о соотношении и взаимодействии малоэтнической, русской, англоязычной и мировой культур в общем содержании образования. Прежде всего это задача сопряжения различных картин мира, аккумулирующих социально-исторический опыт отдельных этносов. Перед образовательными системами встал вопрос соотношения ценностных, этических и религиозных систем, определяющих смысложизненную ориентацию личности. Но прежде всего педагогика должна решить задачу взаимодополнения культурных потенциалов различных этносов для обеспечения общего духовного пространства, являющегося общественной средой для максимально полной реализации личности.

Данные положения отражены в действующих законодательных актах федерального уровня. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации обозначены, в частности, следующие приоритетные цели и задачи образования:

— обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

— воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

— формирование культуры мира и межличностных отношений¹.

Программа развития воспитания в системе образования основана на приоритете в воспитании принципа равноценности людей и культур, к которым они принадлежат, незыблемости их человеческого достоинства. «В процессе воспитания необходимо укреплять веру в то, что все люди уникальны, что каждый из них имеет предпосылки для развития своей личности и что индивидуальное своеобразие делает общество богатым и разносторонним»². Принцип культуросообразности, выделяемый в данной программе, предполагает, что воспитание строится

¹ Национальная доктрина образования в Российской Федерации // ИНФОРМИКА. М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2002. URL : <http://www.informika.ru/text/magaz/newspaper/messedu/cour0010/2300.html>

² Основные направления и план действий по реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 2002—2004 годы // ИНФОРМИКА. М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2002. URL : http://db.informika.ru.servlet/check?d_02/193.html#1

в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

В Концепции модернизации российского образования сказано, что потенциал образования должен быть использован для консолидации общества, для сохранения единого социокультурного пространства, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Подчеркивается также, что многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности¹.

Знание народных традиций, религиозной культуры, национально-культурных достижений и эмоционально-ценностное отношение к ним рассматривается как основа формирования социально-этических норм поведения, а также важнейший ориентир в истории общечеловеческой цивилизации. Исходя из этого можно признать, что культурно-исторические традиции народа, их диалектическое единство со всеобщей человеческой культурой должны стать основой формирования содержания поликультурного образования.

Список использованной литературы

1. Фирсова, А.М. Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Фирсова. — Н. Новгород, 2009.
2. Кулганова, С.Г. Поликультурное образование и интеркультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Кулганова // Вестн. ОГУ. — № 3. — 1999.
3. Слободчиков, В.И. Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] / В.И. Слободчиков, В.Т. Кудрявцев, Л.В. Школяр // Изв. РАО. — 2001. — №4. — С. 5.
4. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. — М., 1996, — 278 с.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986 — 445 с.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // INFORMIKA. — М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2002. — Режим доступа : <http://www.informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/2300.html>
7. Основные направления и план действий по реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 2002—2004 годы [Электронный ресурс] // INFORMIKA. — М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2002. — Режим доступа : http://db.informika.ru.servlet/check?d_02/193.html#1
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // INFORMIKA. — М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2002. — Режим доступа : <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1>.
9. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России [Текст] / М.Н. Кузьмин // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 3—11.
10. Колобова, Л.В. Многоаспектность поликультурного образования [Текст] / Л.В. Колобова // Вестн. ОГУ. — № 10, т. 1. — 2005.
11. Пассов, Е.И. Методология методики: теория и опыт применения [Текст] / Е.И. Пассов. — Липецк, 2002. — С. 44.

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // INFORMIKA. М. : ГосНИИ ИТТ, 1997—2000. URL : <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1>.

12. Пассов, Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция [Текст] / Е.И. Пассов. — Воронеж, 2003. — С. 43.

13. Кузьмин, М.Н. Концепция национальной школы: Цели и приоритеты содержания образования [Текст] / М.Н. Кузьмин [и др.]. — М. : ИНПО, 1994.

Ю.В. Назарова

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Самопознание и саморазвитие — основа профессионализма учителя. Изучение особенностей своего характера и овладение приемами «сглаживания» его акцентуаций — важное направление в психологической подготовке студентов — будущих педагогов.

характер, акцентуация, самопознание, саморазвитие, самосовершенствование, профессиональное становление.

Автор древнеиндийских «Упанишад» — комментариев к текстам «Вед» — так размышляет о жизни: «Жизнь — дыхание, ибо пока в теле пребывает дыхание, до той поры пребывает и жизнь. Дыхание — это познание. Поистине»¹. Действительно, познание и самопознание — основа подлинно человеческого существования: познавая окружающий мир и себя, человек развивается, самосовершенствуется.

Особое значение имеют самопознание и саморазвитие для представителей профессий типа «человек—человек», в том числе для педагогов, преподавателей, учителей, ведь воздействие личности учителя на обучающегося играет решающую роль в процессе обучения и воспитания. Это связано с действием основных (по В.С. Мухиной²) психологических механизмов идентификации и отчуждения, которые позволяют человеку, по выражению Л.С. Выготского, «врастать в культуру»³, осваивая опыт, накопленный предшествующими поколениями. Обучающийся идентифицируется с положительным образцом, демонстрируемым учителем, и отчуждается от отрицательного, восходя таким образом на более высокую ступень в личностном развитии.

В связи с этим профессия педагога предъявляет высокие требования к личностным и психологическим особенностям ее носителя. Чрезвычайно важны соответствие личности педагога самым высоким требованиям в отношении его разностороннего и гармоничного развития, наличие четкой и непротиворечивой системы ценностей, сформированность активной гражданской позиции. Все это он демонстрирует в ходе учебно-воспитательного процесса, пробуждая у обучающихся импульс к идентификации и подражанию. Процесс личностного развития преподавателя активно продолжается даже и в тот период, когда он уже приступил к выполнению своих профессиональных обязанностей. Более того, педагог

¹ Мудрость тысячелетий : энцикл. / авт.-сост. В. Балязин. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. С. 23.

² Мухина В.С. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. М., 1979.

³ Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Полн. собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т.1.

гическая деятельность предполагает постоянный интенсивный личностный и профессиональный рост. Поэтому еще в период получения педагогического образования будущим учителям, преподавателям необходимо дать «инструментарий», которым они смогут постоянно пользоваться для коррекции и активизации процесса своего личностного развития, рефлексирова и оптимизируя этот процесс.

Преподавателями психологических дисциплин Рязанского государственного университета накоплен большой опыт в стимулировании личностного развития будущих учителей. Этой цели служат задания по самопознанию, которые студенты выполняют в ходе практических занятий по общей, возрастной, педагогической, специальной психологии и психологии общения. Студенты выявляют свою самооценку, мотивацию учения, уровень притязаний, направленность, систему жизненных ценностей, готовность к саморазвитию, уровень общительности, коммуникативных и организаторских способностей, наличие акцентуаций характера и т.д. Затем индивидуальные данные обобщаются по группам, выявляется место каждого среди сокурсников, вырабатываются рекомендации по оптимизации развития личности будущего преподавателя.

Традиционно наиболее острый вопрос по результатам самоисследования — сглаживание акцентуированных черт характера. По различным данным, акцентуации характера выявляются у 20—50 % взрослых людей и у 50—80 % подростков.

Термин «акцентуация» ввел немецкий психиатр и психолог, профессор неврологической клиники Берлинского университета Карл Леонгард в 70 годы XX века. Им же разработана и описана классификация акцентуаций личности¹. Люди, у которых некоторые черты ярко выражены, названы им «акцентуированными». Мы, однако, солидаризируемся с отечественным ученым Андреем Евгеньевичем Личко, который считал, что в большей степени речь идет об акцентуациях характера, а не личности, так как понятие «акцентуация личности» слишком широко, оно более подходит для психопатий — патологического уродства характера².

Акцентуация рассматривается как пограничный вариант нормального развития. Вместе с тем в неблагоприятных условиях, когда происходит давление на «слабое звено», у акцентуанта ухудшается взаимодействие с окружающими, возникают однотипные конфликты и срывы в поведении. К. Леонгард выделил отдельные черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, однако при определенных условиях могут претерпевать развитие в положительном или отрицательном направлении, достигая особой выраженности у людей с психопатиями и неврозами.

Акцентуированные черты характера рассматриваются также как предрасполагающий фактор для развития психогенных расстройств — неврозов, острых аффективных реакций, патологических нарушений поведения, обусловленных конкретной ситуацией и т.д. Тип акцентуации определяет избирательную чувствительность к различным психогенным факторам и особенности протекания заболевания, а также может играть роль фактора, повышающего риск психического заболевания.

Акцентуация может иметь разную степень выраженности — от легкой, едва заметной ближнему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, не переросла ли акцентуация в психопатию, т.е. «болезненное урод-

¹ Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов, 1997

² Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983.

ство» характера при нормальном интеллекте. В отличие от психопатии акцентуация проявляется не постоянно, при благоприятных условиях с годами сглаживается, и тогда характер человека приближается к нормальному.

В связи с этим мы учим студентов понимать психологическую основу наиболее распространенных типов акцентуаций, особое внимание обращая на влияние акцентуаций на «проблемные» педагогические ситуации. Чтобы научить студентов предупреждать их проявление в будущей педагогической деятельности, используется классификация акцентуаций К. Леонгарда, который выделил ряд типов, определяющих избирательную устойчивость человека к одним жизненным ситуациям и повышенную чувствительность к другим. К. Леонгард выделяет следующие акцентуации:

1) гипертимная. У учителей проявляется в увлеченности, высокой активности, энергичности, широте интересов, новаторстве, в ряде случаев способном перерасти в прожектерство. Способность же легко располагать к себе учеников может обернуться конфликтами с ними;

2) эмотивная. С одной стороны, она способствует установлению хороших взаимоотношений с учащимися, с другой стороны, характеризуется чрезмерной мягкостью, уступчивостью и нетребовательностью педагога, что приводит к его низкому авторитету;

3) тревожная. Это сочетание высокой ответственности и крайней неуверенности в своих силах. Желание выполнить работу наилучшим образом приводит к излишней дидактичности: многократному «разжевыванию», объяснению учебного материала на многочисленных примерах, что со временем перерастает в занудство, в бесконечные нравоучения не только в школе, но и в общественной жизни, отталкивающе действуя на партнеров по общению;

4) демонстративная. Этот тип проявляется в постоянном подчеркивании своих знаний и талантов, «переигрывании», актерстве, чрезмерной демонстративности, нацеленных на самоутверждение. Отсюда — неровность в общении с учениками. Если ситуация не позволяет демонстративному учителю «покрасоваться» своими талантами, то он теряет интерес, начинает конфликтовать с учениками и их родителями, выступая в этих конфликтах активной стороной. Профессиональный рост замедляется;

5) дистимная. Проявляется в пониженном фоне настроения, медлительности, негибкости. Взаимодействие «педагог — ученик», выстраивается, исходя из сложившихся стереотипов: «двоечник», «хулиган», «лентяй», «отличник», «активист», что со временем притупляет эмоциональную восприимчивость и чуткость учителя, приводит к равнодушию, педагогической индифферентности;

6) застревающая. Приводит к стремлению к абсолютному доминированию учителя в учебно-воспитательном процессе в сочетании с завышенной самооценкой и отсутствием рефлексии, что, в свою очередь, ведет к формированию авторитарности личности. Постановка во главу угла контролирующей и оценивающей функций педагога удовлетворяет потребность в самоутверждении учителя с холерическим и флегматическим типами темперамента, усиливает его негибкость и власть;

7) педантичная. Предполагает стереотипность, однообразие в педагогических приемах, отборе учебного и иллюстративного материала, их максимальное упрощение, неприятие всего нового. Приводит к педагогическому догматизму

и неадекватно завышенной самооценке, заштампованности и профессиональной ригидности.

8) циклоидная, т.е. чередование гипертимных и дистимных состояний. Проявляется в непредсказуемости реакции учителя, которая зависит от преобладающего в данный момент настроения (оптимистичного или пессимистичного);

9) возбудимая. Характеризуется легкой раздражительностью, неуравновешенностью, импульсивностью, когда педагог, пребывая часто в злобно-тоскливом настроении, «срывает» его на учениках, даже по незначительному поводу, и при этом не прощает обид. Выделение в виде главной задачи борьбы с недостатками обучающихся приводит к неадекватному, пристрастному и педагогически агрессивному стилю взаимодействия педагога с учащимися, профессиональной деформации его личности;

10) экзальтированная. Проявляется в способности беспричинно восторгаться и восхищаться. Такие учителя легко приходят в восторг от событий, которые у других не вызывают большого подъема и так же легко переходят от состояния восторга к состоянию печали. Они контактны, говорливы, альтруистичны, способны на глубокие искренние чувства, влюбчивы. Однако подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, могут быть паникерами. Такие учителя часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях бывают как активной, так и пассивной стороной¹.

Будучи заинтересованными в психическом, психологическом и социальном здоровье выпускников педагогических отделений Рязанского университета, в их успешности как будущих профессионалов, в рамках психологической подготовки студентов, диагностирования и мониторинга их психического развития мы проводим лонгитюдное исследование акцентуаций характера студентов первых — третьих курсов.

За последние три года диагностика акцентуаций характера была изучена у 510 студентов из 34 групп. В ходе исследования мы оперировали данными, полученными на групповых выборках численностью до 40 человек. Затем для подтверждения достоверности и объективности полученных данных проводили математическую обработку индивидуальных ответов респондентов с помощью компьютерной программы Microsoft Office Excel 2007 и развернутый анализ показателей, полученных по каждой группе респондентов. В качестве критерия проверки статистических гипотез был выбран параметрический критерий Стьюдента, поскольку экспериментально были получены данные групп испытуемых, которые представляли собой нормально распределенные независимые случайные выборки из всей совокупности.

Общую картину акцентуированности студентов можно получить, ознакомившись с результатами исследования самой представительной выборки. Она состояла из 135 студентов-третьекурсников из 16 групп Института иностранных языков РГУ. Обследованные с помощью опросника К. Леонгарда — Н. Шмишека, они показали выраженность акцентуаций характера, представленную на рис. 1.

¹ Волков Б.С. Акцентуации характера школьников и учителей. М. : Пед о-во России, 2007. С. 33—51.

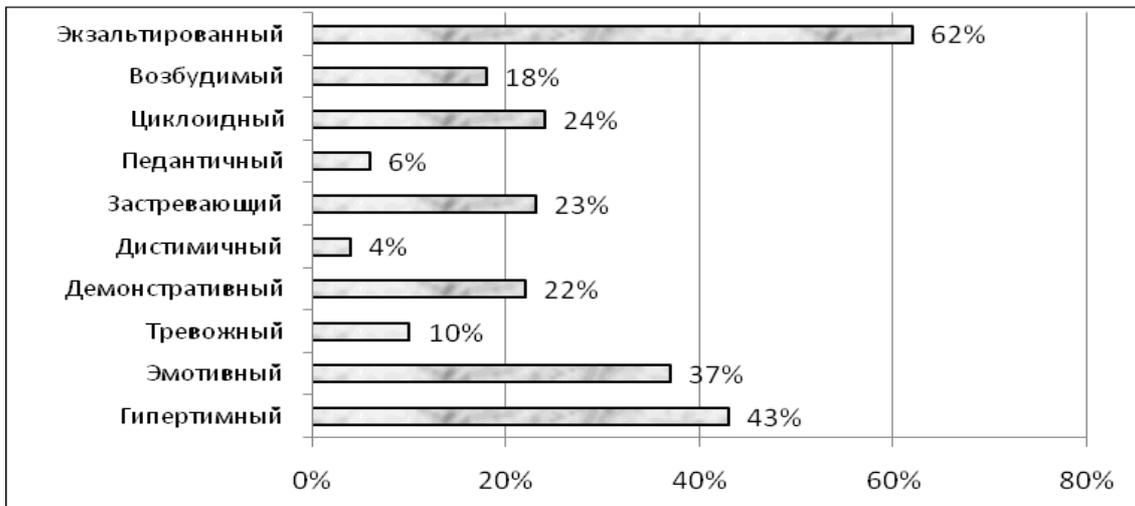


Рис. 1. Акцентуации будущих преподавателей иностранного языка

Из рисунка видно, что лишь 5 % опрошенных не имеют признаков акцентуации характера; у 51 % респондентов наблюдаются 1—2 акцентуированные черты; у 36 % — по 3—4 акцентуированные черты характера. Крайне неблагоприятна ситуация у 8 % студентов, показавших по 5—6 акцентуированных черт характера. Наличие большого количества «слабых мест» в характере дает возможность говорить о ранимости этих личностей, что снижает вероятность успешного выполнения ими своих профессиональных обязанностей.

Значительная часть обследованных респондентов — девушки. Нами проведен сравнительный анализ и выявлены достоверно значимые различия по акцентуациям характера у 19—20-летних студенток трех разных факультетов: естественно-географического, русской филологии и национальной культуры, а также истории и международных отношений.

В отношении десяти типов акцентуаций (в соответствии с классификацией К. Леонгарда) нами выявлено семь достоверно значимых различий по t-критерию Стьюдента на 5 %-м уровне значимости между студентками разных факультетов.

Показатели акцентуированности студенток естественно-географического и филологического факультетов оказались наиболее близкими. В отношении эмотивной акцентуации показатели полностью совпали, в восьми случаях данные не выходили за пределы допустимой вариативности. И лишь в отношении циклотимного типа акцентуаций характера было выявлено достоверно значимое различие, превышающее критическое табличное значение на 0,41 балла с большей выраженностью у студенток естественно-географического факультета. Показатели студенток-историков также оказались (на 5 %-м уровне значимости) достоверно более низкими по сравнению с данными студенток естественно-географического факультета, но уже в отношении двух типов акцентуаций характера — демонстративного и дистимичного. В наибольшей степени различались данные студенток филологического и исторического факультетов. Достоверные различия на 5 %-м уровне значимости были получены в отношении четырех типов акцентуированности: филологи отличаются большей дистимичностью, зато студентки исторического факультета в большей степени гипертимны, циклотимны и возбудимы.

Сравнивая средние показатели выборок 19—20-летних студенток трех факультетов, мы обнаружили, что студентки факультета истории и международных отноше-

ний имеют бóльшую акцентуированность характера (16,7 балла), превышающую табличное значение по t-критерию Стьюдента на 2,43 балла на 1 %-м уровне значимости по сравнению со студентками естественно-географического факультета (13,9 балла) — на 0,37 балла, а со студентками-филологами (13,1 балла) — на 1,17 балла.

Эти показатели подтверждаются и сравнением индивидуальных результатов акцентуированности студенток трех выборок: не выявлено ни одной акцентуации характера у 11 % студенток естественно-географического факультета, у 7 % студенток-филологов и лишь у 4 % студенток истфака. По наибольшему числу акцентуаций (от 3 до 5) также «лидируют» студентки истфака с показателем 63 % (см. таблицу).

Количество акцентуаций у студенток трех факультетов (в %)

Количество акцентуаций	Факультет		
	естественно-географический	филологический	исторический
Нет	11	7	4
Одна	7	15	9
Две	15	24	18
Три	22	24	29
Четыре	22	9	18
Пять	15	17	18
Шесть	4	0	4
Семь	0	4	0
Восемь	4	0	0

Таким образом, в среднем по трем выборкам лишь 7 % опрошенных не имеют признаков акцентуации характера, у 30 % респондентов присутствуют 1—2 акцентуированные черты характера, еще у 58 % — 3—5. Крайне неблагоприятна ситуация у 5 % студентов, которые показали по 6—8 акцентуированных черт характера, что делает насущной необходимостью целенаправленную работу по сглаживанию этих акцентуаций.

Одновременно с общим количеством акцентуаций исследовалась и выраженность отдельных ее типов. Несомненным лидером во всех трех выборках оказался экзальтированный тип акцентуации характера: у студенток естественно-географического факультета он составил 67 %, филологического — 70 %, исторического — 76 % (рис. 2).

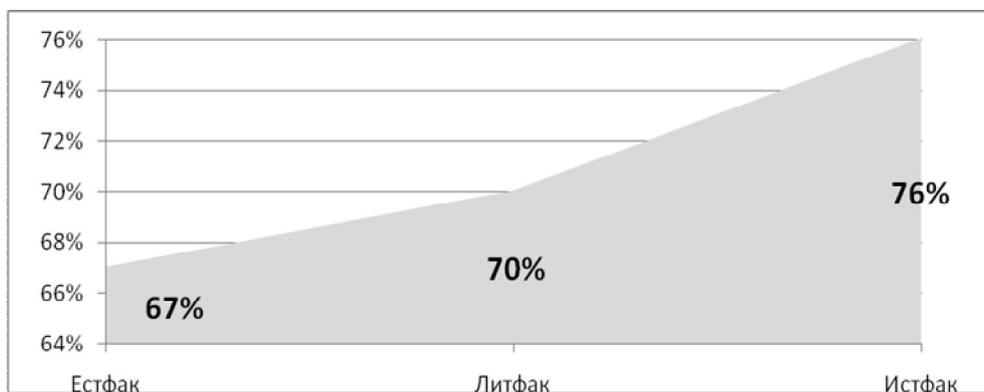


Рис. 2. Количество студенток с экзальтированной акцентуацией на разных факультетах

У представительниц естественно-географического факультета на втором месте со значительным отрывом располагается циклоидный тип акцентуации, на третьем — гипертимный, далее следуют демонстративный и возбудимый типы и, наконец, эмотивный.

Около половины (47 %) представительниц факультета русской филологии и национальной культуры имеют гипертимную акцентуированность, 45 % — циклоидную, 42 % — возбудимую, 37 % — эмотивную и 21 % — демонстративную, что на 16 % меньше по сравнению с естественно-географическим факультетом.

У студенток исторического факультета второе и третье места делят гипертимная и эмотивная акцентуированность, тогда как на других факультетах последняя акцентуация близка к наименее выраженным: на филологическом она занимает пятое место, на естественно-географическом — шестое.

Среднюю распространенность акцентуаций у студенток истфака имеют демонстративный тип (четвертое место), возбудимый (пятое место) и циклоидный тип (шестое место). На филологическом же факультете циклоидная акцентуированность располагается на третьем месте, а на естественно-географическом — даже на втором (рис. 3).

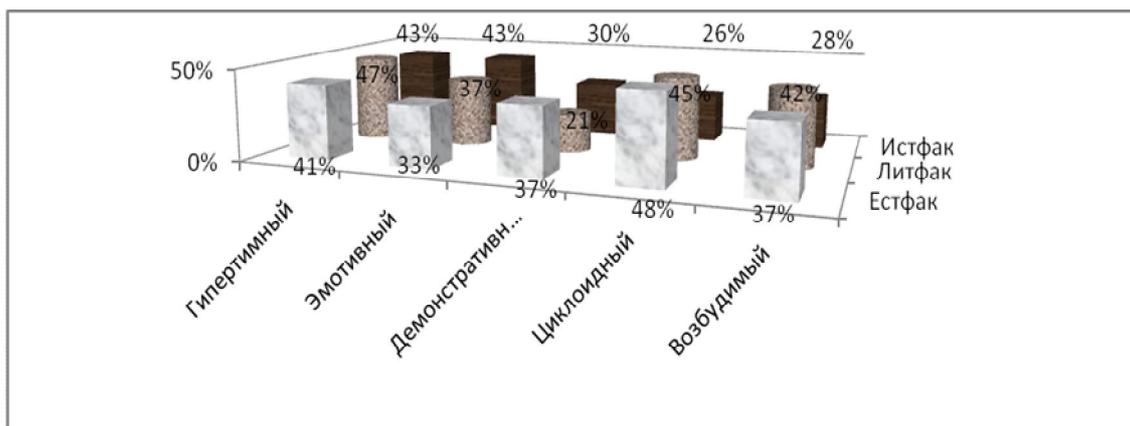


Рис. 3. Распределение типов акцентуаций у студенток разных факультетов

Среди наименее распространенных акцентуации характера оказался дистимичный тип. В среднем он проявляется лишь у 8 % представительниц всех трех обследуемых факультетов, причем на литфаке он выявлен только у одной респондентки. С разницей в 1 % идет педантичный тип акцентуированности. На естественно-географическом факультете он также выявлен только у одной респондентки. Но 16—17 % студенток всех трех факультетов продемонстрировали незначительную выраженность застревающего и тревожного типов акцентуаций.

Анализ результатов исследования типов акцентуаций позволил диагностировать наличие у студенток черт характера, не в полной мере способствующих профессиональной успешности. Так, выяснилось, что будущие учителя географии и биологии более тревожны (26 % обследованных), боязливы, неуверенны в себе. Они медлительны, нерешительны, имеют заниженную самооценку, в большей степени озабочены не интересами дела, а тем впечатлением, которое они производят на окружающих. А вот 21 % будущих учителей русского языка и литературы склонны к застреванию, т.е. болезненно самолюбивы, обидчивы, аффективны

и заносчивы. Также выявлено, что 11—13 % студенток факультета истории и международных отношений демонстрируют все наименее «популярные» виды акцентуаций характера: тревожность, дистимность, застревание, педантичность. Вместе с тем у студенток литфака разница в проявлении нежелательных акцентуаций составляет от 3 до 21 %, а у студенток естественно-географического факультета — от 4 до 26 % (рис. 4).

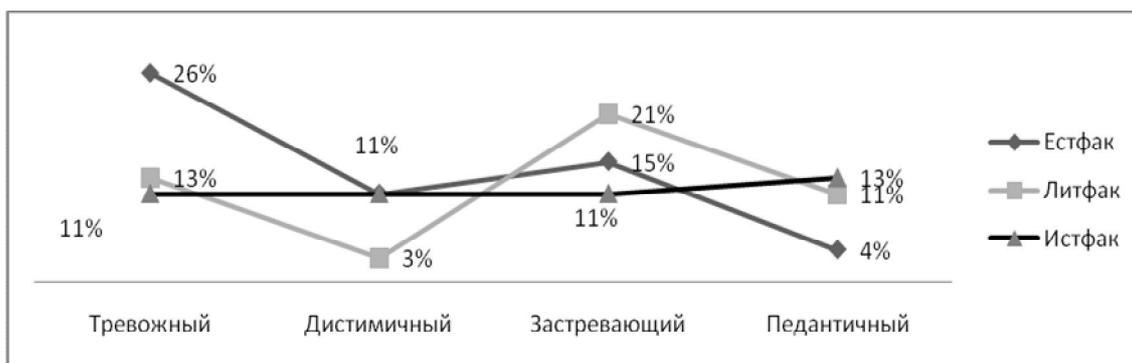


Рис. 4. Наименее распространенные типы акцентуаций у студенток разных факультетов

Еще более значительными оказались гендерные различия в акцентуациях характера. Показательны, например, итоги тестирования в 2009 году студенток исторического факультета (38 чел.) и сборной группы из 40 юношей-студентов с исторического факультета и из института иностранных языков. В отношении видов акцентуаций из 11 сравниваемых параметров по классификации К. Леонгарда нами было выявлено 6 достоверно значимых различий на разных уровнях значимости, причем менее значимые различия (на 5 %-м уровне значимости) касались трех видов акцентуаций — гипертимной, тревожной и циклоидной. В отношении остальных двух (эмотивной и возбудимой) выявлены более значимые различия на 1 %-м уровне значимости. Также на 1 %-м уровне значимости различались общие показатели акцентуированности групп юношей и девушек (рис. 5).

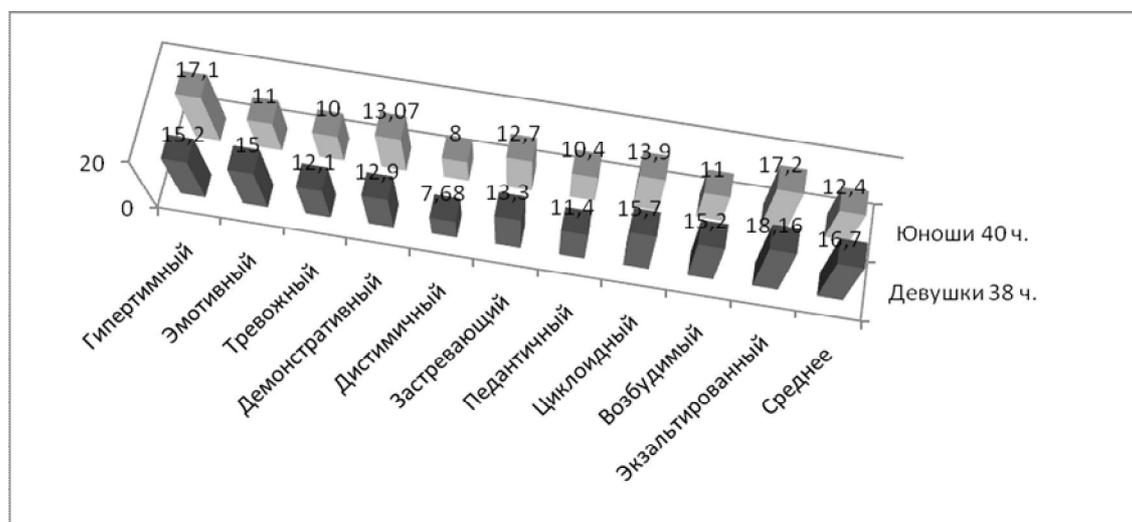


Рис. 5. Гендерные различия в акцентуациях характера

Из 11 анализируемых параметров показатели у девушек оказались выше в 8 случаях, из них 5 — на уровне статистически значимых различий. Максимальные различия наблюдались в итоговом результате: разница в 4,3 балла, тогда как 1 %-й уровень выявляется уже при показателе в 2,43 балла. Также у девушек были превышены данные по возбудимости и эмотивности — на 4,2 и 4 балла соответственно. Девушки также оказались более тревожными (на 2,1 балла) и циклоидными (на 1,8 балла), что превышает табличное значение по t-критерию Стьюдента в 1,69 балла на 5 %-м уровне значимости. У юношей в отношении демонстративности и дистимности показатели незначительно выше, чем у девушек (на 0,2 — 0,3 балла). Как статистически значимый был выявлен лишь один показатель — по гипертимности, и то на 5 %-м уровне значимости.

Необходимо отметить, что результаты изучения акцентуаций характера активно обсуждаются как преподавателями, ведущими занятия у студентов, так и самими студентами. Кроме того, они используются при изучении теоретического материала и выполнении студентами самостоятельных творческих заданий, связанных с психологией самопознания.

Первокурсники педагогических отделений в соответствии с учебным планом по общей психологии знакомятся с понятием «акцентуация», введенным К. Леонгардом, и с разработанной им классификацией акцентуаций личности.

В рамках изучения дисциплины «Возрастная психология» студенты участвуют в практическом исследовании трех возрастов, используя для изучения подросткового возраста адаптированный тест на выявление акцентуированности характера.

На третьем курсе студенты изучают основы специальной педагогики и психологии. Они учатся различать акцентуации явные и скрытые. Явные рассматриваются как крайний вариант нормы, что, впрочем, не препятствует благополучной социальной адаптации человека. Иная картина складывается при наличии скрытой акцентуации, когда речь идет не о пограничных, а об обычных вариантах нормы. В повседневной жизни такая скрытая акцентуация почти не проявляется или не проявляется вовсе, но при воздействии на «слабое звено» в характере может проявиться неожиданно и выраженно.

Кроме того, студенты знакомятся с разными вариантами развития акцентуированности. Они узнают, что чаще всего в благоприятных условиях наблюдается положительная динамика, когда развивающаяся личность, используя различные психологические механизмы, как бы «сглаживает» акцентуированные черты характера, вырабатывает индивидуальные приемы компенсации, адекватного реагирования в проблемных ситуациях. Однако при неблагоприятном стечении обстоятельств акцентуации могут не исчезать совсем, а переродиться в скрытую форму, с тем чтобы ярко проявиться при воздействии на уязвимые черты характера. Одна акцентуация может осложниться возникновением других, совместимых с ней, видов акцентуаций, причем признаки вновь возникших акцентуаций характера могут по выраженности превзойти основную. При наличии органического повреждения мозга акцентуация может перейти в психопатию, т.е. в серьезное заболевание при нормальном уровне интеллекта.

Студенты усваивают также, что наиболее благоприятный прогноз профессиональной успешности наблюдается при гипертимной акцентуации, наихудший — при явной неустойчивой акцентуации. Они целенаправленно овладевают приемами, позволяющими «сглаживать» выявленную акцентуированность, не до-

пускать провоцирования в межличностном общении конфликтов, затрагивающих наиболее уязвимые черты характера другого человека.

Изучив особенности акцентуаций, студенты сами выполняют тест на акцентуацию характера К. Леонгарда — Н. Шмишека, выявляют «слабое звено» в своем характере и знакомятся с рекомендациями, направленными на «сглаживание» этих черт.

Заканчивается данная работа студентов обобщением результатов тестирования. При этом один из студентов докладывает о результатах изучения акцентуаций характера сокурсников на практическом занятии группы.

Таким обобщением стала, например, работа студентки Е. Овчинниковой, представившей результаты исследования акцентуаций характера первокурсников филфака (рис. 6).

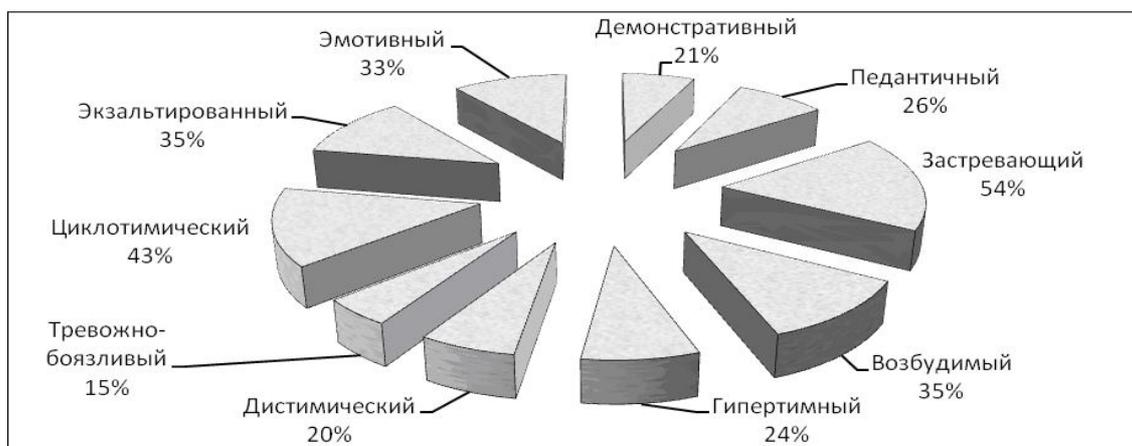


Рис. 6. Типы акцентуации характера у студентов факультета русской филологии и национальной культуры

Первокурсники филфака отмечали у себя по несколько типов акцентуаций характера в различной степени выраженности. При этом выявлено следующее.

Демонстративный тип акцентуации характерен для 21 % студентов. Демонстративность проявляется у них, с одной стороны, в выраженном вытеснении в подсознание всех негативных фактов и переживаний, а с другой стороны, в приукрашивании своих поступков для привлечения к себе внимания.

У 26 % студентов выявлен педантичный тип акцентуации, который характеризуется ригидностью и инертностью в протекании психических процессов, которая компенсаторно восполняется ими через педантизм, строгое соблюдение всех правил и порядков.

Наиболее распространенным оказался застревающий тип акцентуаций характера. Он выявлен у 54 % обследованных. Их отличительными чертами являются бескомпромиссность, конфликтность, злопамятность, яркость аффективных реакций, одержимость сверхценными идеями.

Возбудимый тип отмечен 35 % респондентов. Для таких студентов характерны агрессивность и повышенная импульсивность — вплоть до потери самоконтроля над поведением.

У 24 % первокурсников отмечается гипертимный тип акцентуации. Его отличительными признаками являются энергичность, беззаботность, всегда оптимистичное настроение, высокая коммуникабельность, которая может проявляться как в общественно полезных делах, так и в асоциальных поступках.

Противоположный гипертимному дистимический тип выявлен у 20 % студентов. Для людей с высокими оценками по данной шкале характерно всегда пессимистичное настроение, скованность, заторможенность.

Близок к нему тревожно-боязливый тип, характерный для 15 % опрошенных, отличающихся тревожностью, робостью, боязливостью, повышенным количеством страхов.

Весьма распространенным оказался циклотимический тип. У 43 % первокурсников с этим типом акцентуации отмечается частый переход гипертимного состояния в дистимное и наоборот.

Аффективно-экзальтированный тип выявлен у 35 % студентов. Они отличаются крайней изменчивостью настроения, резкими перепадами от ликования к трагизму в тех ситуациях, которые у других людей сильных эмоций не вызывают.

Для 33 % первокурсников с эмотивным типом акцентуации также характерна способность к глубоким переживаниям.

Таким образом, диагностика, теоретическое и практическое изучение студентами педагогических отделений различных типов акцентуаций характера, особенно таких распространенных, как экзальтированный, гипертимный, циклоидный, эмотивный, возбудимый и демонстративный, становится для них в период обучения в университете немаловажной составляющей самопознания, помогает им найти верные пути постоянного творческого самосовершенствования, становления профессиональных качеств будущего педагога, которому предстоит обучать и воспитывать новые поколения в XXI веке.

Список использованной литературы

1. Волков, Б.С. Акцентуации характера школьников и учителей [Текст] / Б.С. Волков. — М. : Пед. о-во России, 2007. — С. 33—51.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Полн. собр. соч. : в 6 т. — М., 1982. — Т. 1. — 315 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. — Ростов н/Д, 1997.
4. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко. — М., 1983.
5. Мудрость тысячелетий [Текст] : энцикл. / авт.-сост. В. Балязин. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — С. 23.
6. Мухина, В.С. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности [Текст] / В.С. Мухина. — М., 1979.

И.Е. Булатников

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ССУЗов К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАССОВОЙ ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ТРЕВОЖНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ НАДЕЖДЫ¹

Автор анализирует феномен «ответственное отношение личности к профессиональной деятельности» применительно к организации профессионального воспитания

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 10-06-72609а/ц.

студентов в учреждении среднего профессионального образования. Особое внимание уделено воспитанию студенческой молодежи, характеристике ее жизненной и профессиональной позиции, мотивам выбора профессии, готовности к самореализации в профессиональной деятельности. Характеризуются некоторые тенденции и проблемы формирования ответственного отношения студентов к профессиональной деятельности, анализируется опыт такой работы в транспортных ссузах.

специалист, профессиональная деятельность, образовательное учреждение, воспитательная система, профессиональное воспитание, железнодорожный транспорт, социальная ответственность, профессиональная ответственность.

В настоящее время система профессионального образования находится в процессе глубинной сущностной и структурной модернизации, коренного обновления. Эти явления обусловлены глобальными изменениями облика современного мира, формированием единого европейского образовательного пространства, унификацией национальных образовательных систем, появившейся возможностью миграции специалистов, активным сотрудничеством государств в сфере высоких технологий, внедрения достижений научно-технического прогресса в производство, экономику, жизнедеятельность различных систем. Это особенно важно в связи с растущими требованиями глобализирующегося мира к экологической и технической безопасности используемых машин и механизмов, к обеспечению защиты окружающей среды и самого человека от техногенных аварий и катастроф при эксплуатации технически сложных систем и транспортных коммуникаций.

В полной мере все это относится и к железнодорожному транспорту, являющемуся сегодня одним из важнейших и наиболее надежных способов транспортировки грузов и людей. Эффективность слаженного функционирования всего транспортного конвейера непосредственно зависит от уровня профессиональной подготовленности, мастерства специалистов, занятых в отрасли, их компетентности, степени социальной и профессиональной ответственности за качество и результаты своего труда, от их нравственной культуры, психологической готовности к сложному и напряженному труду в условиях все возрастающих темпов движения транспорта и сложности систем, обеспечивающих его бесперебойную работу.

Стремительно растущие требования к качеству подготовки будущих специалистов-транспортников определили повышенное внимание теоретиков и практиков профессионального образования к анализу современных проблем подготовки специалистов для железнодорожной отрасли, прогнозированию перспектив и последствий обновления системы профессионального образования с учетом изменяющейся и технически перевооружающейся транспортной инфраструктуры страны. Особое внимание педагогики профессионального образования обращено к потенциальным ресурсам образовательных учреждений, позволяющим оптимизировать процесс подготовки специалистов, существенно повысить его качество за счет большей точности воспитывающих влияний, их адресности, обеспечения условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий движения студентов к эталонам мастерства, профессионализма, к формированию личностных качеств, обеспечивающих специалистам высокую конкурентоспособность на рынке труда. Речь идет не только об овладении будущим специалистом ключевы-

ми компетенциями в своей профессиональной деятельности, но и о развитии социально и профессионально необходимых личностных качеств, позволяющих ему стать субъектом собственной социальной и профессиональной жизнедеятельности, сознательно творить свою трудовую биографию, активно участвовать в жизни общества, быть гражданином, образованным, культурным человеком.

Сегодня в практику профессионального образования внедряются государственные образовательные стандарты третьего поколения, ориентированные на интенсификацию процесса подготовки специалистов в вузах и ссузах, активизацию самостоятельной учебной работы студентов. Новые образовательные стандарты акцентируют внимание на принципах сознательности, самостоятельности, систематичности, последовательности, доступности приобретаемых будущими специалистами профессиональных знаний и опыта, организационном и научно-методическом сопровождении этой работы преподавателями. Однако, как показывает реальная практика, при этом вне сферы влияния образовательного процесса и активного внимания преподавателей остаются личностное развитие будущих специалистов, освоение ими традиций и норм профессионального сообщества, важные аспекты социально-нравственного развития. Между тем именно эта сфера личностного развития студентов во многом предопределяет меру их успешности в будущей профессиональной деятельности, их востребованность на рынке труда. Формирование этой сферы личности будущего специалиста-железнодорожника происходит как раз через профессиональное воспитание, моделирование и реализацию потенциала воспитательной системы образовательного учреждения.

Анализируя современные тенденции в социальном и профессиональном воспитании будущих специалистов в учреждениях среднего профессионального образования, следует признать, что они в значительной мере сохранили традиции и опыт организации воспитательной работы, материальные и кадровые ресурсы для ее обеспечения, продолжая, как и в предыдущие годы, ориентировать студентов на общечеловеческие ценности, пытаясь гуманизировать, одухотворить, очеловечить существующую реальность, привить молодым людям высокие духовные ценности и нравственные нормы.

Однако современные социокультурные реалии значительно изменили ценностно-смысловой контекст социального бытия человека, заставили его существенно пересмотреть шкалу личных и общественных ценностей, осложнили процесс воспитания, породили широкий комплекс нравственных проблем, поставив входящего в жизнь молодого человека перед моральным выбором, но не вооружив его опытом осуществления такого выбора. Дезориентирующему влиянию социокультурной среды подверглась эмоциональная сфера человека, исказившая палитру эмоций личности, выхолостив социально ценные эмоции и обострив эгоистические и гедонистические. Сегодня человек больше ориентирован на индивидуальное потребление культурных ценностей, но не ищет возможности для соотнесения своих эмоциональных состояний с состояниями других людей. Подобное явление полностью разрушает основы коллективизма, вытесняет в сознании личности потребность во взаимодействии с другими людьми, атомизирует социальное бытие человека.

Понятно, что эти и многие другие опасные социокультурные явления и процессы последних десятилетий оказываются лишь фоном, на котором разворачивается воспитательная работа с молодежью в образовательных учреждениях

среднего профессионального образования. К этому следует добавить и то, что возрастной состав студентов техникума существенно отличается от студенчества вуза: в техникумах значительную часть учащихся составляют подростки, поступившие в образовательное учреждение на базе девяти классов, не получив серьезной общекультурной подготовки, имея расплывчатые представления о морали и нормах социального бытия человека. Это обстоятельство актуализирует поиск эффективных способов и средств социального и профессионального воспитания студентов ссуза, продуктивной подготовки их к жизни и труду в стремительно изменяющемся российском обществе.

Совершенно очевидно, что существенным и значимым событием для будущего всего российского образования, которое определит на ближайшие годы магистральное направление его развития, станет вступление России в Болонский процесс, включение российского образования в единое европейское образовательное пространство. Это неизбежно приведет к тому, что многие образовательные учреждения страны будут вынуждены энергично перестраиваться, переходя на новые государственные образовательные стандарты, разработанные в рамках требований Болонского соглашения. Этот переход, затрагивая важнейшие стороны профессионального образования, предполагает глубинные изменения, связанные с изменением образовательной парадигмы, «предполагает новое содержание, поиск новых подходов, новые отношения в процессе образования и воспитания, принципиально новый педагогический менталитет»¹.

С этих позиций представляет особый интерес стремление коллективов ряда образовательных учреждений, готовящих специалистов для работы на железнодорожном транспорте, выстроить сбалансированную систему воспитательной работы, ориентированную на интенсивное духовно-нравственное развитие студентов, формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности, приобщение их к ценностям и традициям своего профессионального сообщества.

В частности, в этом плане интересен опыт воспитательной деятельности Новосибирского техникума железнодорожного транспорта (филиал СГУПС), ориентирующего свою деятельность на приобщение будущих специалистов к художественному творчеству, развитие и реализацию способностей студентов в многочисленных творческих объединениях и коллективах. С этой целью студенты техникума регулярно участвуют в конкурсах и фестивалях, проводимых в регионе, увлеченно готовят и празднуют Международный день студентов, постигают основы театрального, танцевального, вокального искусства, активно демонстрируя результаты своего творчества. Многие студенты приобщаются к настоящей поэзии, развивают собственные поэтические способности. Студенты техникума с удовольствием посещают коммуникативные тренинги, конкурсы эрудитов. Огромный интерес вызывает конкурс «Я и моя профессия», в котором участники рассказывают о том, какими качествами личности должен обладать настоящий железнодорожник, чтобы достичь наилучших результатов в работе.

В опыте деятельности Новосибирского техникума железнодорожного транспорта очевидно стремление администрации и педагогического коллектива к созданию воспитательной системы образовательного учреждения, упорядочению воспитывающих влияний среды, приведению их к целостности, систематич-

¹ Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования. М. : МПСИ ; Воронеж : МО-ДЭК, 2007. С. 19.

ности. Организация воспитательной системы техникума такую работу непременно предполагает, что обеспечивает точность, оптимальность, достаточность воспитывающих влияний, избавляет от перегрузок, штурмовщины, дублирования агентами воспитательной системы деятельности друг друга, обеспечивая четкое распределение между ними функций и содержания работы.

Интересны попытки выстроить систему профессионального воспитания студентов в опыте Воронежского железнодорожного колледжа (филиал МИИТ). Педагоги техникума разворачивают свою работу в нескольких направлениях: формирование жизненной и профессиональной стратегии будущих специалистов; развитие духовно-нравственной культуры студентов, приобщение их к традициям и ценностям православия; налаживание межвозрастного взаимодействия студентов, преподавателей и специалистов-профессионалов, успешно работающих на транспорте; активизация жизнедеятельности коллективов студенческих групп; включение будущих железнодорожников в социально-творческую деятельность и пр.

Особое внимание руководителей колледжа обращено к работе классных руководителей студенческих групп, обеспечению преемственности, систематичности и последовательности в их работе, обоснованному выдвижению воспитательных целей, объективности в оценке результатов воспитательной работы. В колледже регулярно проводятся диагностические срезы, призванные выявить реальный уровень профессиональной воспитанности студентов, привлекательность предлагаемых видов деятельности, эффективность созданных условий для личностного и профессионального роста будущих специалистов-железнодорожников. Воспитательная система, сложившаяся в колледже, представляет собой единый комплекс мероприятий, видов социально и профессионально ориентированной деятельности, в которые включены практически все структурные подразделения, все студенты и преподаватели. Важным аспектом жизнедеятельности воспитательной системы колледжа стали регулярные выходы студентов на производство, включенность их в жизнь реального профессионального сообщества и профессионально-трудовые отношения, проведение конференций по итогам технологической практики.

Как показывает опыт современного профессионального образования, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного и культурного уровня, социальной активности. Ответственное поведение личности в условиях воспитательной системы ссуза, ответственное отношение будущего специалиста к профессиональной деятельности возможно только на основе собственной социально-нравственной саморегуляции, что как раз и способствует личностному и профессиональному развитию, успешности интеграции будущего специалиста-транспортника в социальную и профессиональную среду. Ответственность — это качество человека, отражающее его социальную значимость и степень доверия к нему окружающих людей, характеризующееся выполнением своего нравственного, гражданского, профессионального долга. Ответственность подталкивает индивида сознательно, намеренно и добровольно выполнять определенные требования и обязательства, осуществлять стоящие перед ним задачи. Ответственность может служить одобрением или осуждением его поступков и действий.

Социальная и профессиональная ответственность работника сферы транспорта, особенно железнодорожного, — это профессионально необходимое каче-

ство, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции при работе на железной дороге, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в непосредственной близости от железной дороги, зависящих от транспортировки грузов и людей. Надо отметить, что в этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится очевидным в нештатных ситуациях — при пожарах, авариях, критических обстоятельствах, угрожающих жизни и здоровью людей. Хорошо известны примеры, когда машинист спасает не только машину, но и тысячи людских жизней. Эти поступки говорят о том, что воля, ответственность, знание своего дела позволяют человеку преодолеть страх и ориентироваться при выборе логики своего поведения на высшие смыслы и нравственные императивы, чем лишний раз подчеркивается тесная связь профессиональной ответственности личности с развитием всей ее социально-нравственной сферы, с прочностью закрепления в сознании представлений о добре и зле, о чести и достоинстве, о совести и ответственности, т.е. о том, что основным критерием оценки результатов профессиональной деятельности любого специалиста является человечность в отношении к окружающим людям.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных или ответственных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования — формированию социальной и профессиональной ответственности будущих инженеров-железнодорожников.

Педагоги техникума хорошо понимают, что решение этой сложной проблемы во многом предопределяется состоянием социокультурной сферы общества, внешними социальными и экономическими обстоятельствами социального взросления юношества. В этом контексте эффективное формирование социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта может успешно осуществляться только в том случае, если в техникуме будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда. Речь, таким образом, идет о воспитательной системе ссуза, в которую органично включены все социально, профессионально, личностно значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы, содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций, правил поведения и отношений в социальной и профессиональной среде.

В техникуме жестко регламентируется дисциплина, соблюдаются нормы поведения и отношений. Но педагоги ориентируются на то, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом стала результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности! Тем самым педагоги стремятся точно соблюсти фундаментальную идею А.С. Макаренки, утверждавшего, что дисциплина — не цель, а результат воспитания.

В этом плане вполне оправданной выглядит сложившаяся логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны — нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми; далее — чувства, позволяющие студентам переживать состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания; наконец, завершающий элемент системы — поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные!) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе — и в себе самом!), будет возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием нравственных и профессиональных норм.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ссуза осуществляется через культивирование готовности к условиям труда на транспорте, к реальными проблемами и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводятся мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой, встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, которые им пришлось пережить за время работы. В техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, где лучше узнают тяготы колесной жизни, психологическую и физическую нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

Как показывает анализ опыта организации воспитательной работы в ссузах, основные векторы профессионального воспитания будущих специалистов железнодорожного транспорта обращены к трем важнейшим аспектам формирования личности студента — когнитивному, эмоционально-волевому, деятельно-практическому, исходя из которых рождаются и формулируются в практике целевые ориентиры профессионального воспитания студентов, готовящихся к работе на железнодорожном транспорте.

Целевые установки профессионального воспитания и система ценностей будущих железнодорожников во многом определяются спецификой образовательного процесса в ссузах и теми проблемами, которые приходится решать руководителям и преподавателям образовательных учреждений в организации воспитательной работы со студентами.

Анализ социокультурных реалий современной педагогической действительности и опыта организации воспитательной работы с будущими специалистами-железнодорожниками в ссузах страны — Московском, Брянском, Воронежском, Орловском, Рязанском железнодорожных колледжах, Елецком, Курском, Нижегородском, Ярославском, Вологодском, Лискинском техникумах железнодорожного транспорта — позволил выявить ряд негативных тенденций, активно проявляющихся в студенческой среде. Наличие этих тенденций подтвержда-

ется и мнением целого ряда исследователей. Среди таких тенденций можно выделить следующие: социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия, сокращение межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; «варваризация» культуры, гедонизация сознания молодежи, иллюзорность восприятия мира молодыми людьми; сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности студентов, обеднение тематики и содержания межличностного общения; «омассовление» воспитательной работы со студентами, камуфлирование множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества воспитанности студентов; размывание социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию студенческой молодежи, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей и другие. Необходимость преодоления или хотя бы минимизации этих тенденций может и должна составлять важный аспект деятельности воспитательной системы образовательного учреждения, социального и профессионального становления будущих специалистов железнодорожного транспорта.

Озабоченность и тревогу педагогов 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 в социальной и профессиональной среде, обеднения содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм профессионального сообщества, выхолащивания тематики и содержания межличностного общения в студенческой среде. Все это неизбежно приводит к искажению в сознании молодого человека представлений о сущности социального и профессионального бытия, о месте и роли будущего специалиста в обеспечении устойчивого социально-экономического развития общества. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной и эмоциональной отзывчивости, опыта рефлексии своей профессиональной деятельности, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, снижение уровня сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной работе. Все эти явления объективно снижают эффективность профессионально-личностного развития студентов, выхолащивают их мотивацию к учебе, к личностному и профессиональному росту, уменьшают интерес будущих специалистов-железнодорожников к предстоящей профессиональной деятельности.

Полученные нами эмпирические данные за 2005—2010 годы позволяют констатировать существенное снижение степени ответственности будущих специалистов, готовящихся к профессиональной деятельности в различных сферах, связанных с техническими устройствами и механизмами. Это позволяет прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с «человеческим фактором», усиление проявлений безответственности специалистов, занятых в этой отрасли. Подобные тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительным финансовым ущербам, потере доверия об-

щества к представителям транспорта. Данный прогноз уже получает свои убедительные подтверждения: речь идет и об аварии на Саяно-Шушенской ГЭС, и о ряде крупных транспортных происшествий, вызвавших широкий общественный резонанс.

Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен как для гуманитариев (будущих педагогов, врачей, фармацевтов, юристов, экономистов), так и для представителей техногенной сферы (будущих специалистов железнодорожного транспорта, инженеров-строителей, специалистов горно-металлургической отрасли). Опрос более 2500 студентов и работников транспорта показал *значительное снижение социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов этой сложной техногенной сферы*, проявлений активности молодежи, потерю интереса к политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии.

Наши наблюдения и эмпирические материалы подтверждают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов. Простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в ссузах и вузах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Однако опыт многих поколений убеждает, что через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, не только выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но и проявляет личностный смысл (значение для меня), обретает эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, к его содержанию, характеру и результатам.

Как отмечают многие исследователи, тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно приведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Профессиональное образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов»¹. Не менее опасна тенденция утверждения технократического подхода к человеку в практике профессионального образования, ибо будущий специалист — не просто носитель формальных технических функций, он еще и человек, личность, гражданин, основное предназначение которого — участие в жизни и делах общества, создание собственной семьи, воспитание детей, что предполагает обретение им в условиях воспитательной системы образовательного учреждения опыта эффективного, гуманного социального взаимодействия, восприятия и понимания других людей, оказания им помощи и поддержки.

Акцент на развитие интеллекта будущих специалистов — безусловно, важнейшая составляющая профессиональной подготовки специалиста-транспортника. Одна-

¹ Репринцев А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). 2009. № 6. С. 42—56.

ко он нуждается в мощном подкреплении в виде развития эмоциональной культуры, обогащения палитры переживаемых будущим железнодорожником эмоциональных состояний, волевой регуляции своего поведения, развития внимательности, точности, обязательности, высокой степени ответственности. А это возможно не столько через учебный процесс и традиционные виды аудиторных занятий, сколько через человеческое общение, создание специальных воспитывающих ситуаций.

В связи с этим необходимо отметить важную роль главного субъекта воспитательной системы и профессионально-личностного развития студента — преподавателя. Именно в своих преподавателях студент чаще всего находит образец для подражания, стараясь «перенести в себя» наиболее яркие и ценные им черты своих наставников, личностные и профессиональные качества, манеры поведения и отношений.

Таким образом, содержание воспитательного процесса в образовательном учреждении, особенности учебной и внеучебной деятельности студентов, характер отношений между преподавателями и студентами становятся для будущего специалиста-транспортника своеобразной непрерывной профессиональной практикой, в которой осознаются, понимаются и постигаются навыки профессионального мастерства, вырабатываются необходимые социальные и профессиональные качества будущего специалиста, определяющие характер, цели и ценности его будущей самостоятельной профессиональной деятельности, понимание ее результатов и способов их достижения, меру его личной ответственности за их достижение.

Опыт профессионального воспитания студентов железнодорожных колледжей и техникумов убеждает и в том, что наиболее эффективными формами профессионального воспитания, получающими позитивный отклик у будущих специалистов транспорта, являются активная производственная практика, дискуссии, обсуждение насущных проблем профессионального сообщества, посещение и анализ предприятий транспорта, совместный и содержательный досуг, встречи с опытными профессионалами, мастерами, включение студентов в художественное творчество.

Важную роль в профессиональном становлении студентов образовательных учреждений транспорта играют производственные практики. Этот вид деятельности служат своеобразным «зеркалом», в котором отражаются все проблемы теоретической и практической подготовки, реальный уровень обретенного студентами мастерства, профессионализма, ответственного отношения к будущей профессии. В этом «зеркале» можно увидеть и оценить степень овладения будущим специалистом-железнодорожником реальным опытом выполнения профессиональной деятельности, освоения ценностей, норм и традиций своего профессионального сообщества, сформированную меру ответственности за свое поведение внутри транспортного цеха, за реальные результаты своей работы.

Еще В.И. Даль подчеркивал: «Отвечать», «быть ответственным», «ответственно относиться» означает «за что-то и за кого-то быть ответственным», «быть повинным», «давать отчет», «ручаться», «подлежать ответственности», «быть обязанным наблюдать за чем-либо»; «чему-либо соответствовать»... Ответственность — «обязанность отвечать в чем-то, за что-то», «повинность ручательства за что-то», «долг давать отчет в чем-либо»; «быть обязательным, порукой»¹. Тем

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1991. Т. 2. С. 717—718.

самым в феномене ответственного отношения подчеркивается значение предмета ответственности, его ценность и смысл для субъекта отношения и для окружающих его людей. Именно предмет отношения выражает личностный смысл, «значение для меня» того, что человек делает, что вкладывает в понимание результата своей деятельности, в какой мере переживает то, что составляет смысл его социальной или профессиональной трудовой деятельности.

Ответственность — категория этики, характеризующая отношение личности к обществу, к своей социально-профессиональной среде с точки зрения осуществления личностью определенных предъявляемых к ней социально-нравственных и профессиональных требований. Если долг человека состоит в осознании, применении к конкретному положению, в котором он находится, и практическом осуществлении предъявляемых требований, то вопрос о том, в какой мере эта задача выполняется или в какой мере человек повинен в ее выполнении, — это вопрос о личной ответственности. Таким образом, ответственность — это соответствие деятельности личности ее долгу, рассматриваемое с точки зрения возможностей данной личности. В связи с этим проблема ответственности охватывает следующие вопросы: в состоянии ли человек вообще выполнять предписываемые ему требования? в какой мере правильно он их понял и истолковал? как далеко простираются границы его деятельных способностей? должен ли человек отвечать за достижение требуемого результата и за те последствия своих действий, на которые оказывают влияние внешние обстоятельства? может ли он предвидеть эти последствия?

Проблема ответственности — это, в конечном счете, вопрос о реальной социально-нравственной свободе человека, об отношении его к требованиям и нормам, принятым в конкретной социальной и профессиональной среде. Такие требования преломляются в особых личностных формах морального отношения (долг, ответственность, честь, достоинство, совесть, стыд, вина), в каждой из которых проявляется степень и способ самоконтроля человека в его нравственной и профессиональной деятельности. Наконец, в процессе совместной работы люди вступают друг с другом в различные связи (отношения), подчиняются общественной дисциплине, следуют установившимся обычаям, традициям, нормам, привычкам, взаимно оценивают поступки, проявляют инициативы, подают пример, воздействуют на поступки окружающих силой своего морального авторитета, вступают между собой в соревнование, участвуют в движениях, починах и пр. Чем выше сознательность человека, чем более он способен самостоятельно контролировать и направлять свои действия, тем в большей степени он является самодетельным субъектом, проявляющим меру своей ответственности по отношению к выполняемой деятельности.

Ответственное отношение личности органично сопряжено с доминирующей общественной идеологией, с важнейшими параметрами и состоянием общественного сознания. В публикациях последних лет ряд авторов (В.В. Бочаров, А.С. Вершков, Н.Н. Зарубина, Т.Б. Коваль, Е.Н. Ядова, И.В. Щербакова, М.А. Шабанова и другие) отмечают, что деструктивные тенденции в общественном сознании, разрушающие целостность этноса, его моральную и социально-психологическую сплоченность, самым негативным образом сказываются на степени ответственности личности за результаты социальной и профессиональной деятельности, за результаты собственного труда и его отдаленные социальные последствия. Обсуждая проблему соотношения этики предпринимательства и этики общества, напряженный диалог

предпринимателя и общества, определяющий его нравственные ориентации, авторы ставят под сомнение идею о превосходстве этики ответственности (индивидуалистической, достижительной, релятивистской) над этикой служения (коллективистской, ценностно-ориентированной) как современного варианта над традиционным. Нравственные проблемы в развитых странах, как показано в данных публикациях, решаются в контексте симбиоза этих нравственных ориентаций. Исследователи подчеркивают необходимость целенаправленного формирования этики служения обществу, идеям целостного этнического и этического мира, выстроенного на общих и признаваемых всеми универсалиях добра, долга, достоинства, справедливости, совести, чести, честности, блага для всех.

В частности, в серьезных и смелых публикациях последних лет Н.Н. Зарубина обосновывает первенство этики служения обществу и ответственности перед ним по сравнению с социально-безответственным поведением предпринимателя. Автор иллюстрирует свое представление об этике ответственности и этике служения, показывая позитивные и негативные стороны предпринимательской этики в России XIX века, противопоставляя эгоцентризм мелкого предпринимателя идее социального служения, распространенной среди крупных российских предпринимателей до последней трети XIX века.

Следовательно, будущее общества, состояние его общественного сознания и морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависят от внешних идеологических и социально-политических факторов, влияния которых образовательные институты преодолеть не в состоянии. Более того, вписанные в социально-политическую систему, в конечном счете они неизбежно превращаются в инструмент целенаправленного формирования определенного типа личности, с заданными свойствами, востребованными рыночной моделью социально-экономического устройства общества. Это означает, что сегодня в образовательных институтах, осуществляющих целенаправленное социальное воспитание молодежи, готовящих будущих граждан к жизни и труду в новых социально-экономических условиях, происходит сложный и болезненный дрейф, связанный со сменой традиционной общественной, коллективистской морали на «новую», рыночную, индивидуалистическую, в которой мерилom нравственности и ответственности человека становятся прагматический расчет, финансовый успех, реальная выгода от совершаемых поступков или действий, иными словами, — не общественное благо, а личная польза, служение не обществу, а своим собственным интересам. Неизбежным следствием этого станут дальнейшее социальное расслоение, атомизация социального бытия человека, нарастание индивидуализма, социального эгоизма, распад межпоколенных связей, рост неудовлетворенности и агрессивности людей, их социальное разочарование, утрата социального оптимизма и т.д.

В этой связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации и сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, к своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека.

Ответственное отношение к профессиональной деятельности работника сферы транспорта, особенно железнодорожного, — это профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции и нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие людей.

Ответственное отношение к профессиональной деятельности формируется в процессе выполнения первичных трудовых обязанностей, которые формируют устойчивые стереотипы поведения, закрепляют прочные алгоритмы решения сложных профессионально-трудовых ситуаций, принятия на себя ответственности за последствия своего социально-нравственного и профессионального выбора в конкретной социально-трудовой ситуации.

Характер и качество труда, усилия, мотив, место труда в режиме существования — все это, скорее, проекция ответственного отношения человека к людям, обществу, Родине, жизни, к своему «я», которое более решительным образом выразит себя именно в творчестве, утвердит свою неповторимость и уникальность в созидательной деятельности, чем автономное отношение, независимо формирующееся как некое трудолюбие. Любят не «труд», любят жизнь, общество, людей — близких и далеких, Родину и свой дом. Отношение к труду — вторичное образование, имеющее мотивом нечто, лежащее за пределами самого труда, который выступает как средство выражения отношения личности к какой-либо иной ценности. В первую очередь — человека.

Список использованной литературы

1. Алишев, Б.С. Психология формирования демократической культуры студентов ССУЗ [Текст] / Б.С. Алишев. — Казань : ИСПО РАО, 2001. — 244 с.
2. Анисимов, П.Г. Воспитание эмоционально-волевой культуры будущего специалиста в условиях высшего профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.Г. Анисимов. — Орел, 2005.
3. Баранова, Н.А. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза [Текст] : монограф. / Н.А. Баранова, А.Е. Баранов. — Тверь : ООО ИПФ-ВИАРТ, 2008.
4. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия [Текст] : монограф. / Н.М. Борытко. — Волгоград : Перемена, 2000. — 225 с.
5. Булатников, И.Е. Воспитательная система ССУЗа как фактор формирования ответственного отношения будущих специалистов к профессиональной деятельности: от теории — к практике [Текст] / И.Е. Булатников // Ярослав. пед. вестн. — 2009. — № 4 (61). — С. 92—98.
6. Булатников, И.Е. Развитие ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности как предпосылка повышения их конкурентоспособности на рынке труда [Текст] / И.Е. Булатников // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. — 2008. — № 5. — С. 98—102.
7. Вершков, А.С. Социально-педагогическое моделирование процесса развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях вуза [Текст] / А.С. Вершков, А.О. Кошелева // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 3. — С. 93—107.
8. Воропаев, М.В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях [Текст] / М.В. Воропаев ; под ред. А.В. Мудрика. — М. : Академия, 2009. — 344 с.
9. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления [Текст] / под ред. А.В. Репринцева ; Курск. гос. пед. ун-т. — Курск, 2002.

10. Вульф, А.Б. Повседневная жизнь российских железных дорог [Текст] / А.Б. Вульф. — М. : Молодая гвардия, 2007.
11. Дементий, Л.Н. Ответственность: типология и личностные основания [Текст] : монограф. / Л.Н. Дементий ; Омск. гос. ун-т. — Омск, 2001. — 192 с.
12. Зарубина, Н.Н. Деньги и культура богатства: перспективы социальной ответственности бизнеса в условиях глобализации [Текст] / Н.Н. Зарубина // Социологические исследования. — 2008. — № 10. — С. 13—23.
13. Зарубина, Н.Н. Этика служения и этика ответственности в культуре русского предпринимательства [Текст] / Н.Н. Зарубина // Общественные науки и современность. — 2004. — № 1. — С. 96—105.
14. Заславская, Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе [Текст] / Т.И. Заславская // Общественные науки и современность. — 2005. — № 3. — С. 5—16.
15. Зборовский, Г.Е. Модернизация образования сквозь призму социальной политики [Текст] / Г.Е. Зборовский // Журнал исследований социальной политики. — 2010. — Т. 8, № 1. — С. 87—104.
16. Здравомыслов, А.Г. Ответственность экономической элиты: мнения россиян [Текст] / А.Г. Здравомыслов // Общественные науки и современность. — 2005. — № 1. — С. 45—58.
17. Ильинский, И.М. Молодежь как будущее России в категориях войны [Текст] / И.М. Ильинский // Alma mater. — 2005. — № 8. — С. 22—51.
18. Масленникова, В.Ш. Современная идеология воспитания в системе среднего профессионального образования [Текст] / В.Ш. Масленникова. — Казань : Школа, 2004.
19. Мухаметзянова, Г.В. Реформирование российской системы профессионального образования: концепции, теоретические подходы, опыт [Текст] / Г.В. Мухаметзянова. — Казань : ИПП ПО РАО, 2008.
20. Осипов, П.Н. Профессиональное развитие студента среднего специального учебного заведения (социально-психологический аспект) [Текст] / П.Н. Осипов. — Казань : Школа, 2002.
21. Психология и педагогика [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. — М. : Пед. о-во России, 2010. — 714 с.
22. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] / А.В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 3 (11). — С. 71—80.
23. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] / А.В. Репринцев // Alma mater (Вестн. высш. шк.). — 2009. — № 6. — С. 42—56.
24. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикика [Текст] / М.И. Рожков. — М. : Владос, 2008. — 264 с.
25. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст] / В.М. Розин. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007.
26. Триандис, Г.К. Культура и социальное поведение [Текст] / Г.К. Триандис. — М. : Форум, 2007.
27. Фернхейм, А. Личность и социальное поведение [Текст] / А. Фернхейм, П. Хейвен. — СПб. : Питер, 2002. — 368 с.
28. Шушерина, О.А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза (на материалах технического университета) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.А. Шушерина. — Красноярск, 1999. — 238 с.



Памяти известных ученых. Слово об учителе

А.В. Репринцев

МОЙ УЧИТЕЛЬ — БОРИС ВУЛЬФОВ¹

Предпринята попытка оценки философско-педагогических идей и наследия крупного российского ученого, методолога социального воспитания молодежи, автора широко известных книг по педагогике организации воспитательной деятельности молодежи в различных социальных пространствах и средах, реализации системного подхода в социальном воспитании юношества. Автор статьи — ученик Бориса Зиновьевича Вульфо́ва — приводит портретные зарисовки своего Учителя, делится воспоминаниями о нем.

социальная педагогика, социальное воспитание, системный подход, личность, образование.

Писать о человеке, которого уже нет, всегда очень трудно... Трудно по многим причинам... Особенно из-за опасения говорить не столько о нем, сколько о себе...

...Моя первая встреча с Борисом Зиновьевичем состоялась в мае 1983 года, в лаборатории педагогики пионерской и комсомольской работы Научно-исследовательского института общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР. Встав для приветствия и рукопожатия, передо мной вырос огромного роста плотный мужчина, очень приветливый, дружелюбный, который сразу же по-отечески спросил: «Ты обедал? Пойдем-ка в нашу столовую пообедаем, а заодно поговорим...». Трудно было поверить, что рядом со мной сидит и ведет неспешный ироничный разговор, издеваясь над нехитрым советским общепитом, автор недавно вышедшей книги, ставшей настольной для огромного количества организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы. При этом Борис Зиновьевич постоянно обращался к воспоминаниям о школе и опыту, обретенному за годы сотрудничества с Э.Г. Костяшкиным... Его терзала нелепая и трагическая кончина М.М. Яценко... Простота и лаконичность, глубина и масштабность мышления были, пожалуй, самыми главными чертами моего собеседника... Все последующие годы нашего знакомства только подтвердили это первое и самое яркое впечатление.

Мы стали сотрудничать. Согласовали тему, представили ее лаборатории... В памяти всплывают детали того, как это происходило... Борис Зиновьевич никогда не абсолютизировал свой опыт, а настойчиво рекомендовал проверить формулировку темы, научного аппарата, саму идею на опытных, умудренных не только

¹ Борис Зиновьевич Вульфов — доктор педагогических наук, профессор (20 февраля 1932 года — 8 мая 2009 года).

наукой, но больше практикой собеседников. Среди них как бы случайно оказались С.Е. Хозе, Б.Е. Ширвиндт, О.С. Богданова, Б.Т. Лихачев, Л.Ю. Гордин, З.В. Коваленко, Г.М. Иващенко, Г.Н. Филонов, И.С. Марьенко... Важно было собрать совокупное мнение независимых экспертов о «диссертателности» темы. Такая предварительная работа способствовала тому, что в лаборатории и на ученом совете утверждение темы проходило без бурных дискуссий и возражений.

Борис Зиновьевич частенько предлагал после окончания «присутственного дня» в институте пройтись до остановки троллейбуса, и мы неспешно пересекали практически всю Москву, доезжали до Марьиной Рощи, а потом шли пешком до его дома. Потом он как бы невзначай звал к себе домой, где его замечательная супруга и помощник, блистательный учитель и тонкий знаток литературы Ольга Владимировна кормила нас ужином, рассказывая о школьных проблемах, о своих учениках, о тонкостях педагогического ремесла... Частенько в выходные дни шеф приглашал погулять в Сокольники, и в этих прогулках выстраивалась общая концепция исследования, его замысел, обсуждались события в идеологической и духовной жизни общества, нарастающий кризис в комсомоле... Особенно привлекала возможность свободно говорить с шефом, обсуждать все, что волнует. При этом он не отвлекался на телефонные звонки, не торопился подготовить какую-то справку или важную бумагу «для товарищей со Старой площади» или ЦК комсомола...

Какие проблемы более всего интересовали его? Можно назвать следующие:

- воспитательная деятельность школьного комсомола;
- формирование активной жизненной позиции старшеклассников;
- взаимодействие детских и юношеских общественных объединений с педагогическим коллективом школы;
- средовой подход в социальном воспитании молодежи;
- становление и развитие воспитательных систем в образовательных учреждениях различных типов;
- становление и развитие учебно-воспитательных комплексов;
- педагогическая рефлексия и ее развитие в личности педагога;
- проблемы и опыт социально-педагогической деятельности в сельской школе;
- философия социального воспитания молодежи.

Эти проблемы становились своеобразными вехами, этапами его научно-педагогической деятельности, совпадавшими с работой в научно-исследовательских лабораториях и центрах.

Он практически всегда был в центре внимания коллег, любивших не только его мягкий юмор, простоту и искренность, но и глубину! Вспоминаю, как в середине 80-х годов на совместном заседании нескольких лабораторий НИИ общих проблем воспитания АПН СССР Борис Зиновьевич делал доклад о сущности феномена взаимодействия в педагогической теории и практике. Потрясенные глубиной анализа сотрудники восхищенно подходили к нему и благодарили за блистательный доклад. Что испытывали в эти минуты его аспиранты? Конечно, необыкновенное чувство гордости и восторга: вот какой у нас шеф!

Да и он по-отечески относился к своим воспитанникам. Не упуская малейшей возможности, Борис Зиновьевич придумывал, как захватить с собой в командировку своих аспирантов — находил всеми правдами и неправдами деньги для таких поездок, включал в реальные отношения с людьми. Так, в сентябре 1985

года вся лаборатория выезжала в Пятигорск на семинар по проблемам педагогики пионерской и комсомольской работы. Вдруг шеф посылает меня в Педагогическое общество России, чтобы получить командировку... Дальше уже все шло само собой: билеты для всей лаборатории на самолет в Пятигорск, проживание в гостинице, ежедневные вечерние прогулки и разговоры «про жизнь»... Сколько давали эти счастливые дни и часы! Как обогащали наш мальчишеский опыт и представления о жизни! Друзья шефа становились нашими общими друзьями!.. Осознание этой заботы и ее результатов пришло значительно позже, чем следовало бы.

Особо следует подчеркнуть неумную тягу Бориса Зиновьевича к молодежи. Он всегда был любимцем аспирантов, охотно читал лекции по методологии и методике педагогического исследования, вел аспирантские семинары. Это были необычайно интересные и полезные встречи. Они никогда не были формальными, а всегда ориентировались на реальную помощь начинающим исследователям.

Именно поэтому Борис Зиновьевич частенько приезжал в Ярославль, Кострому, Курск, Ставрополь, Белгород, Вологду, где у него были друзья и ученики, которым он всегда был нужен, которые всегда его ждали и были рады ему. Такие поездки нередко шли вразрез с его личными, медицинскими нуждами, — он нередко откладывал на потом заботу о себе, считая, что сейчас он нужнее в Курске или Костроме, чем на приеме у докторов. В Курске он был самым активным участником десяти (!) культурно-антропологических школ молодых ученых «Культура — образование — человек» (2001—2007 годы). Он с интересом слушал всех докладчиков, не акцентируя внимание на себе, но чутко вслушиваясь в каждое произнесенное слово! Восхищенный, он иногда подходил и благодарил оратора за монолог. Так было и в июне 2003 года в Курске, когда Борис Зиновьевич не удержался и поблагодарил за публичную лекцию Наталию Алексеевну Нарочницкую...

Его всегда привлекали люди, владеющие искусством слова. Но Борис Зиновьевич и сам не был лишен этого дара! К своим выступлениям он всегда тщательно готовился. У меня сохранилось несколько десятков страниц его текстов с многочисленными авторскими правками, в частности, текст выступления первого оппонента на заседании диссертационного совета. Пожалуй, трудно найти другой, более убедительный и достойный, пример высочайшей требовательности профессионального филолога к собственному тексту.

Борис Зиновьевич очень дорожил друзьями. Он посещал все «мальчишники», на которых завсегдатаями были В.А. Караковский и С. Богуславский; он преклонялся перед талантом и глубиной Л.И. Новиковой; он был верен дружбе с М.М. Плоткиным, О.С. Газманом, И.В. Гребенниковым, Е.П. Белозерцевым, М.Б. Коваль, З.В. Коваленко... Для каждого, независимо от заслуг и званий, он находил время и силы для заботы, поддержки, для вселения уверенности.

И даже подкошенный коварным недугом, прикованный к постели, в последнем телефонном разговоре (уже понимая, что это, скорее всего, наш последний с ним разговор!) вдруг неожиданно спрашивает: «Саша, а как Игорь?.. Я тебя очень прошу: помоги ему. Доведи его до защиты! Не бросай его! Ты очень нужен ему!»... Игорь Евгеньевич Булатников — молодой аспирант из Курска, оказавшийся «научным внуком» Бориса Зиновьевича Вульфова, успешно защитил диссертацию, опубликовал множество статей, посвятив свое восхождение к сияющим вершинам науки своему «научному деду», бережно храня традиции его научной школы...

Для Бориса Зиновьевича всегда был интересен сам Человек, его внутренний мир, его духовное наполнение. На стене его небольшой комнаты в московской квартире висели портреты тех, кого он бережно хранил в своем сердце, — Анатолий Николаевич Лутошкин, Лев Ильич Уманский, Валерий Сыскин, Валерий Дмитриевич Иванов. Он всегда с радостью общался с Марленой Евгеньевной Кульпединовой, Анатолием Викторовичем Мудриком, Виталием Александровичем Слостёниным, Натальей Леонидовной Селивановой. Его всегда воодушевляли встречи с институтскими друзьями по филфаку Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина, среди которых были Юрий Визбор, Юрий Ряшенцев, Петр Фоменко...

Предчувствие финала в нем появилось года за три до кончины. Он вдруг стал говорить о своем желании побывать на «малой родине». На сумщине, недалеко от Глухова, есть городок Кролевец, из которого в восьмилетнем возрасте родители увезли его в Москву... Теплым осенним днем 2007 года мы приехали в Кролевец. Стоя растерянно на центральной площади этого небольшого украинского городка, не узнавая практически ничего из того предвоенного 1940 года, Борис Зиновьевич смущенно смотрел на нас и сокрушался: «Зачем я вас тащил в такую даль через две границы? Я не узнаю здесь ничего»... Это было грустное и странное возвращение в прошлое, из которого мы все вышли и в которое всю жизнь потом стремимся снова вернуться. Мы живем в томительном, сладостном ожидании чуда, с которым связываем надежду вновь испытать то состояние, которое ребенок ощущает тогда, когда рядом мать и отец, когда он защищен и согрет, когда вся жизнь еще впереди...

Борис Зиновьевич Вульфов состоялся во всех своих ипостасях: он признанный ученый, мыслитель, он успешный Учитель, он счастливый отец и муж, дед и прадед, он богатый на друзей Человек. Что еще нужно для счастья? 20 февраля 2002 года, в день 70-летия, мы подарили всем пришедшим поздравить его календарики с портретом юбиляра и поэтическим посвящением из стихотворения Е.А. Евтушенко: «Я приду в двадцать первый век! Я понадоблюсь в нем, как в двадцатом. — Не разодранный по цитатам, а рассыпанный по пацаньятам, на качелях взлетающих вверх!»... Его научные дети и внуки сегодня добросовестно делают свою работу, достойно несут высокую и ответственную Миссию — служат делу воспитания молодежи, как служил ему их научный отец и дед, как учил своих питомцев Борис Зиновьевич Вульфов — честно и достойно служить поиску Истины, Красоты, Добра в человеческих отношениях.

А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина

ИМЯ НА ВСЕ ВРЕМЕНА (О Т.И. ШАМОВОЙ)

Авторы статьи — бывшие ученики крупного российского ученого-педагога Татьяны Ивановны Шамовой вспоминают о своем наставнике, предлагают собственные портретные характеристики личности Учителя. В фокусе внимания авторов — реальные ситуации, события, проявления, раскрывающие гражданскую и научную позицию человека и педагога.

педагогика, профессиональное образование, активизация, познавательная деятельность школьников, управление, образовательная система, личность.

В истории каждой науки есть имена ученых, чья деятельность с течением времени не только не утрачивает своего значения, но и приобретает новую актуальность, чьи научные идеи всегда отвечают на вызовы времени. К замечательной плеяде ученых, определивших развитие педагогической мысли во второй половине XX — начале XXI века (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина), несомненно, принадлежит блистательный ученый, организатор науки и образования, член-корреспондент Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Татьяна Ивановна Шамова (22.11.1924—28.07.2010). Когда-то Уинстон Черчилль сказал, что смотреть вперед всегда полезно, но трудно заглянуть дальше, чем можно увидеть. Т.И. Шамова являлась как раз тем редким ученым, который постоянно опережал свое время и умел заглянуть в будущее.

Татьяну Ивановну отличала острота постановки научных проблем. Она способствовала формированию перспективных научных направлений в области теории управления (в частности, с ее именем связано становление теории педагогического менеджмента как самостоятельной области научного знания) и дополнительного профессионального образования руководителей школ. В ней соединились прекрасные качества человека, ученого, педагога, организатора, новатора, ставшего одной из наиболее ярких фигур российской педагогики. «Главные биографические факты — книги, важнейшие события — мысли», — так определил кредо ученого В.О. Ключевский. Эта характеристика в полной мере может быть отнесена и к научной деятельности Т.И. Шамовой. Путь ее в науке — это путь личных исканий, достижений, обретения себя как ученого, исследователя, педагога, руководителя новых перспективных исследований.

Корни Татьяны Ивановны связаны с курской землей. Ее мама, Мария Ксенофонтовна Николаенко, родилась и выросла в деревне Борщень Большесолдатского района Курской области, там же окончила церковно-приходскую школу, работала, вышла замуж, а затем переехала с семьей в Новосибирск. На всю жизнь Татьяна Ивановна сохранила трепетное отношение к своей малой родине. В каждый приезд на курскую землю она стремилась побывать в родном селе, где до сих пор сохранилось здание школы, в которой училась ее мама. Человек щедрой русской души, она не осталась безразличной к судьбе этой маленькой сельской школы. В ее адрес из Москвы шли посылки с книгами, учебными, методическими пособиями и письмами благодарности и признательности за память о ее близких от Т.И. Шамовой.

Проявившиеся с детства способности и незаурядное трудолюбие привели Татьяну Ивановну в Московский педагогический институт, затем — в аспирантуру, докторантуру. Ее научные исследования начались с разработки актуальных проблем дидактики, в частности, с вопросов активизации познавательной деятельности школьников, но вскоре переключились на изучение «великой науки управления».

Во многих государствах, образовавшихся на постсоветском пространстве, с большой благодарностью вспоминают Т.И. Шамову, которая на протяжении

многих лет координировала и направляла деятельность более чем шестидесяти факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Становление динамично развивающейся системы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров в стране во многом связано с энергичной организаторской деятельностью декана факультета повышения квалификации Московского государственного педагогического института, председателя УМО при Министерстве образования РФ Татьяны Ивановны Шамовой. Именно благодаря ее усилиям на подобных факультетах других вузов стали создаваться кафедры научных основ управления школой, которые формировали кадровый и научный потенциал управленцев — теоретиков и практиков.

В сфере интересов Т.И. Шамовой как заведующей кафедрой и декана находился весь спектр управленческой деятельности руководителей школ. Идеи совершенствования работы факультетов повышения квалификации, разработки новых направлений развития дополнительного профессионального образования во многом исходили именно от Татьяны Ивановны. Она первой в стране предложила разработать государственные требования к базовой подготовке школьных управленцев XXI века. Эта идея получила поддержку в ряде регионов.

Возглавлявшиеся Т.И. Шамовой факультет и кафедра управления развитием образования по праву стали Всероссийским центром повышения квалификации деканов и заведующих кафедрами, определяющих стратегию развития системы дополнительного профессионального образования. Научно-практические сессии, проводимые под руководством Т.И. Шамовой, — это органичный синтез теоретической управленческой мысли и всестороннего анализа опыта конкретной управленческой работы, это оказание действенной помощи как ученым-исследователям, так и руководителям-практикам. Подобные сессии стали местом презентации и апробации новых научных подходов, концепций, идей, обмена опытом.

На заседаниях коллегии Министерства образования Т.И. Шамова представляла и отстаивала интересы факультетов повышения квалификации, проводя мысль о том, что эти факультеты должны стать своеобразной «кузницей» управленческих кадров, мастерской по подготовке управленцев-профессионалов. Убедительно, аргументированно, конструктивно она говорила об актуальности, архиважности управленческого образования для директора любого образовательного учреждения, который должен быть и лидером, и носителем новой культуры управления, и специалистом по мотивации сотрудников.

Опережая свое время, Татьяна Ивановна еще в начале 90-х годов XX века предлагала начать подготовку управленцев-профессионалов для системы образования. Под ее руководством разрабатывались новые учебно-методические комплексы, образовательные программы профессиональной переподготовки в сфере «Менеджмент в образовании», учебники и учебно-методические пособия нового поколения.

Как члену диссертационного совета, эксперту, оппоненту Т.И. Шамовой были свойственны высочайшая профессиональная культура, вдумчивое отношение к исследованиям молодых ученых, умение выделить перспективные научные идеи, стремление поддержать инновационные научные разработки.

Татьяна Ивановна внесла неопределимый вклад в повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов России. Ее выступления на курсах повышения квалификации преподавателей высшей школы содержали оригинальный научный взгляд. Им всегда были присущи глубина аргументации выдвиг-

гаемых научных положений, доказательность теоретических посылок, практико-ориентированная направленность развиваемых идей, яркая манера изложения, использование новейших информационных технологий. Ее лекции по управлению образовательными системами — это всегда гимн руководителю-управленцу, преобразующему управленческую реальность. Блестящий лектор, она вдохнула в теорию управления жизнь, показала ее необходимость для обеспечения качества и устойчивого развития образования. Эрудиция, богатый управленческий и научный опыт, эмоционально-образный стиль изложения ученого и организатора науки побуждали педагогов и управленцев к профессионально-личностному росту, саморазвитию и самосовершенствованию.

Особый вклад внесла Татьяна Ивановна Шамова в аттестацию факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. В 1998 году в составе аттестационной комиссии как эксперт по оценке деятельности факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки она приехала к нам в Курск. Доброжелательный, но вместе с тем глубокий, тщательный и критический анализ, осуществленный Т.И. Шамовой, позволил работникам факультета по-иному взглянуть на собственную деятельность, на организацию образовательного процесса школьных управленцев, на внедрение продуктивных технологий подготовки руководителей школ к управленческой деятельности.

К Татьяне Ивановне всегда тянулись талантливые, творческие люди. Достаточно упомянуть, что ее первым докторантом был Юрий Анатольевич Конаржевский — впоследствии классик управления, а нынешние ученики — Т.И. Березина, Т.М. Давыденко, Г.Н. Подчалимова, Т.А. Шарай и другие — определяют сегодня развитие теории управления и теории дополнительного профессионального образования.

Татьяна Ивановна Шамова — яркая, самобытная личность, педагог и ученый, который принадлежит не только своему времени, — она останется в истории отечественной педагогики и образования как один из носителей подлинной интеллигентности, высокой культуры человеческих отношений, без которых не может быть ни истинной науки, ни глубокого фундаментального образования.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Л.К. Гребенкина, А.А. Хлынов

ДЕТСКАЯ ШКОЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

Статья посвящена теоретическим основам создания и развития современной школьной детской общественной организации. На примере детской организации «Омега» анализируется позитивный опыт деятельности в рамках воспитательной системы Старожиловской общеобразовательной школы Рязанской области.

воспитательная система, детская школьная организация, коллективное творческое воспитание, социальное воспитание, общественно значимая активность, модель деятельности, проектирование.

Повышение эффективности воспитательной работы в школах закономерно связывают с созданием воспитательных систем как сложного социального психолого-педагогического, самоорганизующегося, саморегулируемого и управляемого образования. Воспитательная система включает в себя комплекс воспитательных целей, людей, их реализующих, целенаправленную деятельность, общение и отношения, складывающиеся между ее участниками, освоенную среду и управление. В процессе функционирования она способна обновляться, изменять структуру и содержание, добиваться положительного результата. Понятие «воспитательная система» органично связано с такими понятиями, как «личность», «развитие», «отношения», «целостность», «структура», «взаимосвязь», «управление», «результативность».

В основу создания воспитательной системы как модели должна быть положена теоретическая концепция, включающая цели, задачи, принципы, методологические подходы, ведущие идеи, педагогические теории, педагогические условия, инновационные технологии, позитивный опыт. В качестве основных целей, как правило, выступают развитие и саморазвитие активной, творческой личности, освоение культуры, включение подрастающего поколения в активную жизнь общества. Теоретическая концепция реализуется в ряде взаимосвязанных, взаимозависимых компонентов (субъекты деятельности, содержание, организация деятельности, технология, общение, управление), которые влияют на ее дальнейшее развитие.

Воспитательные системы многообразны. Они могут создаваться в школах разных типов, в учреждениях культуры и дополнительного образования, в детских организациях и объединениях и т.п. К воспитательным системам в социуме следует отнести детские и молодежные организации и объединения, построенные

на единстве целей и содержания, форм и методов работы, педагогических условий, субъектов, организующих общение и совместную деятельность детей и взрослых.

История и опыт убедительно доказывают, что проблему занятости детей во внеурочное время всегда с успехом решали детские организации и объединения. Они включали школьников в активную социально значимую деятельность, помогали им реализовывать свой индивидуальный творческий и лидерский потенциал. В современных условиях по-прежнему актуальна цель развития социальной активности детей и молодежи в деятельности общественных организаций и объединений. Именно их воспитание и развитие стало одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики сегодня.

Рассмотрим опыт и перспективы развития конкретной школьной детской общественной организации (ДОО) как воспитательной системы.

В рабочем поселке Старожилово Рязанской области центром воспитания является средняя общеобразовательная школа, ставшая базой для зарождающегося опыта деятельности современной ДОО. Днем рождения ДОО «Омега» в Старожиловской средней школе считается 10 сентября 2004 года. Она возникла по инициативе ребят, на основе их стремления организовать свой досуг, принимать участие в жизни района, поселка, заниматься благотворительной деятельностью. Именно тогда было придумано название организации, разработано и принято первое положение об основах ее деятельности. Членство в организации открыто для всех, в нее может вступить каждый желающий, кто согласен с ее идеями и правилами.

Сегодня в организации «Омега» насчитывается более 100 членов и она является одной из наиболее активных школьных детских общественных организаций Старожиловского района. Свидетельство тому — постоянный рост числа участников и их активности. Руководит ДОО «Омега» совет во главе с президентом.

На этапе становления педагогический коллектив школы поддержал инициативу учащихся, помог им создать необходимые условия и организационно оформить детскую общественную организацию как воспитательную систему, определив ее социокультурный контекст, общую идею взаимодействия воспитателей и воспитанников, оказав ей необходимую поддержку. Была разработана модель детской общественной организации как составной части школьного дополнительного образования и социального воспитания детей. Основными компонентами модели были определены главная социальная идея, цель, содержание, формы и методы деятельности, общение и отношения.

Главными идеями организации являются социализация и гуманизация личности каждого ребенка, включение детей в преобразование окружающего мира, в систему общественных отношений, в обогащение их социального опыта.

Цель ДОО «Омега» — создание условий для всестороннего гармонического развития личности, формирование активной гражданской и жизненной позиции школьников, их социально-коммуникативных компетенций, вовлечение в активную общественную деятельность, помощь в раскрытии и реализации духовно-нравственного и творческого потенциала.

Основные задачи ДОО: обновление содержания социального воспитания, общественно значимой и культурно-массовой работы в социуме, развитие традиций детской организации, организация досуга, удовлетворение потребностей подростков в самореализации, а также теоретическая и практическая подготовка лидеров к общественной деятельности.

Деятельность ДОО «Омега» также направлена на гражданско-патриотическое воспитание и самовоспитание детей, развитие их социальной активности, на организацию общественно полезного труда, познавательной, экологической, спортивной и досуговой деятельности. Основная база организации — Старожиловская средняя общеобразовательная школа и сам поселок Старожилово. В своей деятельности ДОО «Омега» взаимодействует с общественными организациями поселка, управлением образования и молодежной политики муниципального образования — Старожиловский район Рязанской области, районной детской общественной организацией «Страна детства».

Деятельность ДОО «Омега» в первую очередь ориентирована на подростков, хотя в работе организации активное участие принимают младшеклассники и выпускники школы, учителя и родители. Подростки, являясь членами «Омеги», действуют в духе партнерства совместно со взрослыми, активно участвуют в процессе принятия решений, которые соответствуют их возрасту, уровню социальной зрелости, умениям и жизненному опыту.

Конкретные виды деятельности ДОО «Омега»:

- **учебная:** контроль и самоконтроль за учебой, помощь отстающим;
- **общественно-полезная, трудовая:** зона действий — территория школы и поселка, работа по благоустройству воинских захоронений и памятных исторических мест;
- **культурно-творческая:** проведение праздников, концертов для ветеранов, разработка сценариев, публикация и пропаганда материалов о ДОО в местных и школьных средствах массовой информации, в газете «Школьный меридиан»;
- **коммуникативная:** общение с ветеранами, жителями поселка, работниками предприятий и организаций района, встречи с членами других детских общественных организаций района;
- **игровая.**

Все эти виды деятельности оправдали себя как наиболее эффективные в воспитании детей подросткового возраста.

В последние годы (2005—2009) большое внимание уделяется проектной деятельности. Так, например, ДОО «Омега» были разработаны и реализованы следующие социально значимые направления:

— **военно-патриотическое:** отмечаем юбилейные даты — 60-летие и 65-летие Победы в Великой Отечественной войне (встречи и забота о ветеранах); «Боевое братство», «Объединяющий мяч» (совместная работа с ветеранами локальных войн и конфликтов);

— **экологическое:** проект «Лес на ладошке» (подпроект «Молодо-зелено»), предусматривающий посадку деревьев в рамках проекта организации Гринпис «Возродим леса России»; проект «Школа без сигарет», посвященный воспитанию потребности в здоровом образе жизни; проекты «Возрождение», «Трудовые отряды», «Планета Омега», направленные на возрождение тимуровского движения, популяризацию деятельности детской организации, опыта проведения масштабных культурно-массовых мероприятий; проекты, посвященные юбилейным датам, — «2010 — Год учителя», «День школы» (праздники и многоплановые культурно-массовые мероприятия с привлечением членов детских общественных организаций других школ и жителей поселка);

— **благотворительное:** проект «Радость всем, всем, всем!» (сбор игрушек и книг для детей, живущих в Спасском интернате, и другое).

В деятельности ДОО «Омега» как воспитательной системы широко используются технологии коллективного творческого воспитания — технологии сотрудничества и совместной деятельности, технологии успеха, анализа ситуаций и решения педагогических задач, разработанные известными педагогами И.П. Ивановым, В.А. Караковским, Г.К. Селевко и другими¹.

Преобладающие средства, методы и формы работы в детской общественной организации — поисковые, трудовые, игровые, творческие, рефлексивные. Это и проектирование, творческое решение поставленных задач, и ролевые игры, тренинги, коммунарские сборы, и сборы актива, и коллективный общественно полезный труд, и убеждение словом и положительным примером, и поощрение и т.д.). Эти традиционные и инновационные методы и формы работы общедоступны и не требуют больших материальных затрат, хотя и предполагают опыт, педагогическую поддержку, такт и мастерство педагогов, старших омеговцев, взрослых членов и руководителей ДОО.

Совет президента детской организации «Омега» проводит ежемесячный коллективный анализ своей деятельности с заслушиванием ответственных за проведение тех или иных мероприятий о проделанной работе. Президент ежегодно отчитывается на общем собрании организации, выступает с докладом о ее деятельности на педагогическом совете школы, а также перед руководством районной организации «Страна детства».

Сегодня можно говорить о достижениях школьной детской организации «Омега». Это призовые места по итогам конкурсов: III место на областном этапе конкурса «Лидер» (2005 год), III место в финале регионального конкурса «Лидер XXI века» (2006 год), III место на областном конкурсе агитбригад «Чтоб не сориться с огнем» (2006 год), поощрительная премия областного конкурса проектов детских и молодежных общественных объединений на соискание премий управления по делам образования, науки и молодежной политики Рязанской области (проект «Трудовые отряды», 2006 год), III место в финале регионального конкурса «Лидер XXI века» в старшей возрастной группе (2007 год), IV место в финале регионального конкурса «Лидер XXI века» в младшей возрастной группе (2008 год), I место в финале регионального конкурса «Лидер XXI века» в старшей возрастной группе (2008 год), II место во всероссийской акции социальных проектов «Я — гражданин России» (социальный проект «Общее дело», 2009 год), IV место в областном конкурсе школьных музеев (команда состояла из членов детской организации, 2009 год).

Учащиеся школы осознают общественную значимость своей организации, ценят ее. Так, выпускница Старожиловской средней школы 2005 года, бывший вице-президент ДОО «Омега» Елена Могучева писала: «Развитие самоуправления в школе важно не только для нашей отдельно взятой школы, но и для всего государства. Ведь наша «Омега» — это маленькая модель государства. В ней мы общаемся, и наш

¹ Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989 ; Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М., 1992 ; Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996 ; Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. М., 2006.

школьный коллектив становится более сплоченным. Мы учимся, делимся опытом с членами других школ нашего района и области. Покинув стены школы, мы, ее выпускники, стараемся как можно чаще посещать школу. Мы не просто приходим в гости, а помогаем нашим ребятам организовывать и проводить различные мероприятия. Мы по-прежнему считаем себя членами организации «Омега», потому что стояли у истоков ее создания. Недаром же гимн нашей организации заканчивается словами: «Пускай взрослее станем, но не забудем мы «Омегу» — наш маленький мир!». Нам хочется, чтобы жизнь в школе год от года становилась еще интересней и насыщенной, чтобы ребята продолжали наши традиции и умножали их».

Таким образом, оценивая детскую школьную организацию «Омега» как воспитательную систему, с учетом показателей критериев факта и качества¹, заметим, что она целесообразна и современна, находится в центре внимания педагогического коллектива школы, постоянно совершенствуется на основе принципов демократизации и гуманизации, инновационных подходов к деятельности. Детская школьная организация дополняет воспитательную систему школы, которая, в свою очередь, успешно занимается социальным воспитанием детей, обеспечивая необходимые условия для социализации подростков, содействуя их самовоспитанию и саморазвитию.

Список использованной литературы

1. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски [Текст] / сост. Н.Л. Селиванова. — М., 1989. — С. 73—75.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории [Текст] / под ред. В.А. Караковского. — М., 1997.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой. — М., 1998.
4. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. — М., 1989.
5. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В.А. Караковский. — М., 1992.
6. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. — М., 1996.
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. — Т. 2. — М., 2006.

Т.В. Башкирева

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ НА АКТИВНОСТЬ РЕГУЛЯТОРНЫХ СИСТЕМ АКЦЕНТУИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Выявлено влияние современных музыкальных жанров «транс» и «хеви-метал» на активность систем регуляции сердечного ритма у учащейся молодежи с учетом типа акцентуации личности.

¹ Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / сост. Н.Л. Селиванова. М., 1989. С. 73—75.

акцентуированная личность, вариабельность, сердечный ритм, система регуляции, адаптация, здоровье.

С древности известно, что музыка влияет на душевное состояние человека и способна творить чудеса. Пифагорейцы рекомендовали врачевать душевные и телесные раны с помощью соответствующей музыки. В Индии музыку использовали в качестве лечебного средства, а в Китае помимо лечебного средства она использовалась как для сохранения общественного порядка и благополучия в стране, так и для погружения общества в хаос, так как с помощью музыки человека можно ввести в соответствующее психическое состояние, усиливающее возможность манипулировать его сознанием. По мнению J. Morley (1981 год), музыка является формой коммуникации, аналогичной речи, так как в ней есть ритм и пунктуация¹. D. Aldridge (1996 год) считал, что язык нужно рассматривать как одну из форм музыки². W. Condon (1980 год) установил, что, когда слушатели увлечены беседой, они движутся в ритмической синхронности и из этих движений получается разговорный ритмический танец, и, как следствие, эффективная коммуникация коррелирует с ритмическим рисунком³.

Считается, что музыкальный ритм определяет музыкальный жанр. Ритм является формальной категорией, он касается формы протекания процессов во времени, определяется способностью чувствовать выразительное значение течения музыки⁴. Б.М. Теплов (1985 год) указывал на то, что чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу, в основе его лежит восприятие выразительности музыки⁵. Музыка используется для синхронизации движений людей во время выполнения ими определенных видов работы. Многие фольклорные песни произошли именно таким способом. Кроме того, музыка помогала отвлечься от монотонности и рутинности рабочего процесса.

В восприятии музыкального ритма существуют некоторые индивидуальные различия. Выявлена прямая взаимосвязь между музыкой и реакцией на нее человека, выражаемой в формировании определенного настроения⁶. Многие ученые считают, что реакция на музыку слишком индивидуальна, чтобы можно было предсказать ее влияние на настроение и при прослушивании ритма музыки настроение больше зависит от вызванных ею ассоциаций человека⁷.

Как следует из информационных источников, музыка может сублимировать эмоции, чувства, душевные состояния человека, включая широкий спектр как положительных эмоций — радость, чистота, гармония, покой, так и отрицательных — истерия, депрессия, другие психические расстройства⁸. Так, ритм музыки рок и рэп с частотой ударов около 150 в минуту попадает в полосу «шаман-

¹ Morley J. Music and neurology // *Clinical and Experimental Neurology*, 1981. P. 17, 18.

² Aldridge D. Music therapy research and practice in medicine. London : Jessica Kingsley Publishers, 1996.

³ Condon W. The relation of international synchrony to cognitive and emotional processes // In M. Qui (ED.), *The relationship of verbal and non-verbal communication*. The Hague : Mouton, 1980.

⁴ Теплов Б.М. Избр. тр. : в 2 т. Т. I. М. : Педагогика, 1985. 328 с.

⁵ Там же.

⁶ URL : <http://aziaros.narod.ru>

⁷ URL : <http://aziaros.narod.ru> ; URL : <http://www.holotropic.ru>

⁸ URL : <http://aziaros.narod.ru> ; URL : <http://www.holotropic.ru>

ских» частот, или ударов «магического» бубна, используемых шаманами разных народностей. На дискотеках к этой музыке добавляются ритмичный танец, ритмичное мигание ярких прожекторов в темноте. Все это является психотехническими приемами, вызывающими доминирование дельта-ритма в мозге и способными вызвать искусственный малый эпилептический припадок¹. Жанры «рэп» и «хеви-метал», считаются в этом плане наиболее проблемными.

В науке неоднократно исследовалось влияние музыки на психику человека. Но влияние музыки на кардиореспираторную систему и социальное поведение личности практически не изучалось.

Объект нашего исследования — влияние современной музыки на активность регуляторных систем акцентуированной личности, входящей в группу учащейся молодежи 17—18 лет.

Современным методом изучения кардиореспираторной системы, применяемым в медико-биологических и космических исследованиях, а в последнее время — и в комплексных исследованиях человека, является **метод анализа вариабельности сердечного ритма (ВСР)**. Это одно из фундаментальных физиологических свойств всего нашего организма, а не только сердечно-сосудистой системы или сердца. ВСР с большой точностью отражает состояние именно регуляторных процессов в организме.

В работах Р.М. Баевского и его сотрудников установлена связь вариабельности сердечного ритма с нейрогуморальной регуляцией и адаптивными реакциями организма человека на стресс². Изменения ритма сердца являются реакцией организма на различные раздражения внешней и внутренней среды. Это универсальная оперативная реакция целостного организма на любое воздействие внешней среды. В определенной степени оно характеризует баланс между тонусом симпатического и парасимпатического отделов. Важным в изучении здоровья является стресс-индекс (SI). Норма этого показателя составляет 50 — 150 условных единиц. Чем более превышает норму показатель SI, тем ниже адаптационные ресурсы человека и выше его функциональное напряжение. С 1981 года для более полного изучения ВСР стали использовать спектральный анализ последовательности значений RR-интервалов электрокардиограммы (ЭКГ)³.

Функциональное состояние и адаптационные физические, психосоматические, физиологические и психические возможности определяются показателями HF, LF, VLF — суммарными мощностями соответственно дыхательного центра (активность парасимпатического звена регуляции), вазомоторного центра (активность вазомоторного центра) и нейрогуморальных центров (активность симпатического звена регуляции), а активность работы мозга, интеллектуальные, творческие, умственные данные определяет показатель ULF — суммарная мощность коры и подкорки (активность субкортикальных уровней регуляции)⁴.

В исследовании использован программно-аппаратный комплекс «Варикард», рекомендованный Минздравом России в качестве стандартного средства

¹ URL : <http://aziaros.narod.ru> ; URL : <http://www.holotropic.ru>

² Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития болезней. М. : Медицина, 1997. 236 с.

³ Heart rate variability. Standards of Measurement, Physiological interpretation and clinical use // Circulation. 93: 1043—1065—1996.

⁴ Там же.

для исследования вариабельности сердечного ритма в клинической практике, прикладной физиологии и психологии. По мнению создателей «Варикарда», именно этот подход позволил понять, что в основе ВСР — нейрогуморальная регуляция¹.

Характерологический тест К. Леонгарда — Н. Шмишека предназначен для выявления типов акцентуации, т.е. чрезмерного проявления некоторых черт или их сочетаний в характере человека. Акцентуация не является патологией, это крайняя степень нормы, за которой начинается психопатия — необратимая патология характера, ведущая к нарушению адаптации и взаимодействия человека с окружающей средой.

Акцентуации характера наиболее ярко проявляются в подростковом возрасте, в период становления характера. Позже, под воздействием жизненного опыта, они могут сглаживаться и превращаться в «скрытые акцентуации», проявляющиеся только в неблагоприятных условиях: при переживании травмирующих событий, в критических и стрессовых ситуациях. В особо тяжелых обстоятельствах они могут привести к нарушению нормального поведения личности и ее дезадаптации.

Обследовано 40 студентов вуза, всего проведено 80 замеров. В экспериментах использовалась музыка-транс «Armin Van Buuren — Empty State.mp3» и hevi-metal «by thy name.mp3; your_god.mp3». В информационных источниках «транс (trance)» определяется как электронный или инструментальный жанр танцевальной музыки с повторяющимися мелодией, фразами, формами и темпом (от 130 до 160 ударов в минуту), погружающий слушателя в трансоподобное состояние². «Метал», или «метал» (metal) определяется как жанр рок-музыки, характеризующийся «тяжелыми» рифмами электрогитар, затяжными гитарными соло агрессивного характера. Имеет различные вариации стилей, наиболее популярен в Северной Европе и Северной Америке³.

Данные исследования обработаны математически и статистически с вычислением основных показателей $M \pm m$, $\pm \sigma$ (стандартное отклонение). Достоверность различий вычислялась по t-критерию Стьюдента. Корреляция определялась по r-Пирсона в программе Microsoft Office Excel 2007.

У обследованных выявлена тенденция к акцентуации гипертимного типа ($19,2 \pm 1,2$). Высокий уровень акцентуации наблюдался у 35 % студентов. Выражена циклотимность ($18,3 \pm 0,9$), высокий уровень — у 10%. Эти студенты характеризуются сменой гипертимных и дистимических состояний. В гипертимной фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность, а печальные — огорчение, подавленность, замедленность реакций и мышления, эмоционального отклика.

Выявлена также тенденция развития акцентуации возбудимости и эмотивности ($16,7 \pm 0,8$): высокий уровень отмечен у 10 % студентов. Возбудимые студенты плохо управляемы, у них ослаблен самоконтроль, они импульсивны, вспыльчивы, часто грубы и занудливы, низкоконтактны, склонны к конфликтам.

¹ Heart rate variability...

² URL : <http://mir-muzyki.ru>

³ Там же.

У 15 % студентов выявлен высокий уровень экзальтированности ($14,8 \pm 1,6$) и демонстративности ($15,2 \pm 1,0$). Студенты такого типа характеризуются живостью, подвижностью, легко устанавливают контакты, стремятся к лидерству, признанию.

Отмечены и признаки застревающего и педантичного типа ($12,6 \pm 0,6$). Эти студенты характеризуются умеренной общительностью, занудливостью, склонностью к нравоучениям, неразговорчивостью, пунктуальностью, добросовестностью, чувствительностью к обидам, мстительностью, конфликтностью.

Исследования показали, что психологической особенностью 75 % студентов является высокий уровень акцентуированности следующих типов: гипертимный, циклотимный, возбудимый, экзальтированный, демонстративный, застревающий, педантичный.

Анализ вариабельности сердечного ритма показал, что современные музыкальные жанры вызывают различные реакции кардиореспираторной системы в зависимости от типа акцентуации (рис. 1).

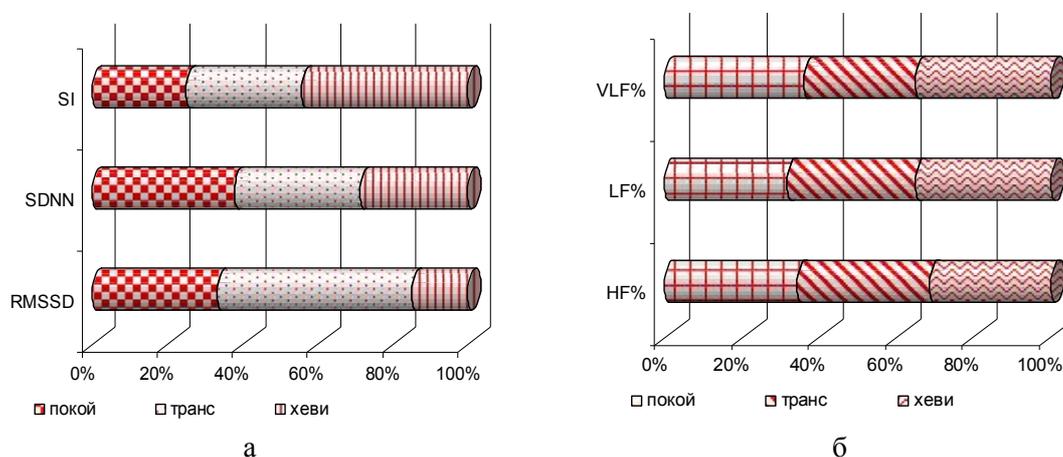


Рис. 1. Изменение показателей вариабельности сердечного ритма в покое (а) и в состоянии прослушивания музыки современных жанров транс и хеви-метал (б): RMSSD — активность парасимпатического звена регуляции; SDNN — суммарный эффект вегетативной регуляции кровообращения; SI — стресс-индекс; HF, LF, VLF — относительные уровни активности соответственно парасимпатического звена регуляции, вазомоторного центра, симпатического звена регуляции

При прослушивании музыкального жанра «транс» у 100 % обследованных студентов наблюдалась повышенная активность парасимпатического звена регуляции HF, у 49 % — активность вазомоторного центра LF; у 90 % активность симпатического звена регуляции VLF оказалась ниже нормы. При прослушивании жанра хеви-метал у 30 % студентов выше нормы поднялся стресс-индекс, — у 85 % — активность парасимпатического звена регуляции HF, у 50 % — активность вазомоторного центра. Активность же симпатического звена регуляции VLF у 90 % студентов, напротив, оказалась ниже нормы. Хеви-метал достоверно снижает активность суммарного эффекта вегетативной регуляции кровообращения ($t=2,46$; $P<0,05$).

В целом установлено, что при прослушивании музыки современных жанров у смешанного циклотимно-экзальтированного типа акцентуации отмечается

напряжение, у гипертимного типа — перенапряжение, у возбуждимого и демонстративного типа — срыв адаптационных систем (рис. 2, 3).

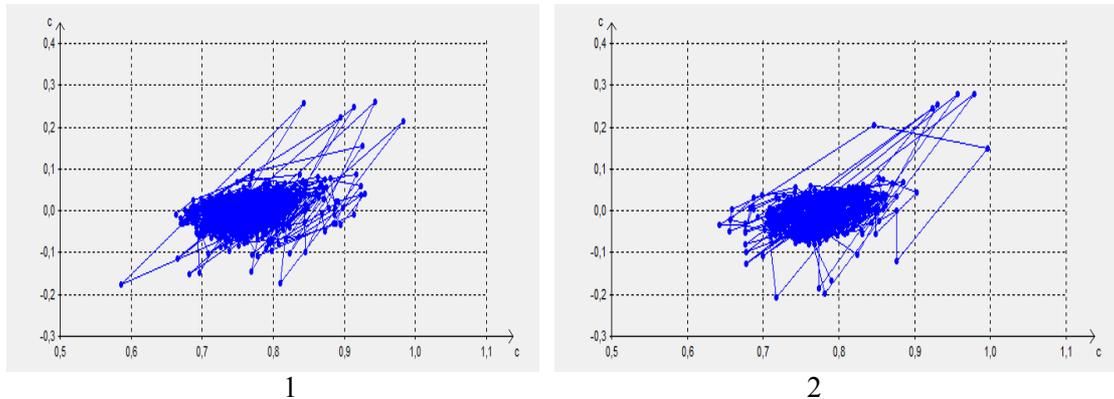


Рис. 2. Состояние напряжения у смешанного циклотимно-экзальтированного типа (1) и перенапряжения у гипертимного типа (2) под воздействием музыки транс и хеви-метал

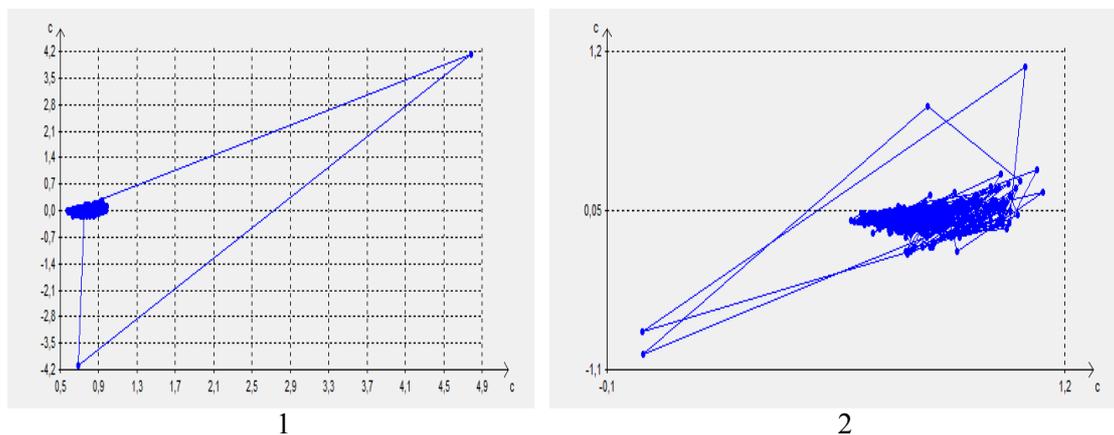


Рис. 3. Срыв адаптационных систем у возбуждимого (1) и демонстративного (2) типов под воздействием музыки современных жанров

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Современные музыкальные жанры «транс» и «хеви-метал» у демонстративного типа акцентуации достоверно снижают относительный уровень активности парасимпатического звена вегетативной регуляции ($\rho = -0,43$; $P < 0,05$; $\rho = -0,46$; $P < 0,05$), но увеличивают уровень активности вазомоторного центра ($\rho = 0,50$; $P < 0,01$).

2. У застревающего типа акцентуации жанр «транс» увеличивает уровень активности парасимпатического звена регуляции ($\rho = 0,57$; $P < 0,01$), но снижает уровень активности вазомоторного центра ($\rho = -0,55$; $P < 0,01$), а «хеви-метал» увеличивает уровень активности симпатического звена регуляции ($\rho = 0,57$; $P < 0,01$).

3. У гипертимного типа акцентуации жанр «транс» увеличивает относительный уровень активности вазомоторного центра ($\rho = 0,41$; $P < 0,05$), а «хеви-метал» — уровень активности симпатического звена регуляции ($\rho = 0,40$; $P < 0,05$).

4. У смешанного циклотимно-экзальтированного типа акцентуации жанр «транс» снижает уровень относительной активности парасимпатического звена

регуляции ($\rho = -0,40$; $P < 0,05$), а «хеви-метал» увеличивает уровень активности симпатического звена регуляции ($\rho = 0,43$; $P < 0,05$).

Таким образом, для студентов характерен высокий уровень активности парасимпатического звена регуляции как в состоянии покоя, так и в период прослушивания музыки современных жанров. Наибольшую нагрузку испытывает вазомоторный центр под воздействием хеви-метал. При этом опускается ниже нормы уровень активности симпатического звена регуляции. Наиболее чувствительна кардиореспираторная система к воздействию музыки транс и хеви-метал у студентов возбудимого, демонстративного, гипертимного, смешанного циклотимно-экзальтированного типов акцентуации.

Результаты исследования позволяют заключить, что популярные среди учащейся молодежи музыкальные жанры «транс» и «хеви-метал» негативно влияют на кардиореспираторную систему. Длительное прослушивание такой музыки может привести к срыву адаптационных ресурсов регуляторных систем, управляющих ритмом сердца, и, следовательно представляют опасность для здоровья акцентуированной личности.

Список использованной литературы

1. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития болезней [Текст] / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева — М. : Медицина, 1997. — 236 с.
2. Морено, Д. Включи свою внутреннюю музыку. Музыкальная терапия и психодрама [Текст] : пер. с англ. / Д. Морено : — М. : Когито-Центр, 2009. — 143 с.
3. Теплов, Б.М. Избр. тр. [Текст] : в 2 т. / Б.М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. I. — 328 с.
4. Aldridge, D Music therapy research and practice in medicine [Text] / D. Aldridge. — London : Jessica Kingsley Publishers, 1996. — 26 p.
5. Condon, W. The relation of international synchrony to cognitive and emotional processes [Text] / W. Condon // In M. Qui (ED.), The relationship of verbal and non-verbal communication. — The Hague : Mouton, 1980.
6. Morley, J. Music and neurology [Text] / J. Morley // Clinical and Experimental Neurology, 1981.
7. Heart rate variability. Standards of Measurement, Physiological interpretation and clinical use [Text] / Circulation. 93: 1043—1065—1996.
8. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://aziaros.narod.ru>
9. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.holotropic.ru>
10. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://mir-muzyki.ru>



Международный опыт

Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов

СТРАТЕГИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Анализируется стратегия интернационализации системы высшего образования европейских стран как ответ на негативные явления, вызванные процессом глобализации. Рассматриваются предпосылки создания единого европейского пространства высшего образования. Обсуждаются такие аспекты международного сотрудничества между университетами, как академическая мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава, институциональное партнерство.

высшее образование, глобализация, интернационализация, европейская интеграция, Болонская декларация, академическая мобильность, конкуренция, международное сотрудничество.

С 90-х годов XX века и до настоящего времени система высшего образования в Европе находится в стадии реформирования, вызванного проведением политики, направленной на интегрирование экономических, политических и социальных структур в рамках Европейского союза. Высшее образование, исследовательская работа и инновации — важные компоненты проводимых изменений. Основными доминантами этого процесса являются Болонская декларация 1999 года, которая ставит своей целью повысить конкурентоспособность и привлекательность европейской образовательной системы, и Лиссабонская конвенция 2000 года, призванная интегрировать фрагментарную систему высшего образования европейских стран.

Зарубежные исследователи отмечают, что мировые системы высшего образования вообще и европейская в частности находятся под воздействием двух основных тенденций — глобализации и интернационализации, которые и определяют вектор их развития. Эти два явления настолько связаны между собой, что бывает сложно определить, чем именно были вызваны те или иные изменения в высшем образовании. Глобализация подразумевает развитие конкуренции на образовательном рынке, в то время как интернационализация предполагает международное сотрудничество между учебными заведениями. Сегодняшние же реалии таковы, что одно отнюдь не исключает другого.

Глобализация — многосторонний процесс, его последствия, вышедшие за рамки экономики, проявляются во всех сферах жизни, при этом механизмы их контроля пока не выработаны. Глобализация в сфере высшего образования определяется «широким спектром экономических, технологических и научных тенденций, которые напрямую влияют на высшее образование и являются неизбеж-

ными в современном мире»¹. Мнения ученых о влиянии глобализации на систему высшего образования очень неоднозначны. Одни видят в ней новые возможности для улучшения процессов обучения и исследовательской деятельности, поскольку теперь они больше не сдерживаются национальными и географическими границами, другие — угрозу национальным академическим традициям и культуре.

Среди положительных с точки зрения образования аспектов феномена глобализации можно выделить следующие: расширение возможностей для получения образования в различных странах, появление новых способов передачи знаний (в частности, обучение электронными и дистанционными способами), доступ к информационным ресурсам по всему миру, большая диверсификация квалификаций. Конкуренция между университетами как на национальном, так и на международном уровнях способствует повышению качества предлагаемого «образовательного продукта» и регулирует его стоимость. В то же время глобализация способствует и развитию таких опасных тенденций, как «утечка мозгов», ослабление позиций университетов, имеющих меньшее финансирование, унификация образовательных программ. Все это ведет к потере традиций преподавания ряда дисциплин.

Учебные заведения, находящиеся в более бедных странах, становятся менее конкурентоспособными на образовательном рынке. Многие страны по разным причинам (низкий уровень или переходный этап экономического развития, отсутствие политической стабильности, информационная изоляция, низкие технологические возможности и связанный с ними низкий уровень образованности населения) оказались на периферии глобальных тенденций. В результате высоких темпов глобализации и технологического прогресса разрыв между странами со временем только усиливается².

Многие исследователи (Альтбах, Скотт, Вуг) полагают, что главным механизмом, сдерживающим глобализацию в современном мире, становится интернационализация, концептуальные идеи которой состоят в «возрастающем взаимодействии между государствами в рамках своих границ»³, и «особой политике, проводимой правительством, академическим сообществом и университетами, а также отдельными факультетами для того, чтобы противостоять глобализации»⁴. Она подразумевает «активное и эффективное межстрановое сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования»⁵. Иными словами, интернационализация предполагает выработку стратегии работы в условиях глобализованного мира. Если глобализация чаще всего рассматривается как внешний макро-социально-экономический фактор, на который нельзя повлиять на уровне учебных заведений, то интернационализация предполагает хотя бы их частичное участие.

¹ Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution (A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education). UNESCO, France, 2009. С. 23

² Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М.В. Ларионова. М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. С. 127.

³ Vught von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education // UVESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29-1 December, 2006. / CHEPS : University of Twente, the Netherlands, 2006. С. 3.

⁴ Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in... С. 23.

⁵ Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация... С. 124.

Существует и другая точка зрения, согласно которой отсутствует противопоставление глобализации и интернационализации, а выдвигается идея их сосуществования. «Интернационализация как краеугольный камень академии и важнейшая составляющая университетского сообщества стимулирует развитие межвузовского сотрудничества и солидарности, что гармонически уравнивает элементы конкуренции, индуцированные глобализацией»¹.

В то же время ряд ученых (Held и другие), отрицая идею глобализации, напротив, говорят об усиливающемся разделении мировой экономики на три отчетливых блока — Европу, Америку и Азию. При этом европейская интеграция становится единственным способом повышения конкурентоспособности европейских стран перед двумя другими блоками, а интернационализация в образовательной сфере способствует продвижению европейского образования на мировом рынке.

Процесс интернационализации традиционно разделяют на две составляющих: внедрение стратегии интернационализации в университете в виде новых дисциплин учебного плана, привлечения иностранных преподавателей и студентов, преподавания на английском языке и продвижение ее за рубежом в форме международного сотрудничества с другими университетами, участия в различных проектах, совместных исследовательских программ, отправки студентов на обучение за границу, открытия собственных филиалов и кампусов в других странах.

Одним из главных достоинств интернационализации системы высшего образования является «возможность доставки интернационального образования студенту, которому нет необходимости покидать пределы своего университета, ... так как в принимающем университете студенты несомненно выигрывают от перспективы обучаться с представителями других стран»². Последние два десятилетия показывают, что университеты «больше не могут существовать в вакууме или даже в локальном или национальном контексте, они должны выходить на международный уровень»³, лишь в этом случае они смогут быть конкурентоспособными и привлекательными для потенциальных студентов. При этом каждому университету необходимо составить собственную стратегию интернационализации, учитывая его специфику, национальные и региональные особенности и демонстрирующие его преимущества на рынке образовательных услуг.

Интернационализация образования включает следующие формы международного сотрудничества:

- 1) индивидуальная мобильность студентов и преподавателей в образовательных целях;
- 2) мобильность образовательных программ, создание новых стандартов образовательных программ на международном уровне;
- 3) интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов;
- 4) институциональное партнерство, создание стратегических образовательных альянсов⁴.

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

² Usher A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region (Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania). CEPES, Bucharest, 2009. С. 18.

³ Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in... С. 27.

⁴ Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация... С. 125.

Возрастающая академическая мобильность студентов — одна из главных тенденций в системе высшего образования. Институты больше не обладают региональной монополией, студенты готовы ехать в другой город или другую страну для получения образования на более выгодных условиях. Количество студентов, обучающихся в других странах, постоянно увеличивается, что наглядно иллюстрирует рис. 1, где представлены данные по количеству обучающихся за рубежом студентов с 1975 по 2008 год.

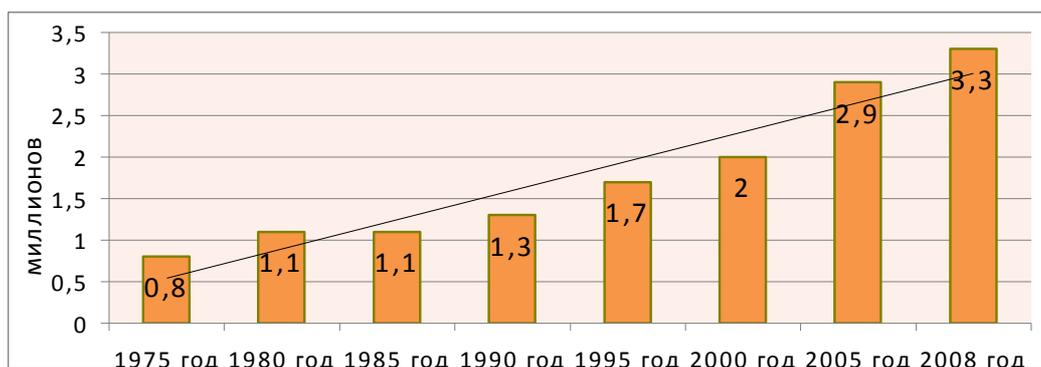


Рис. 1. Общее количество студентов, обучающихся за рубежом ¹

Общее количество студентов, обучающихся за рубежом, возросло с 1975 года в четыре раза, причем только с 2000 по 2008 год прирост составил более 50 %. При этом общая сумма платежей за обучение в мире приблизительно равна 45 миллиардам долларов. По оценкам некоторых ученых, к 2025 году количество студентов, обучающихся за рубежом, может достигнуть 7,2 миллиона человек ².

Самыми популярными странами, в которые едут студенты для получения образования, на протяжении нескольких последних десятилетий являются: США (в 2008 году объем иностранных студентов, обучающихся здесь, составлял 19 % от общего количества), Великобритания — 10 %, Австралия, Франция и Германия — на каждую из этих стран приходится около 7 %. При этом общая доля данных стран на мировом рынке составляет более 50 %. Далее следуют Канада — 6 %, Россия и Япония — по 4 %. Однако в последние годы ситуация несколько изменилась. Так, доля США на образовательном рынке сократилась с 26 % в 2000 году до 19 % в 2008 году, что явилось следствием ужесточения политики по приему иностранных студентов из стран Ближнего Востока и других мусульманских государств после событий 9 сентября 2001 года. Германия по сравнению с 2000 годом принимает на 3 %, а Великобритания на 2 % меньше студентов. Произшедшие изменения, скорее всего, связаны с повышением стоимости образовательных услуг в этих странах. В то же время отмечается прирост количества принимаемых иностранных студентов в России — на 2 %, в Австралии, Корее, Новой Зеландии, Италии и Испании — приблизительно по 1 % ³. Сравнительные данные за 2000 и 2008 годы приведены на рис. 2.

¹ Источник: OECD and UNESCO Institute for Statistics. URL : www.oecd.org/edu/eag2010

² Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in... С. 25.

³ Highlights from Education at a Glance 2010. Paris, 2010. С. 34.

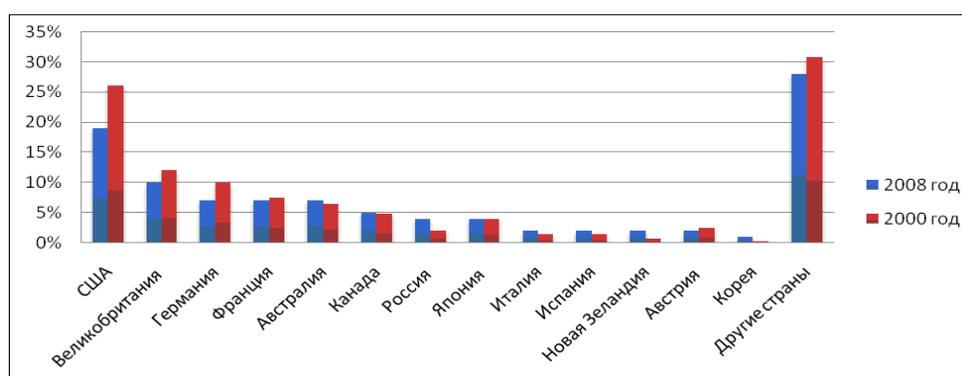


Рис. 2. Сравнительные данные по мировому образовательному рынку в 2000 и 2008 годах ¹

В настоящее время мобильность студентов на территории европейских стран имеет свои особенности. Лидерами по количеству привлеченных иностранных студентов являются университеты Великобритании, Ирландии, Швеции и Финляндии. В 80 % университетов этих стран количество приезжающих студентов превышает количество уезжающих, в то время как по меньшей мере 75 % университетов Боснии и Герцеговины, Болгарии, Польши, Литвы имеют больше уезжающих, чем приезжающих студентов (см. таблицу) (не включая тех, которые едут за границу учиться самостоятельно) ².

Европейские страны — «экспортеры» и «импортеры» студентов

Страны-«экспортеры»	Страны-«импортеры»	Страны, имеющие сбалансированные показатели по количеству отъезжающих и приезжающих студентов
Греция Венгрия Босния и Герцеговина Болгария Польша Румыния Литва Латвия Македония Эстония	Великобритания Ирландия Швеция Финляндия Мальта	Франция Германия Италия Испания Голландия Австрия Швейцария Кипр Словения Бельгия Норвегия Дания Португалия Черногория Исландия Хорватия Чехия Словакия

¹ Источник: Highlights from Education at a Glance 2010, Paris, 2010. С. 35. URL : <http://dx.doi.org/10.1787/888932310434>.

² Источник: Crosier D., Purser L., Smidt H. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (An EUA Report), Socrates, 2007. С. 44.

Следует также отметить тот факт, что в больших странах с развитой образовательной инфраструктурой мобильность студентов наблюдается и на региональном уровне как результат межвузовского сотрудничества. Региональная мобильность распространена среди студентов 3-го цикла обучения (докторантуры), а также в научных и исследовательских проектах. Подобные инициативы являются важным элементом стратегии интернационализации высшего образования в Европе, так как кооперация вузов способствует усилению позиций стран на международном уровне¹. Институциональное партнерство может иметь различные формы: породнение, франчайзинг, открытие вузами мирового уровня кампусов на базе существующих университетов, совместная работа над проектами, новыми программами и курсами.

Не менее важным аспектом является мобильность профессорско-преподавательского состава и образовательных программ. Университеты заключают между собой соглашения, по которым специалисты и исследователи работают по краткосрочным и долгосрочным контрактам на базах партнеров. Мобильности в этой сфере способствуют международные стипендии и гранты, предоставляемые под различные проекты, а также программы по сотрудничеству между вузами, совместные семинары и конференции. В последнее время все большую популярность получает виртуальное взаимодействие с помощью сети Интернет. Привлечение в университеты преподавателей мирового уровня способствует повышению престижа учебного заведения и повышает его конкурентоспособность на национальном и международном уровнях, однако оно ведет к «утечке мозгов» из более бедных и менее стабильных стран в более благополучные. В Европе вектор этого движения проходит по направлению Восток — Запад.

Наиболее успешными для процесса интеграции в сфере высшего образования можно считать такие программы, как LINGUA, COMMETT, LEONARDO TEMPUS, SOCRATES/ERASMUS, COPERNICUS, CEEPUS, способствующие мобильности студентов и преподавателей, а также проекты, запущенные национальными организациями, — British Council, DAAD, EduFrance и другие.

Ярчайшие примеры международного сотрудничества — Болонский процесс и Лиссабонская конвенция, целью которых является создание единого европейского пространства высшего образования на территории более чем 40 стран. Его формирование началось в конце 1980-х — начале 1990-х годов XX века как необходимый элемент европейской интеграции. Говоря об особенностях его становления, можно выделить ряд его предпосылок:

историко-политические:

— большой исторический опыт общения между странами вообще и университетами в частности;

— создание Европейского союза и политическая интеграция;

— близкие религиозные и культурные традиции;

— наличие общих проблем в сфере высшего образования и необходимость реформирования этой области;

— разработка единой правовой базы;

социально-экономические:

— экономическая интеграция;

— либерализация рынков;

¹ Crosier D., Purser L., Smidt H. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (An EUA Report), Socrates, 2007. С. 45.

- ускорение темпов развития общества;
- демографические изменения в обществе (старение населения, прогнозируемый дефицит молодых кадров);
- увеличение количества желающих получить высшее образование;
- потребность наукоемкой экономики в высококвалифицированных специалистах;
- новая система организации труда в информационном обществе;
- сокращение государственных затрат на бюджетную сферу;
- стремление повысить привлекательность европейских вузов на мировом рынке;
- необходимость привлечения студентов из-за рубежа;

научно-технические:

- интенсификация научно-технического прогресса;
- массовое использование информационно-коммуникационных технологий;
- развитие новых технологий в сфере образования.

Как известно, в Болонской декларации определяются шесть основных параметров интеграции:

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней.
2. Принятие системы, основанной на постепенном и послестепенном циклах.
3. Внедрение системы кредитов по типу ECTS — европейской системы пересчета зачетных единиц трудоемкости.
4. Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения.
5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
6. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

При этом подчеркивается, что достижение этих целей реализуется с учетом «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии»¹. Предполагается, что будет достигнуто общеевропейское понимание образования, обязательным условием которого станет международное признание присваиваемых степеней и квалификаций, а образование будет характеризоваться высоким качеством, способствующим повышению привлекательности и конкурентоспособности европейских университетов в мире.

Таким образом, Болонский процесс, призванный сблизить разнородные системы образования европейских стран и создать единое пространство европейского высшего образования, является важнейшим механизмом внедрения концепции интернационализации в этой сфере как противовеса негативным аспектам глобализации. Понимая опасность, исходящую со стороны образовательных провайдеров из других стран (прежде всего США), которые предлагают получение образования на максимально выгодных для студентов условиях, представители европейских стран решили объединить свои усилия для модернизации системы высшего образования, что и нашло свое воплощение в подписании Болонской декларации.

¹ The European Higher Education Area : Joint Declaration of the Ministers of Education. Bologna, 1999, 19 June.

Однако следует отметить, что в настоящее время еще рано говорить о завершении процесса создания единого европейского образовательного пространства, поскольку системы высшего образования в странах-участницах очень разнородны в силу сложившихся академических традиций и историко-политических реалий. К подписанию Болонской декларации европейские страны подошли с разным академическим наследием, и, хотя за прошедшие годы многое сделано для гармонизации системы высшего образования, до сих пор существует ряд противоречий как по содержанию образовательного процесса, так и по методам преподавания.

В Западной Европе, которая стояла у истоков интеграции как в политической, так и в образовательной сферах, реформы идут быстрее и проще, нежели в Восточной Европе, где возникает множество проблем. Поэтому говорить о действительно единой образовательной системе в европейских странах пока еще рано, несмотря на то что в последние десятилетия интеграционные процессы развиваются очень бурно. Как отмечает Ф. Альтбах, «интернационализация больше не носит маргинального и эпизодического характера, будучи тщательно организованной и имея централизованное управление, она стала важным компонентом академической деятельности»¹.

Хочется надеяться, что стратегия интернационализации, выработанная европейскими странами, станет действительно мощной защитой от негативных явлений, индуцированных глобализацией, и будет способствовать повышению конкурентоспособности европейских вузов на мировом образовательном рынке, а Россия, подписавшая Болонскую декларацию, сумеет использовать накопленный опыт плодотворного международного сотрудничества и станет полноправным участником процесса создания единого европейского образовательного пространства.

Список использованной литературы

1. Вери, Г. Чем глобализация грозит академии? [Электронный ресурс] / Г. Вери // 2003. — Т. XXVIII, № 3. — Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
2. Горбунова, Е.М., Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР [Текст] / Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М.В. Ларионова. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005.
3. Altbach, P. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution [Text] : A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbley. — UNESCO, France, 2009.
4. Crosier, D. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area [Text] : An EUA Report / D. Crosier, L. Purser, H. Smidt. — Socrates, 2007.
5. Highlights from Education at a Glance 2010 [Text]. — Paris, 2010.
6. The European Higher Education Area [Text] : Joint Declaration of the Ministers of Education. — Bologna, 1999, 19 June.
7. Usher, A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region [Text] : Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania / A. Usher. — CEPES, Bucharest, 2009.
8. Vught von, F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education [Text] / F. von Vught // UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29-1 December, 2006. — CHEPS : University of Twente, the Netherlands. — 2006. — С. 3.

¹ Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends... P. 30.

НАШИ АВТОРЫ

Башкирева Татьяна Валентиновна — кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: t.bashkireva@rsu.edu.ru (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории методологии историко-педагогических исследований Института теории и истории педагогики (ИТИП) РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Булатников Игорь Евгеньевич — кандидат педагогических наук, ведущий специалист Областного научно-методического центра творческого развития и гуманитарного образования молодежи Комитета образования и науки Правительства Курской области. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик МАНПО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань).

Грицай Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. E-mail: usan82@gmail.com (Рязань).

Золотарева Ангелина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления школой Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, руководитель научно-исследовательской лаборатории проблем дополнительного образования детей. E-mail: ang_gold@front.ru (Ярославль).

Ильина Ирина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FPKKursk@yandex.ru (Курск).

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Костикова Лидия Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, член-корреспондент МАНПО, руководитель научно-образовательного центра «Язык, культура, социум». E-mail: l.kostikova@rsu.edu.ru (Рязань).

Назарова Юлия Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: yu.nazarova@rsu.edu.ru (Рязань).

Писарев Кирилл Александрович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 37-78-44 (Курск).

Подчалимова Галина Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, декан, заведующая кафедрой непрерывного профессионального развития Курского государственного университета. Тел.: (4712) 56-18-95. E-mail: FRKKursk@yandex.ru (Курск).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Соколова Надежда Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики Челябинского государственного педагогического университета. Тел.: (3512) 65-09-25 (Челябинск).

Тарасова Ольга Игоревна — доктор философских наук, профессор кафедры религиоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: ol.tar@mail.ru (Елец).

Тихомирова Евгения Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией субъектной самореализации и инновационных педагогических технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (до 2009 года — СГПУ). E-mail: doktorevg@rambler.ru (Самара).

Фирсова Юлия Николаевна — аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: juliafir@yandex.ru (Рязань).

Фришман Ирина Игоревна — доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций». Тел.: (095) 923-99-53. E-mail: upo-fco-msk@mtu.ru (Москва).

Хлынов Александр Андреевич — студент 4-го курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Худин Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета образования и науки Правительства Курской области. Тел.: (4712) 70-05-65 (Курск).

Чернов Леонид Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. E-mail: melange@newmail.ru (Рязань).

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nauudina@yandex.ru (Хабаровск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES.

Boguslavsky M.V. The Time of N.I. Pirogov. Commemorating the Bicentenary of the Birth of N.I. Pirogov

Nikolay Ivanovich Pirogov (1810-1881), an eminent scientist, citizen and patriot of Russia, devoted less than five years of his fifty-year scientific and social mission to work in the field of education. Nevertheless, his name ranges with those of outstanding pedagogues and educators. Nowadays, as Russian educators concentrate on spiritual development, Pirogov's ideas have become topical again. The time of Pirogov is drawing nearer.

Key words: humanitarian, pedagogue, the time of Pirogov, an eminent scientist, doctor and pedagogue, "Questions of Life", pedagogical system, philosophy of education, humanness.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Judina M.P. History and Methodology of Pedagogy: the Main Steps

The article focuses on the complicated process of historical-pedagogical methodology formation. Axioms laid down by the author help to elucidate the dialectical evolution of methodological knowledge in the history of pedagogy. The paper treats axiological, anthropological, paradigmatic and civilizational approaches to the investigation of historical-pedagogical process.

Key words: historical-pedagogical process, methodology, history of pedagogy, history of methodology, historic periods, axiom, fundamental and applied knowledge, scientific approach.

Pisarev K.A. Russian Pedagogical and Philosophical Thought of the 19th Century about the Role of Family and Social Upbringing

The paper analyzes pedagogical traditions of family upbringing and forming the spiritual makeup of a human being as an important premise for treating the problem of correlation between social and family upbringing of young people. The article deals with A.S.Pushkin's, S.P.Shevyrev's and A.S.Khomyakov's ideas about social and family upbringing.

Key words: family upbringing, spiritual makeup, social upbringing, socialization, enculturation, social adaptation, philosophical-pedagogical anthropology, history of education, evolution of pedagogical thought.

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kornetov G.B. Pedagogical Action

Pedagogical activity is the person-environment interaction aimed at educating other people. Pedagogical action is a structural unit of pedagogical activity, which seeks to attain certain educational aims and solve some pedagogical problems. Pedagogical actions can be aim-oriented, value-oriented, traditional, and affective. They differ in the degree of awareness and the nature of premeditation. Pedagogical action presupposes production of a certain intended effect in the process of interaction.

Key words: pedagogical activity; pedagogical action; aim-oriented, value-oriented, traditional, and affective pedagogical actions; pedagogical action in the system of pedagogical influence and interaction.

Tarasova O.I. Media-Communication and Cultural Universals

The article treats the phenomenon of media-culture, its impact on social and cultural progress of the human civilization, the role of educational institutions in media-space. The transition of the human civilization to the information society, as well as numerous tendencies of modern culture make the author believe that further universalization of the semiotic space may turn the humanity into a bearer of a closed culture, which will impede adequate adaptation to quality changes of the environment.

Key words: media-communication, culture, cultural sense, cultural space, scientific and technological progress, information society, philosophy of science and technology.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Sokolova N.A. Methodological Basis of Social and Pedagogical Support to Children

The paper deals with the phenomenon of pedagogical support to children, which is treated as a premise of safe development of a personality and a basic way of attaining individuality. A special role in this process is played by institutions of supplementary education, which fulfill an important task of social pedagogy by enabling socialization of children and their creative realization.

Key words: social and pedagogical support to a child, supplementary education, principles of pedagogical support of a child.

Tikhomirova E.I. Pedagogical Support as a Form of Interpersonal Interaction

The article focuses on pedagogical support to children's development as a process of interpersonal interaction. The support is realized through diverse strategies such as cultural interaction, cognitive orientation to education, interpersonal interaction, self-actualization, developing social competences.

Key words: pedagogical support to a child, interpersonal interaction, methodology of social education, self-actualization.

Frishman I.I. Pedagogical Support of Play Interaction in Children's Associations

The author treats children's association as a special kind of social entity, a unity of individuals, which functions as an independent subject of historical, cultural and social activity.

Key words: play, play activity, play interaction of children, children's associations, socialization, social formation of a personality, social role.

Zolotareva A.V. Pedagogical Support to Children in Supplementary Educational Institutions in the Process of Realization of Social and Pedagogical Functions

The author of the article provides her interpretation of the phenomenon of pedagogical support to children in the process of realization of social and pedagogical functions of supplementary education. The diversity of activities of supplementary educational institutions enables children's social formation, fosters their assimilation of social roles, improves their social literacy development, fosters the development of their social and creative activity, develops their social and moral stability, enables formation of their individuality.

Key words: pedagogical methodology, social education, creative development of a personality, supplementary education, pedagogical support, social and pedagogical functions of supplementary educational institutions.

Gritsay L.A. Social and Pedagogical Support to Young Mothers Who are Full-Time Students

The article deals with the characteristics of young motherhood and the problems young mothers face. The paper investigates the situation of full-time female students with young children. It treats basic measures of support to young mothers in educational institutions.

Key words: young motherhood, value-oriented approach to motherhood, social and pedagogical support to young mothers, measures of social and pedagogical support.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Kostikova L.P. Personality Oriented Approach to the Development of Linguosociocultural Competence of Humanities Students

The article treats a five-component structure of linguosociocultural competence. The personality-oriented approach to the competence is mainly realized through three of the components, i.e. personal values, emotional self-regulation and motivation.

Key words: linguosociocultural competence, personality-oriented approach, competence approach, values, motivation, spirituality, morality, general culture, polycultural education.

Tchernov L.I. Culturological Aspects of Education

The paper focuses on methodological analysis of the key concepts of polycultural education as one of the basic pedagogical tendencies of the 21st century. The author analyzes the nature, structure, aims, and principles of polycultural education. The author provides a definition of linguocultural competence, the formation of which is a major aim of polycultural education. The main issues of the educational concept are treated within the framework of ethnocultural, axiological and culturological approaches.

Key words: methodological analysis, polycultural education, linguosociocultural competence, culturological approach, polycultural society, ethnocultural aspect of education, axiological aspect of education.

Nazarova U.V. Some Questions of Students' Self-Development

Self-actualization and self-development are inseparable components of a teacher's professionalism. Therefore self-actualization and self-development play an important role in novice teachers' formation.

Key words: character, self-actualization, self-development, self-improvement, professional formation.

Bulatnikov I.E. Formation of Technical College Students' Responsible Attitude to their Professional Activity as a Problem of Social Education

The author analyzes the phenomenon of a personality's responsible attitude to professional activity in respect to professional education of technical college students. The paper

focuses on analyzing personal and professional views of technical students, their motives for choosing the profession, their readiness to self-realization in the profession. The article provides a description of some tendencies and problems of formation of students' responsible attitude to professional activity on the example of transport technical colleges.

Key words: responsible attitude of a specialist to professional activity, educational system, professional education of novice transport workers, social and professional responsibility of novice transport workers.

COMMEMORATING GREAT TEACHERS

Reprintsev A.V. My Teacher Boris Wulfov

The article is written in commemoration of a prominent Russian scholar Boris Wulfov, a methodologist of social education of young people, the author of well-known books on pedagogical aspects of education of young people and the realization of the systemic approach to social education. The article is written by a devoted student of Boris Zinovyevich Wulfov.

Key words: social pedagogy, social education, systemic approach to education, personality in education.

Khudin A.N., Padchalimova G.N., Ilyina I.V. A Name of All Time (Commemorating Shamova T.I.)

The authors of the article are former students of an eminent Russian scholar Tatyana Ivanovna Shamova. The authors sketch the personality of the Teacher, speak about real situations which characterize the pedagogue's civic and academic views.

Key words: pedagogy of professional education, activization of cognitive activity of schoolchildren, management of educational systems, personality in education.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Grebenkina L.K., Khlynov A.A. The Role of School Associations in Education System

The paper focuses on the theory of creating and developing modern school associations. The article analyzes the positive experience of Omega Association, which functions in Starozhilovskaya compulsory school (Ryazan region, Russia).

Key words: education system, school association, collective creative education, social education, society-oriented activity, projecting.

Bashkireva T.V. The Influence of Contemporary Music Genres on the Heartbeat in Young

Recent investigations have revealed that young people's heartbeat depends on the type of contemporary music (trance, heavy metal) they are listening to.

Key words: accentuated personality, heart rate variability, cardiac heartbeat regulatory systems, adaptation, health.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Firsova U.N., Romanov A.A. The strategy of Internationalization of Higher Education in Europe

The article analyzes the strategy of internationalization of higher education as a response to negative aspects of globalization. The paper deals with the premises of creating the European higher education area. It also focuses on such aspects of international cooperation as academic mobility of students and teaching staff, as well as institutional partnership.

Key words: higher education, globalization, internationalization, European integration, academic mobility, competition, international cooperation.

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

2010

№ 4 (16)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *А.Д. Польшкова*

Подписано в печать 15.12.2010. Поз. № 079. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 11,7. Тираж 300 экз. Заказ № 290

Государственное 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