

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2011

№ 4 (20)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук редакции 2011 года.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
-------------------------	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Г.Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти	7
Тарасова О.И. Системный контекст кризиса образования	37
Башманова Е.Л. Социальный статус учителя в зеркале общественного мнения	44
Захарищева М.А., Мальцева Е.В. Ценностная категория свободы как предмет педагогического исследования	52

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ РОССИИ

Богуславский М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования: школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина	60
--	----

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Пашков А.Г. Гуманистические ориентиры деятельности и подготовки учителя в контексте модернизации российского образования . . .	69
Перекальский С.А., Широких О.Б. Инновационная деятельность как компонент профессионально-личностной подготовки современного учителя	77
Андреев В.В., Герова Н.В., Лихачев В.Е. Принципы использования электронного портфолио обучающихся	83

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Подготовка преподавателей университета к педагогической деятельности на основе инновационных образовательных технологий высшей школы	95
Булынин А.М. Аксиологические приоритеты в становлении будущего учителя	105

Щербинина Ю.В. Язык силы – сила языка	110
Герова Н.В. Концепция двухуровневой подготовки студентов гуманитарного профиля в области информатики, информационных и коммуникативных технологий	116

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Уткин А.В. Общественно-педагогическое движение второй половины XIX века: поиск ценностных ориентиров	125
Краснова Н.П. Усилия К.П. Победоносцева и педагогической общественности России по распространению церковно-приходских школ во второй половине XIX века	133

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Булимова И.Н. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы на современном этапе развития среднего образования	143
Бушуева А.А. Проблемы педагогической поддержки младших школьников и преодоления страхов, вызванных компьютерными играми	148
Желтова С.С. Проблема интегративности и интегральности в современной педагогике	157
Поликарпова М.Л. Дидактические идеи В.А. Лая	165
Сбитнева Н.Н. Интеграция гуманитарного знания и иноязычных речевых умений в условиях обучения в военном вузе	171
Тимошина Т.А. Организация индивидуальной образовательной траектории студентов в системе бакалавриата в вузах Великобритании и США	177
Трубников А.П. Феномен социальной ответственности личности как интегративная характеристика нравственного развития старшего школьника	184

НАШИ АВТОРЫ	190
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	193
------------------------------------	-----

Информация для авторов	199
---	-----

К ЧИТАТЕЛЮ

Не пропадет ваш скорбный труд
И дум высокое стремленье
А.С. Пушкин

В декабрьском номере журнала мы продолжаем обсуждение важных, на наш взгляд, проблем образования и воспитания человека, среди которых – ценностные основы педагогической деятельности, гуманистические и инновационные аспекты подготовки учителя, социальный статус учителя, кризисное состояние образовательной системы и другие актуальные научные исследования.

Период оживления политической активности в стране, судьбоносных выборов, обещаний улучшения качества жизни ставит среди прочих и вопрос о назначении власти. Педагогикой осознана необходимость специального обращения к анализу феномена педагогической власти (статья Г.Б. Корнетова). Заслуживает внимания обращение к теме изучения ценностной категории свободы как предмета педагогического исследования (материал М.А. Захарищевой, Е.В. Мальцевой). Одновременно от педагогов и психологов, всего научного сообщества требуется концентрация на определении непреходящих основ и инвариантных идей, не подлежащих политическому торгу, действительно ориентированных на становление и развитие человека третьего тысячелетия, отстаивание ключевых, системообразующих компонентов современного процесса воспитания подрастающих поколений. Важны не бесконечное перечисление имеющихся в общественном устройстве недостатков, не предложения немедленного их устранения, а понимание необходимости принципиально иного способа воспроизводства интеллекта, нового курса в образовательной политике и создание соответствующей им новой социокультурной инфраструктуры образования. Иначе ни модернизация, ни благополучное существование невозможны (статья О.И. Тарасовой).

Любая модернизация должна опираться на опыт и традиции образования, на сложившиеся представления о Миссии Учителя. В этом контексте представляет большой интерес статья М.В. Богуславского и Т.Б. Игнатевой о научной школе академиков Н.А. Константинова – З.И. Равкина, воспитавших не одно поколение российских ученых.

Феномены нестабильности настоящего, неопределенности даже ближайшего будущего, информационного хаоса требуют от педагогики и педагогического образования понимания процессов изменения и усложнения внутренней природы человека, ориентированной на появление новых адаптивных способностей. В этих условиях беспрецедентный масштаб приобретают задачи воспитания людей, адекватных современному миру, но способных, тем не менее, оставаться самими собой. Поэтому «жизнь на распутье» – в изменяющемся, непредсказуемом мире – актуализирует поиск подростками и молодежью самоопределения и личностной идентичности, требует более высокого, чем у прежних поколений, уровня индивидуального самосознания. О том, что должно быть востребовано подростками и молодежью в жизни, говорится в статье А.Г. Пашкова.

При определении ценностных ориентиров особая роль отводится учителю, оказавшемуся в весьма сложном положении, когда нужно делать выбор. Но все ли учителя готовы к переосмыслению имеющихся жизненных приоритетов? А на основе каких аксиологических стратегий и какой образовательной идеологии они должны готовить своих учеников к построению соответствующего запросам времени социокультурного состояния общества?! Новая система педагогического образования, утверждается в статье А.М. Булынина, может быть выстроена только на основе использования историко-педагогического опыта, наработанного на протяжении XX века отечественными и зарубежными исследователями проблем ценностей и ценностных ориентаций, остающегося, однако, невостребованным в полной мере.

Подведению итогов Года учителя посвящена статья Е.Л. Башмановой, которой удалось охарактеризовать собирательный образ современного российского учителя. Довольно грустная картина высвечивает и ряд важных проблем, далеко выходящих за сферу профессиональных интересов учительства. Выделим прежде всего процесс и последствия стремительной коммерциализации сферы образования, его превращения в сектор услуг. Государство, несмотря на пропаганду самостоятельности и творческого поиска, жестко регламентирует работу учителя. Значительно возрос документооборот, объем которого не позволяет педагогу уделять достаточное время непосредственно преподаванию и воспитанию. Радует, что, несмотря на трудности, учитель стремится держать исторически сложившуюся высокую планку социокультурной значимости своей профессии. А в обществе все-таки есть глубокое понимание проблем педагогов, уважение к их труду, а когда речь идет о конкретных учителях – то и любовь, и привязанность. Складывается ситуация, в которой общество в большей степени заинтересовано в улучшении положения учителя, чем государство. В сознании общественности отечественный учитель, несмотря на большой объем жизненных проблем, низкий уровень материального обеспечения, растущую конкуренцию в профессиональной сфере, усложняющиеся требования к результатам работы, продолжает оставаться образцом стойкости, терпения, человеческого и профессионального достоинства.

Необходимость широкой дискуссии и значимости общественного мнения в определении содержания миссии учителя, на примере формирования ценностных представлений об идеале российского учителя, подчеркивает в своей статье А.В. Уткин. Целый спектр аспектов подготовки современного учителя раскрывается в материалах Л.К. Гребенкиной, О.В. Еремкиной, О.Б. Широких, Ю.В. Щербининой.

В системе духовно-нравственных ценностей мы продолжаем выделять важнейшее для нас качество человека – интеллигентность, носителями которого должны быть в первую очередь представители интеллигенции. Беда нашего времени в том, что даже существование интеллигенции как социальной группы, как ценнейшего феномена и достижения отечественной социальной истории ставится под сомнение. Подтверждением может служить телепередача «НТВэшники» на тему «Кому нужна интеллигенция» (30 октября 2011). Известным режиссерам и деятелям культуры А.С. Смирнову, А.Е. Учителю, М.Е. Швыдкому, пытавшимся определить само понятие интеллигенции, защищавшим и отстаивавшим ее необходимость, противостоял известный журналист А.Г. Невзоров, отзывавшийся об интеллигенции в самых уничижительных тонах, считающий, что она просто не нужна и в скором времени исчезнет. Конечно же, на передаче не было лучших представителей педагогики и психологии. К сожалению, так часто бывает: о проблемах образования рассуждают дрессировщики львов и тигров, а прогноз о судьбе интеллигенции доверяют специалисту по лошадям. Может быть, поэтому на передаче так никто и не вспомнил, что интеллигенция – «это думающий и чувствующий мозг нации». При всей моей любви к животным и уважении к людям, занимающимся с ними, я все же настаиваю, что педагогика – это не сфера деятельности дрессировщиков.

В нашем журнале мы не раз говорили и будем говорить об образовательной и воспитательной миссии интеллигенции. Мы будем входить в аудитории и делиться со студентами своими убеждениями, мы будем говорить о том, что интеллигентом быть трудно, им нельзя стать случайно и в одночасье, что даже не всякий интеллигент интеллигентен и т.п. Для интеллигенции всегда важны сомнение, высокая планка нравственного поведения, совесть, желание и способность к тяжелой повседневной работе. Однако важна и способность противостоять бескультурью, невежеству, хамству, от кого бы они ни исходили. Интеллигенция – возможно, тот оселок, на котором проверяется жизнеспособность России!

Всем здоровья и счастья в наступающем 2012 году!

А.А. Романов



Философия образования

Г.Б. Корнетов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЛАСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ИНТЕПРЕТАЦИЙ ФЕНОМЕНА ВЛАСТИ

В логике требований постнеклассической научной рациональности целостная концепция педагогической власти может быть создана только и исключительно как синергетический синтез множества ее трактовок, которые не отрицают, а взаимодополняют друг друга, обогащая понимание педагогической власти. Педагогическая власть как организационное начало педагогического процесса интерпретируется в контексте концепций теорий власти, разработанных А. Кожевым, В. Ледяевым, Н. Луманом, М. Фуко. Необходимость синтеза различных интерпретаций обуславливается тем, что педагогическая власть, как и власть вообще, будучи исключительно сложным, многоаспектным, многомерным феноменом, может и должна рассматриваться с различных позиций, высвечивающих все ее грани и позволяющих строить ее трактовки на различных основаниях.

педагогическая власть, сила, принуждение, побуждение, убеждение, манипуляция, авторитет, власть господина над, власть вождя над толпой, власть судьи, власть отца над ребенком, средство социальной коммуникации, дисциплинарная власть.

Проблема педагогической власти крайне редко обсуждается современными историками, теоретиками и практиками российского образования. Из отечественных справочных изданий только «Педагогический энциклопедический словарь» 2002 года содержит статью, посвященную педагогической власти, причем, прокламируя исключительное значение данного феномена, рассматривает ее как центральное и организационное начало педагогического процесса. «Власть педагогическая, – говорится в словаре, – центральное, организационное и регулятивно-контрольное начало педагогического процесса; одна из важнейших и наиболее древних проблем педагогического знания; проблема культуры образования и конкретной жизни человека. Власть педагогическая – предпосылка и средство осуществления педагогической политики, будь то школьная политика, семейная политика или частная, например, политика отца в семье по отношению к сыну. Власть педагогическая выступает как элемент или фактор, сущность педагогических связей, объединяющих людей воспитывающих с людьми воспитуемыми. Власть педагогическая – инструмент педагогического управления, выражающегося в побуждении к целенаправленному действию, которое второй субъект должен совершить по желанию первого. Это действие производят обе стороны этого отноше-

ния, одна – побуждающая к действию, другая – производящая его. Иногда обе стороны – субъект и объект власти – совмещаются в одном лице... Во всех своих «полях» власть педагогическая наделена единым принципом деятельности – командованием в различных его формах (распоряжение, приказание, просьба, убеждение и т.п.). Выраженная в законах, нормах, правилах, запретах, рекомендациях, предписаниях, инструкциях, волевых и эмоциональных воздействиях, власть существует в двух формах – потенциальной и реальной. Потенциальная, не проявившаяся, власть не менее существенна, чем актуальная, реализованная. Сознание наличной, хотя и не проявившейся власти педагогической оказывает на ее потенциальные объекты (человек, группа, общество) сильное дисциплинирующее и организующее воздействие, в некотором отношении не менее сильное, чем реально действующая власть. Власть педагогическая обладает авторитетом, в ней заложен желаемый результат образования, воспитания, обучения. Власть складывается как система функций из: проектирования деятельности; анализа конкретной ситуации; определения стратегии и частных тактических задач; профилактики отклоняющегося от норм поведения; надзора и пресечения (репрессивная функция); присвоения и распоряжения необходимыми ресурсами (волевыми, интеллектуальными, верой и доверием, поддержкой сторонников и т.д.); распределения этих ресурсов – мер доверия, соглашений и т.д.»¹

Приведенный фрагмент является ярким свидетельством того, что современная российская педагогика осознала необходимость специального обращения к анализу феномена педагогической власти. Попытаемся двинуться в этом направлении, опираясь на многочисленные исследования проблемы власти, проведенные в смежных областях знания. При этом важно иметь в виду, что «существуют серьезные разногласия относительно того, следует считать власть чем-то интенциональным или структурно обусловленным или и тем, и другим. Кроме того, существующие определения оказываются неспособными соотнести противоречивые взгляды на власть, с одной стороны, как на нечто репрессивное и принудительное, с другой – как на нечто созидательное и представляющее определенные возможности. Власть – это спорное понятие, использование которого неизбежно вызывает критические вопросы о ценности и точке зрения»².

Схожие разногласия присущи и педагогике. Достаточно вспомнить широчайший спектр мнений по поводу того, какое значение имеет власть педагога для осуществления воспитания и обучения. Одни практически безоговорочно признают ее положительное влияние на организацию формирования человека, другие делают существенные оговорки, третьи же однозначно оценивают ее негативно. К числу последних относятся, например, представители антипедагогики.

Существует множество интерпретаций власти. Платон трактовал ее как силу, основанную на знании правления. Для Аристотеля власть есть активная форма, трансформирующая пассивную материю в реальные предметы. Т. Гоббс связывал власть человека с наличием у него средств, позволяющих достигать цели. М. Вебер акцентировал внимание на существовании власти в отношениях между индивидуумами и ее способности преодолевать сопротивление.

Власть асимметрична и включает актуальный или потенциальный конфликт между индивидами; власть, как утверждали Т. Гоббс, М. Вебер, Р. Даль,

¹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 35–36.

² Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь : пер. с англ. М., 2004. С. 61.

Э. Гидденс, есть власть над кем-то. Власть может осуществляться ко всеобщей выгоде, являться коллективным ресурсом, позволяющим достичь общественного блага (Платон, Аристотель, Т. Парсонс, Х. Арндт). Власть есть вид влияния на деятельность людей (Х. Лассуэлл и Э. Кэплэн). Власть есть контроль за поведением людей (Р. Даль). Власть есть разновидность социального обмена (П. Блау). Власть есть разновидность способности, это способность делать то, что человек выбрал (Д. Ронг).

Польский политолог Е. Вятр выделил шесть основных типов определений власти:

- бихевиористские, оценивающие власть как особый тип поведения, который изменяет поведение других;
- телеологические, характеризующие власть как достижение определенных целей;
- инструменталистские, рассматривающие власть как возможность использования определенных средств;
- структуралистские, считающие власть особого рода отношением между управляющим и управляемым;
- конфликтные, сводящие власть во многом к возможностям принятия решений, регулирующих распределение благ в конфликтных ситуациях;
- определяющие власть как влияние, оказываемое на других, когда тот, кому приказывают, обязан повиноваться¹.

В.И. Даль писал в «Толковом словаре живого великорусского языка», что власть – это «право, сила и воля над чем-то, свобода действий и распоряжений; начальствование; управление; начальство, начальник или начальники»². По наблюдению П.А. Фирстова, «современная наука склонна трактовать категорию власти как форму социального взаимодействия, подразумевающую влияние того или иного аспекта по отношению к объекту, на который направлена власть, реальности»³. Э. Гидденс подчеркивает, что власть «является средством достижения намеченного, ограничивая и созидая одновременно»⁴.

В.Ф. Халипов указывает, что «в своих главных значениях власть – это: 1) способность, право и возможность тех или иных лиц, органов, учреждений, систем распоряжаться кем-либо, чем-либо; оказывать решающее воздействие на судьбы, поведение и деятельность конкретных людей, их общностей и институтов с помощью различного рода средств – права, авторитета, воли, принуждения; 2) государственное, политическое, экономическое, духовное и иное господство над людьми; 3) система соответствующих государственных или иных управленческих органов; 4) лица, органы, учреждения, облеченные соответствующими государственными, административными и иными полномочиями; 5) единолично распоряжающийся судьбами и жизнями многих людей монарх, диктатор, полководец и т.д.»⁵.

¹ См.: Вятр Е. Социология политических отношений : пер. с польск. М. : Прогресс, 1979. С. 158.

² Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1998. Т. 1. С. 522.

³ Фирстов П.А. Власть с позиции феноменологического анализа // Вестн. РУДН. Серия «Социология». 2005. № 1 (8). С. 124.

⁴ Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуриации : пер. с англ. М., 2001. С. 254.

⁵ Халипов В.Ф. Кратология как система наук о власти. М., Республика, 1999 ; http://i-u.ru/biblio/archive/xalipov_kratologiya/

С. Льюкс пишет, что «абсолютно фундаментальным общим ядром всех разговоров о власти (или примитивным представлением, лежащим в их основе) является представление, о том, что *A* некоторым образом оказывает воздействие на *B*... Ясно, что все мы постоянно и бесконечно воздействуем друг на друга: понятие власти и связанные с ним понятия принуждения, влияния, авторитета и т.д. указывают на сферу такого воздействия, являющуюся значимой в специфическом смысле»¹.

По мнению С. Льюкса, «обладание властью / силой есть способность производить или воспринимать какие-либо перемены либо сопротивляться им. Будучи в высшей степени общим, такое определение имеет несколько специфических следствий. Оно предполагает, что власть есть диспозиционное понятие. Оно выявляет способность: власть есть потенциальность, а не актуальность – и, конечно, такая потенциальность, которая может никогда не актуализироваться... Когда «власть» в родовом смысле употребляется применительно к общественной жизни, она указывает на способности социальных деятелей»².

Особое внимание С. Льюкс обращает на то, что власть может обладать способностью «быть действенной даже без активного вмешательства»³, а также на необходимость рассмотрения понятия власти как «власти над», т.е. задать контекст обладания агентом властью над другими: «Обладать такой властью значит быть в состоянии ограничивать их выбор, тем самым обеспечивая согласие с их стороны. Поэтому это есть способность обеспечивать согласие, так что необходимы одновременно и ограничение и согласие: власть имущий агент может иметь возможность налагать ограничения, но он может иметь власть только в том случае, если при наложении ограничения подчиненный выражает согласие. Это согласие может быть как принудительным, так и добровольным. В первом случае власть является насильственной. Во втором случае власть требует согласия со стороны тех, кто распоряжается своей волей»⁴.

Немецкий историк А. Людке обращает внимание на необходимость рассматривать власть не только, а иногда и не столько как некую внешнюю данность, а как «конкретные моменты повседневных жизненных практик»⁵.

В.Г. Ледаев ограничивает смысловое поле власти как социального понятия следующими значениями: 1) способность влиять на что-то, способность сделать что-то; 2) право распоряжаться, повелевать, управлять кем-либо, чем-либо; 3) могущество, господство, сила. По его мнению, ««власть» есть разновидность каузального отношения; следовательно, ни одно отношение между субъектом и объектом не может считаться «властью» без наличия каузальной связи между ними. Каузальное объяснение власти подразумевает, что основными структурными элементами властного отношения являются *субъект* власти – агент, выступающий причиной изменения (возможного изменения) действий другого агента (объекта) – и *объект* власти – агент, изменение деятельности (сознания) которого является следствием каузального отношения. Власть как разновидность каузальной связи характеризует актуальный или потенциальный процесс передачи движения от при-

¹ Льюкс С. Власть: радикальный взгляд : пер. с англ. М., 2010. С. 48–49.

² Там же. С. 104, 106.

³ Там же. С. 126.

⁴ Там же. С. 123.

⁵ Людке А. История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти : пер. с нем. М., 2010. С. 66.

чины к следствию. Субъект (причина) может вызвать определенные изменения в поведении или сознании объекта (следствие) при определенных условиях.... *Власть можно определить как способность субъекта обеспечить подчинение объекта в соответствии со своими намерениями*¹.

В.Г. Ледяев указывает на несовпадение власти и управления: «В оценке деятельности властных структур следует четко различать аспект власти и управленческий аспект, проблемы, непосредственно связанные с осуществлением власти, и собственно управленческие проблемы. Хотя в социальной практике осуществление власти обычно выступает средством управления, а субъект власти одновременно является и субъектом управления, анализ власти и анализ управления имеют свою специфику. В отличие от результата управления, проявляющегося в достижении намеченных субъектом целей, результат власти всегда *непосредственно* связан с сознанием и поведением людей, он проявляется в подчинении объекта субъекту, которое *может* обеспечить достижение целей субъекта (но не обязательно)»².

Если принять предлагаемое В.Г. Ледяевым различие, то становится очевидным, что оно мало применимо к педагогической сфере (сфере образования), поскольку педагогическая деятельность всегда имеет своей целью человека, предлагая вызвать в нем желаемые изменения. На это, в частности, указывал Э. Торндайк: «Слову *воспитание* придают различное значение, но всегда ли оно указывает на изменение? Тот не воспитанный, кто остается тем, кем он был. Мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений. Необходимость воспитания обуславливается тем, что то, что есть, не есть то, что должно быть. Мы стараемся воспитывать себя и других, потому что мы желаем, чтобы они и мы сами стали иными, чем теперь. Поэтому, изучая вопросы воспитания, мы всегда изучаем наличность, природу, причинность или ценность каких-нибудь изменений. Перед учителем стоят два вопроса: каковы должны быть изменения и как их осуществить»³.

Для осмысления феномена педагогической власти большое эвристическое значение имеет типология властных отношений, предложенная В.Г. Ледяевым⁴. В зависимости от источника подчинения объекта субъекту властные отношения, по его мнению, могут принять форму *силы, принуждения, побуждения, убеждения, манипуляции и авторитета*.

Власть в виде силы В.Г. Ледяев трактует как способность субъекта достичь желаемого результата в отношениях с объектом либо путем непосредственного воздействия на его тело или психику, либо с помощью ограничения его действий. В отличие от других форм власти, сила исключает альтернативы действия объекта, не давая ему возможности сделать выбор. Речь, по существу, идет о власти, актуально или потенциально являющейся насилием.

Педагогическая власть, цементирующая и организующая взаимодействие участников образовательного процесса, часто предстает в форме насилия. На это указывает М.С. Тимофеева : «образование уже в том виде, в каком с ним впервые

¹ Ледяев В.Г. Власть: концептуальный анализ. М., 2001. С. 120–121, 267.

² Там же. С. 354–355.

³ Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии : пер. с англ. // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм ; Дж.Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М., 1998. С. 35.

⁴ См.: Ледяев В.Г. Власть... С. 282–303, 344–345.

сталкивается индивид, есть насилие». Ибо «абсолютно свободное в интенциях и проявлениях существо помещают в рамки социально приемлемого поведения». И это «насилие рассматривается как необходимое. Оно как бы насилие-во-благо»¹.

Понимание педагогической власти как насилия, а в некоторых случаях даже преимущественно как насилия, обуславливается точкой зрения, согласно которой образование невозможно без насилия. Эту точку зрения емко формулирует К.С. Пигров: «Образование есть целенаправленное формирование Другого и в этом самом широком смысле и есть насилие. Ведь насилие, если отвлечься от аксиологического и экзистенциального момента в нем, это воля к изменению внешнего мира, – такая воля, которая не считается с тем, что внешний мир имеет свои законы развития, что существует некоторое внутреннее единство активной воли субъекта и изменяемого им мира. Там, где существует насилие, там эта воля полагает, что мир – это совершенно аморфная материя, которую можно формовать как угодно и из которой можно вылепить что угодно. Соответственно и образование рассматривается как такое формирование личности, которое предполагает целенаправленное изменение Учителем Ученика. Причем это изменение принципиально не может совпадать с целями самого Ученика, ведь предполагается, что у последнего еще нет и не может быть никаких целей. Исходят из того, что Ученик – это чистая доска, а также из того, что время образования – это собственно не сама жизнь, а только подготовка к жизни... Образование не может быть написано одними только светлыми красками, ибо Ученик (как, впрочем, и Учитель) в значительной мере находится во власти низших стихий, лени, страха и т.п. Он рационализует свое подчинение этим стихиям как сопротивление насилию Учителя, Мира Взрослых, “всей этой окостенелой надоевшей культуре”, “представляющей собой собрание отживших предрассудков”. Такое сопротивление есть необходимое условие действительного процесса образования. Почему мы и говорим, что образование – это не только и не столько процесс, сколько эксцесс. Соответственно, насилие представляет собой существенную форму образования, момент в системе образования»².

Данная позиция неоднократно подвергалась и подвергается серьезной критике, связанной с именами Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, теоретиков и практиков свободного воспитания, К. Роджерса, В.А. Сухомлинского, идеологов антипедагогике на Западе и представителей педагогики сотрудничества в нашей стране и т.д.³.

В 90-е годы XX столетия в России оформилась педагогика ненасилия⁴. Рассматривая ее как «новое направление в отечественной гуманистически ориентированной педагогической науке и практике», В.Г. Маралов подчеркивает, что цель такой педагогики заключается в том, чтобы «воспитывать подрастающее поколение на ненасильственной основе и в духе ненасилия»⁵.

¹ Тимофеева М.С. Образование и насилие // Образование и насилие. СПб., 2004. С. 166–167.

² Пигров К.С. Образование и насилие (К осмыслению некоторых методологических приемов) // Образование и насилие. СПб., 2004. С. 10–11.

³ Из новейших изданий, см., например, выпущенную издательством «Карапуз» в серии «Педагогика детства» книгу «Дайте жить детям» (сост. Г.Б. Корнетов. М., 2010. 256 с.).

⁴ См.: Козлова А.Г. За педагогией ненасилия – будущее. СПб., 1996 ; Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия. М., 1997 ; Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М., 2000.

⁵ Маралов В.Г. Педагогика ненасилия в детском саду : метод. рек. М., 2009. С. 3, 4.

В принуждении, считает В.Г. Ледяев, источником подчинения объекта команде субъекта выступает угроза применения субъектом негативных санкций по отношению к объекту в случае отказа от повиновения, т.е. угроза силы. Хотя сила и принуждение нередко воспринимаются как одно и то же, концептуальное различие их необходимо, поскольку они имеют разные источники подчинения и разные способы осуществления. Педагогическая власть, существующая в форме «принудительной власти», предстает как способность учителя (воспитателя) обеспечить подчинение ученика (воспитанника) посредством угрозы применения негативных санкций в случае неповиновения.

И сила, и принуждение, по сути, являются проявлением насилия педагогической властью. Это следствие явного несовпадения интересов субъекта и объекта, признания за субъектом права любыми средствами навязывать объекту свою «разумную волю» и убежденности самого воспитателя в целесообразности насильственных действий по отношению к воспитаннику.

По мнению В.Г. Ледяева, **побуждение** основывается на способности субъекта обеспечить объект ценностями и услугами, в которых тот заинтересован. В отличие от принуждения, связанного с негативными санкциями, в процессе осуществления побуждения нежелание объекта следовать распоряжениям субъекта преодолевается с помощью позитивных санкций, обещания вознаграждения. В некоторых случаях (например, когда субъект лишает объект регулярного вознаграждения) различие между принуждением и убеждением (негативными и позитивными санкциями) бывает трудно различимо и отнесение к тому или иному виду власти зависит от восприятия ситуации объектом.

Таким образом, в качестве источника побуждающей педагогической власти можно рассматривать поощрение. Так же, как и принуждение, побуждение подразумевает нежелание ученика выполнять требования учителя без внешнего стимула, который в данном случае используется последним в форме позитивной санкции. И в случае принуждения и в случае побуждения воспитатель стимулирует воспитанника изменить свое поведение, причем воспитанник сам должен выбрать подчинение как более приемлемую для него перспективу. Однако побуждение в отличие от принуждения призвано улучшить, а не ухудшить положение и (или) внутреннее состояние последнего.

В.Г. Ледяев обращает внимание на то, что «люди по-разному реагируют на принуждение и поощрение. Поэтому позитивные и негативные санкции различаются по своим конечным и побочным эффектам. Если немедленной реакцией на принуждение являются страх, беспокойство и сопротивление, то побуждение обычно ассоциируется с надеждой и поддержкой. Позитивные санкции имеют тенденцию создавать ощущение симпатии и заботы о нуждах объекта, тогда как негативные санкции – ощущение безразличия или враждебности по отношению к нему. Первые обычно укрепляют стремление объекта сотрудничать с субъектом в будущем, тогда как вторые препятствуют этому. Осуществление власти в форме принуждения, как правило, ведет к усилению конфликта между субъектом и объектом, росту неприязни и сопротивления со стороны объекта. Поэтому легче обеспечить легитимацию требований с помощью позитивных санкций, чем с помощью негативных. Однако побуждение обычно требует больших материальных затрат, чем принуждение... принуждение и побуждение различаются по своей моральной оценке: осуществление принудительной власти осуждается гораздо

чаще, чем осуществление власти в форме побуждения, поскольку принуждение ассоциируется с насилием, а побуждение – нет»¹.

В **убеждении**, подчеркивает В.Г. Ледаев, источник власти заключается в аргументах, которые субъект может использовать для подчинения объекта. В отличие от принуждения и побуждения, которые внешне могут выглядеть как убеждение, последнее подразумевает отсутствие конфликта между субъектом и объектом; у объекта есть выбор – принять аргументы субъекта или нет, и этот выбор не ограничен позитивными или негативными санкциями со стороны субъекта.

Таким образом, источником педагогической власти в форме убеждения выступают аргументы, которыми обладает и которые может использовать для достижения подчинения ученика учитель. Следовательно, убеждение можно определить как способность субъекта добиться подчинения объекта с помощью рациональных аргументов, а не посредством обращения к угрозам и обещаниям. В отличие от принуждения и побуждения, убеждение не подразумевает обязательный конфликт между воспитателем и воспитанником и оставляет последнему возможность выбора, т.е. действовать в соответствии со своими намерениями. Выбор – принять аргументы учителя или нет – при этом не мотивируется внешними стимулами, не ограничивается угрозой негативных санкций.

Манипуляция как вид власти, по словам В.Г. Ледаева, основывается на способности субъекта осуществлять скрытое влияние на объект. В отличие от других видов власти, манипуляция может иметь место без команды субъекта и даже тогда, когда объект не знает о самом существовании субъекта. Она осуществляется либо через коммуникацию, в процессе которой субъект делает замаскированные предложения (обычно путем подачи селективной информации), либо путем влияния на окружение объекта. С точки зрения объекта манипуляция выглядит как убеждение, однако это разные виды власти. В процессе убеждения субъект не лишает сознательно объект необходимой информации, поскольку он хочет, чтобы объект принял его точку зрения. Напротив, в манипуляции субъект не хочет, чтобы объект мыслил так же, как и он сам, и поэтому сознательно ограничивает поток информации для объекта.

Педагогическая власть, используя манипуляцию, стремится исключить или хотя бы свести до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяя преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия.

Согласно Е.Л. Доценко, суть манипуляции заключается в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человека, которым он манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у того актуальными желаниями. Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную. Таким образом, с одной стороны, в ходе манипуляции манипулятор скрыто программирует мысль и намерения адресата, а с другой – адресат не осознает оказываемого на него воздействия и не знает конечной цели манипулятора. По мнению Е.Л. Доценко, манипуля-

¹ Ледаев В.Г. Власть... М., 2001. С. 289–290.

ция предполагает использование таких механизмов межличностного общения, которые скрыто влияют на формирование у адресата мотивов поведения, соответствующих целям манипулятора. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т.п.), оказывается не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием на него манипулятора.

Е.Л. Доценко особо подчеркивает роль в успехе манипулятивного воздействия собственно личностных структур адресата, которые определяют его как субъекта принятия решения. «Технологически, – пишет он, – манипуляция возникает из признания актором того, что адресат – тоже личность. Это вынужденное признание, поскольку к манипуляции прибегают тогда, когда прямое принуждение или обман невозможны или нежелательны. Идеалом манипулятивного воздействия поэтому оказывается превращение самой личности в средство влияния на человека. В этом смысле эксплуатация личностных структур оказывается апофеозом манипулятивного воздействия – управлять тем, что само управляет! Привлечение данного механизма – одна из существенных характеристик манипулятивного воздействия, в этом его сила и мощь... Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удастся переложить ответственность за нужное ему событие на адресата... Однако ответственность не может быть просто передана – она должна быть *принята* в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставляет и не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создалась *иллюзия* собственной свободы в принятии решения... Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания... необходимых для этого элементов: наличия борьбы мотивов (“сомнения прочь”) и отсутствия (осознания) стороннего вмешательства... Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка... Человек оказывается в положении побуждающего самого себя на достижение цели, указанной манипулятором»¹.

Предполагается, что педагогическая власть может (и должна) использоваться в интересах воспитанника. Воспитатель, осуществляя свою педагогическую власть посредством манипуляции, стремится спроектировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка. Причем сам учебно-воспитательный процесс может восприниматься учеником как продукт преимущественно собственной активности, педагогическая организация которого со стороны учителя не ощущается (или почти не ощущается) им.

Самым известным педагогом-манипулятором древности был Сократ. Исследователи его творчества обращают внимание на то, что «он затевал разговор как бы ненамеренно, начиная со случайного вопроса. Сократ никогда не поучал, и у него не было учеников, – по крайней мере он так утверждал»².

¹ Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997. С. 165–167.

² Йегер В. Пайдейя. Воспитание древнего грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем. М., 1997. С. 66.

Афинский мудрец был убежден, что подлинное знание содержится в душе человека и не может быть сообщено ему извне. В связи с этим, по мнению Сократа, задача учителя заключается в том, чтобы помочь ученику, во-первых, как бы родить это знание, т.е. прийти к нему самостоятельно, вывести его из самого себя, а не принять со стороны и, во-вторых, разобраться в том, является оно истинным или нет. «...Сам я, – говорит Сократ в диалоге Платона «Геэтет», – в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, – что-де я выспрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, – это правда. А причина вот в чем: бог понуждает меня принимать, роды же воспрещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпала удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души. Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня ничему они не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники – бог и я»¹.

Такая постановка вопроса предполагала, что в идеале учитель, с одной стороны, должен был знать, какое знание является истинным, и уметь вести к нему ученика, в неявной форме организуя это движение с учетом имеющегося у него жизненного опыта, способностей и интересов. С другой стороны, учитель не должен навязывать ученику своего собственного мнения и приобщать к «готовому» знанию, должен избегать какого-либо догматизма, давления и тем более принуждения, хотя бы и подкрепленного авторитетом.

Метод обучения Сократа заключался в следующем. Он начинал обсуждать с собеседником значимые для того проблемы философского, этического, эстетического, педагогического характера. Прикидываясь простаком, просил разъяснить ему, казалось бы, очевидные вещи и исподволь, при помощи хорошо продуманных вопросов обнажал возникающие логические противоречия и несостоятельность лежащих на поверхности ответов. Таким образом он помогал собеседнику, для которого многие вещи казались очевидными, избавиться от излишней самоуверенности и готовил его к совместному поиску истины. Процесс ее постижения организовывался Сократом так, что у собеседника создавалась иллюзия ее самостоятельного открытия, что побуждало двигаться к новым достижениям. Вносимый Сократом в процесс обучения элемент провокации способствовал мотивационному обеспечению интеллектуального поиска, росту самостоятельной активности собеседника.

Сократ манипулировал учеником в образовательном процессе. При этом он взаимодействовал с ним на вербальном уровне, вовлекая его в диалог, обращался к его когнитивной и мотивационной сферам, создавал у него иллюзию самостоятельного движения к истине, всячески маскировал свою роль ведущего в педагогическом общении. Майевтика (по-древнегречески – повивальное искусство) оказалась эффективным способом манипулятивного управления интеллектуальным поиском, формированием познавательного интереса, развитием учащихся, который порождал у тех, кому задавались вопросы, ощущение, что они сами находят на них ответы.

¹ Платон. Геэтет // Платон. Собр. соч. : В 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 202.

Первую фундаментальную попытку концептуализации манипуляции как способа осуществления педагогической власти, не используя самого термина «манипуляция», предпринял Ж.-Ж. Руссо в изданном в 1762 году романе-трактате «Эмиль, или О воспитании». По словам современного французского исследователя М. Сётара, «с самого начала Руссо отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя... Все искусство воспитателя должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребенку своей воли»¹.

Ж.-Ж. Руссо призывал наставника в постепенном ходе воспитания следовать порядку природы, держать ребенка только и исключительно в зависимости от вещей. «Ничего не приказывайте ему – ничего на свете, решительно ничего! – восклицал великий женевец. – ...Пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склоняться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризах людей; пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть... Худший способ его воспитания – это заставлять его колебаться между его волей и вашей и постоянно оспаривать, кто из двух, вы или он, будет господином; я в сто раз предпочел бы, чтобы он оставался им навсегда»².

В воспитании, по убеждению Ж.-Ж. Руссо, испробованы все средства, кроме того единственного, которое только и может вести к успеху. Этим средством, по его мнению, является хорошо направленная свобода. Для Ж.-Ж. Руссо осуществление этого требования связано с определяемой им педагогической целесообразностью. Оно опирается на законы возможного и невозможного, суживая или расширяя их сферы вокруг воспитанника. Ограничивать ребенка, двигать его вперед, задерживать можно, не возбуждая в нем противодействия, с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей.

Обращаясь к тем, кто только начинал свою педагогическую деятельность, Ж.-Ж. Руссо писал: «Молодые наставники! я вам проповедую трудное искусство – управлять без предписаний, делать все, ничего не делая... При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это и должно быть; ибо всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребит на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоящей нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. Изберите с вашим воспитанни-

¹ Сётар М. Жан-Жак Руссо // Мыслители образования : в 4 т. М., 1996. Т. 4. С. 22.

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 92, 93.

ком путь противоположный; пусть он считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю... Не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки»¹.

По мнению Ж.-Ж. Руссо, наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Ж.-Ж. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок не догадывался, что им управляют.

Излагая свое понимание наиболее продуктивной модели образования, Ж.-Ж. Руссо пытался максимально учитывать особенности внутреннего мира ребенка, его природу. По существу, он призывал скрыто манипулировать ребенком, исходя из того, что воля взрослого, с которой тот сталкивается в процессе воспитания, обычно вызывает у него резкое неприятие. И наоборот, дети, как правило, легко принимают необходимость, вытекающую из «естественного порядка вещей». Ж.-Ж. Руссо настаивал на необходимости создавать у воспитанника иллюзию свободы, ощущение господина собственной воли. Это должно, по его мнению, не только стать залогом успешного решения педагогических задач, но и освободить ребенка от чувства страха и, не обманывая наставника, быть таким, каков он есть на самом деле. Реализацию своего, по сути манипулятивного, педагогического подхода Ж.-Ж. Руссо неразрывно связывал с созданием особой образовательной, воспитывающей и обучающей среды развития ребенка.

При сравнении манипулятивных в своей основе педагогических подходов Сократа и Ж.-Ж. Руссо бросается в глаза их безусловное различие. У Сократа все держится на слове учителя, на диалоге, на вербальном общении. У Ж.-Ж. Руссо прослеживается стремление организовать приобретение воспитанником практического жизненного опыта, свести до минимума «вербальную педагогику».

Однако подходы Сократа и Ж.-Ж. Руссо к реализации педагогической власти дополняют друг друга в рамках использования манипуляции. Это становится особенно очевидным, если учесть, что учениками Сократа были взрослые юноши, а иногда и зрелые люди, уже имевшие определенный жизненный опыт, серьезные навыки мыслительной деятельности и вкус к учению. Афинский мудрец прямо заявлял о том, что берет в ученики только тех, кто уже «беременен истинным знанием», и помогал им «родить» это знания. Ж.-Ж. Руссо же во второй книге «Эмиля» размышлял о воспитании детей в возрасте до 12 лет, жизненный опыт которых еще очень ограничен, мышление не развито, воля не сформирована, а эмоциональная сфера импульсивна.

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании... С. 129–130.

Идеи Ж.-Ж. Руссо на практическом уровне реализовала М. Монтессори. Смысл использования педагогической власти посредством разработанного ею метода заключался в том, чтобы, особым образом организуя среду жизни ребенка, предоставлять ему возможность свободно действовать в соответствии с его естественными наклонностями. Она утверждала: «Необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие»¹. В своей итоговой работе «Разум ребенка» М. Монтессори обращала внимание на то, что «пространство, в котором находится ребенок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта»².

Развивая идею Ж.-Ж. Руссо о том, что лучшим средством воспитания является хорошо направленная свобода, М. Монтессори сформулировала принцип «дисциплина в свободе». По мнению итальянского педагога, дисциплина может и должна достигаться косвенными средствами, организацией деятельности детей в их спонтанной работе. Она неоднократно подчеркивала, что учитель должен руководить ребенком, по возможности не вмешиваясь в его деятельность.

Задача воспитателя заключается не в том, чтобы навязывать детям свою волю, а в том, чтобы направлять их в окружающей среде, организуя ее в соответствии с возрастными особенностями детей и их индивидуальными потребностями и интересами. «Командовать слабым, покорным ребенком и наказывать его легко, – подчеркивала М. Монтессори, – но никто не сумеет развить в нем другую личность. Этого невозможно достичь обучением... Необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий “умственный порядок”. Важно, чтобы они использовались “точно”, это развивает “координацию движений”»³.

Важный аспект использования манипуляции при реализации педагогической власти разрабатывал А.С. Макаренко. В его произведениях воспитывающая и обучающая среда предстает не столько со стороны ее предметного наполнения, сколько с точки зрения той системы общественных отношений, в которую включен воспитанник. «Воспитатель, – писал он, – должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специализированным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализируя каждое замечание. Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план»⁴.

А.С. Макаренко, в отличие от Сократа, Ж.-Ж. Руссо и М. Монтессори, развивал теорию коллективного воспитания. Он выдвинул идею педагогики парал-

¹ Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. № 4. С. 125.

² Монтессори М. Разум ребенка. М., 1999. С. 72.

³ Там же. С. 80.

⁴ Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1978. Т. 1. С. 248.

лельного действия, суть которой сводится к тому, что наставник, решая педагогические задачи, должен взаимодействовать не столько с самим воспитуемым непосредственно, сколько с тем коллективом, членом которого тот является. «Если воспитатель поставил себе целью разбить, искоренить какую-либо вредную группировку или компанию в отряде, в классе или в учреждении, – подчеркивал А.С. Макаренко, – он должен это делать не в форме прямого обращения к этой группе, а в форме параллельной операции в самом отряде, классе... “Обработка” отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику»¹.

Опираясь на многолетний опыт своей практической педагогической деятельности в трудовых колониях, А.С. Макаренко предлагал рассматривать коллектив как особую среду развития ребенка и использовать ее для формирования определенных личностных качеств. Таким образом воспитатель осуществлял скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив.

При реализации педагогической власти «линия Сократа» задает такую модель манипуляции, в рамках которой педагог в ходе преимущественно вербального общения непосредственно взаимодействует с воспитанником, всячески стремясь скрыть свою роль направляющего его развития. «Линия Ж.-Ж. Руссо – М. Монтессори» при реализации педагогической власти задает такую модель манипуляции, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредствованно, создавая специальную предметную образовательную среду, стремясь слиться с ней, превратиться в ее органический, естественный элемент. «Линия А.С. Макаренко» при реализации педагогической власти задает такую модель манипуляции, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредствованно, создавая специальную социальную среду, стремясь воздействовать на воспитанника через его взаимосвязи с другими членами коллектива. Все эти «линии» ориентируются на внутреннюю активность и самостоятельность воспитанников, всячески поддерживая и развивая их, видя в них основу полноценного развития личности. Однако они используют различные модели организации педагогического взаимодействия, хотя и укладываются в логику манипуляции как способа реализации педагогической власти.

Источником подчинения объекта во властном отношении в форме **авторитета**, указывает В.Г. Ледяев, выступает определенная совокупность характеристик субъекта, которая делает объект обязанным принять команду субъекта независимо от ее содержания. В отличие от силы и манипуляции, авторитет зависит от восприятия объекта и обязательно результируется в его повиновении команде субъекта. Границы между авторитетом (особенно легальным) и принуждением часто бывают размыты. Однако в «чистом» виде авторитетного отношения подчинение объекта субъекту является добровольным. Объект повинует, поскольку рассматривает свое повиновение как должное.

Педагогическая власть издавна пыталась использовать «удивительную силу» этого феномена. Блаженный Августин, утверждая, что «к изучению наук ведет нас двоякий путь – авторитет и разум», подчеркивал: «Для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью служит лишь авторитет». Различая высший божественный авторитет и авторитет человеческий, Августин обращал внимание на то обстоятельство, что «Авторитет... человеческий по большей части

¹ Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса... С. 249.

обманчив, впрочем, он, по-видимому, по праву усвоется теми, которые, насколько можно воспринять чувство людей невежественных, представляют много опытов своего удачного преподавания и сами живут так, как предписывают жить другим»¹.

Установки, требующие повиновения наставникам только и исключительно в силу того, что они наставники, пронизывают человеческую культуру: они прослеживаются в заповедях народной педагогики, древнейших религиозных, философских и литературных текстах, политико-правовых трактатах, памятниках педагогической мысли. В повседневной семейной жизни, в различных формах ученичества, в образовательных учреждениях те, кого обучали и воспитывали, как бы по определению должны были слушаться тех, кто обучал и воспитывал. Наставник считался носителем истины, хранителем векового опыта и заветов предков, а иногда и источником священного знания.

Для того чтобы всегда управлять маленькими детьми, их, по мнению Д. Локка, необходимо полностью подчинить воле родителей (наставников). «Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? – восклицал он. – В таком случае непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно – как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве, а по мере того как он будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при этом условии вы будете иметь в нем послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет»².

Говоря об общем правиле установления авторитета над детьми, Д. Локк писал: «Страх и почтительность должны дать нам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее, ибо придет время, когда они перерастут розги и исправительные меры воздействия, и тогда – спрошу я вас – если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувства долга, если любовь к добродетелям и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути, то какое у вас будет средство повернуть на этот путь?»³

По мнению И.Ф. Гербарта, «авторитет вызывает преклонение со стороны духа; он связывает его своеобразные движения и таким образом может отлично служить тому, чтобы усмирить становящуюся волю, которая могла бы быть извращена... Авторитет приобретает исключительно духовным превосходством; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию... Применение завоеванного авторитета требует соображений, выходящих из пределов управления и связанных с истинным воспитанием, потому что духовное образование совершенно ничего не выигрывает от пассивного подчинения авторитету и потому что весьма важно происходящее отсюда ограничение или расширение круга мыслей, в котором позднее питомец будет свободно вращаться, самостоятельно создавая его»⁴.

¹ Августин. О порядке // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 129, 130.

² Локк Д. Мысли о воспитании // Локк Д. Соч. : в 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 439.

³ Там же. С. 440.

⁴ Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Гербарт И.Ф. Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 161.

В.П. Вахтеров обращал внимание на то, что «в основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве»¹.

С.И. Гессен исследовал соотношение в образовании авторитета с силой и разумом и на этой основе сформулировал его педагогическое значение. В изданных в 1923 году в Берлине «Основах педагогики» он писал: «...Ребенок первоначально признает лишь одну власть и дисциплину – именно дисциплину силы. Объективность должного ему непонятна, он понимает лишь объективность природы. Отношение его к старшим есть прежде всего отношение слабого к сильному, беспомощного к могущему, бедного к богатому. Ребенок не только бессознательно подчиняется силе (наиболее сильному впечатлению, наиболее могущественному влечению), но и уважает и чтит также прежде всего силу. Тот, кто все умеет и все может, вызывает в нем чувство преданности и восхищения»².

По мнению С.И. Гессена, ребенок только в том случае сможет почувствовать объективность должного и подойти к пониманию и признанию закономерности в человеческих отношениях, если сила будет озарена чем-то более высоким. «Что же это такое, что превышает силу и что способно придать ей некоторое высшее достоинство? – вопрошал С.И. Гессен и отвечал: Это высшее, чем сила, мы называем авторитетом. Авторитет есть власть, которой мы подчиняемся через некоторое добровольное признание. В подчинении авторитету есть уже момент положительной оценки, чего нет в подчинении простой силе. Силе я подчиняюсь потому, что не могу ей не подчиниться. Против авторитета я могу восстать, и если я все-таки подчиняюсь ему, то потому, что считаю должным ему подчиниться... Поэтому в авторитете есть уже момент добровольности, или свободы. Но, с другой стороны, подлинной свободы здесь еще нет: я все-таки подчиняюсь здесь чужому взгляду и чужому слову, принимая его на веру как некий извне данный мне закон... Нельзя не подчиниться силе. Достойнее уже подчиниться какому-нибудь слову потому, что оно высказано лицом, пользующимся моим признанием. Но еще достойнее подчиниться этому же слову потому, что я сам, подвергнув его собственному рассмотрению, признал его правильным. Подчинение собственному разуму и последовательности своего собственного действия есть высшая ступень подчинения... Сила – авторитет – разум... вот ступени властвования и подчинения, осуществляющие в себе все большую и большую степень свободы личности. Подчинение авторитету вредно, когда авторитет является высшей инстанцией властвования. Но поскольку вообще механизм полезен, будучи на службе у свободы, постольку и подчинение авторитету полезно, если только оно состоит на службе у разума, которому личность в последнем счете подчиняется»³.

Осмысливая соотношение силы и авторитета, С.И. Гессен предупреждал о том, что, с одной стороны, сила воспитателей может совсем отрываться от авторитета, вырождаясь в произвол и насилие. С другой же стороны, сила может преждевременно переходить к авторитету, сводясь к словесным увещаниям, приказам, запрещениям, механическим наказаниям и наградам, а в итоге к механическому подчинению, поддерживаемому постоянным надзором.

¹ Вахтеров В.П. Спор между школой и обществом // Вахтеров В.П. Избр. пед. соч. М., 1987. С. 58.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 99.

³ Там же. С. 100–101.

Утверждая, что авторитет есть «необходимая посредствующая ступень между внешней силой, которой естественно подчиняется ребенок, и свободным подчинением внутреннему закону долга», С.И. Гессен следующим образом сформулировал «основное правило организации авторитета: школьная власть как носительница внешнего закона должна быть организована так, чтобы воспитывать к свободе... Хотя правила поведения и предписываются ученику извне (школьной властью), они должны быть таковы, как будто ученик сам их себе поставил»¹.

В первом томе «Российской педагогической энциклопедии» (1993 год) авторитет определяется как «влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам»².

В конце 1980-х годов М.Ю. Кондратьев в книге «Слагаемые авторитета», посвященной авторитету педагога, связывает феномен авторитета с внутренним признанием окружающими права любого человека взять на себя ответственность в условиях совместной деятельности. Он подчеркивает, что ролевая позиция педагога предполагает принятие им решений, определяющих поведение и действия воспитанников.

По словам М.Ю. Кондратьева, можно говорить об «авторитете власти» педагога, изначально обусловленной его ролью ведущего в образовательном процессе. Однако даже послушное выполнение учащимися педагогических требований не является достаточным свидетельством личностного принятия ими учителя как авторитетного для них человека. Ведь причинами этого могут быть не доверие к воспитателю, не убежденность в его правоте, не внутренняя готовность разделить с наставником ответственность за принимаемые им решения, а, например, страх или отсутствие инициативы. «Авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности педагога, – пишет М.Ю. Кондратьев, – несомненно, оказывает на детей деморализующее влияние, закономерно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений»³.

Роль учителя и воспитателя, утверждает М.Ю. Кондратьев, не гарантирует педагогу его личностный авторитет, то, что он называет «властью авторитета». По его убеждению, «слагаемыми подлинного авторитета» наставника являются, во-первых, авторитет его роли, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета; во-вторых, ощущаемые воспитанниками информированность и компетентность педагога, которого они воспринимают как более зрелого, опытного, знающего человека, способного реально оказать помощь при решении различных проблем; в-третьих, референтность педагога, т.е. восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для них; наконец, в-четвертых, «взаимность авторитета», т.е. доверие педагога к своим воспитанникам и теплое, уважительное к ним отношение.

¹ Гессен С.И. Основы педагогики... С. 156.

² Кондратьев М.Ю., Левшин Л.А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. 1993. Т. 1. С. 17.

³ Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988. С. 54.

Таким образом, предлагаемые В.Г. Ледяевым виды власти позволяют прояснить типологические особенности использования педагогической властью силы, принуждения, побуждения, убеждения, манипуляции и авторитета.

Однако попытки концептуализации власти, построенные на иных основаниях, также способствуют более глубокому пониманию феномена педагогической власти. В частности, существенным эвристическим потенциалом обладает теория власти, предложенная в 1942 году А. Кожевым¹. Его взгляды на власть существенно отличаются от подходов В.Г. Ледяева, они значительно более метафоричны. Кроме того, А. Кожев утверждает, что власть изначально исключает силу.

Основу концепции А. Кожева, жившего во Франции, составляет идея, согласно которой власть имеется только там, где есть движение, изменение, действие (действительное или хотя бы возможное); власть есть лишь над тем, что способно «реагировать», т.е. меняться в зависимости от того, что представляет власть (ее «воплощает», реализует, осуществляет). Очевидно, что власть принадлежит тому, кто изменяет, но не тому, кто изменяется, так как власть по сути своей активна, а не пассивна. Наделенное властью существо по необходимости является деятелем, а властное отношение всегда есть действие – сознательное и свободное. Властное действие отличается от всех прочих тем, что оно не встречает противостояния со стороны того или тех, на кого оно направлено. Это предполагает, с одной стороны, возможность оппозиции, а с другой – сознательный и добровольный отказ от осуществления этой возможности. Власть есть возможность действия одного деятеля на других (или на другого) без того, чтобы они на него реагировали, хотя и способны это делать. Действуя властно, деятель может менять внешнего ему человека, не испытывая при этом обратного действия. В случае власти «реакция» (оппозиция) никогда не покидает сферы чистой возможности (она никогда не переходит в действительность), ибо ее реализация разрушает власть. Власть изначально исключает силу. Власть с необходимостью имеет легальный или легитимный характер с точки зрения тех, кто ее признает (это подразумевается, поскольку любая власть обязательно является признанной властью, так как не признавать власть – значит отрицать ее и тем самым уничтожать). Употребление власти не только не тождественно использованию силы (насилия), но и эти феномены исключают друг друга. Вообще говоря, для употребления власти следует ничего не делать. Обязанность вмешиваться посредством силы (насилия) указывает на то, что власть отсутствует. И наоборот, невозможно принудить людей (не применяя силы) к совершению чего-то, чего они самопроизвольно не делают, без вмешательства власти. «Властное» действие легально или легитимно уже по определению. Отрицать его легитимность – значит не признавать, а тем самым уничтожать.

Для понимания педагогической власти особый интерес представляет утверждение А. Кожева, что «всякая существующая человеческая власть должна иметь «причину», «основание» или «оправдание» своего существования». Опираясь на этот тезис, А. Кожев по «оправдывающим основаниям» различал четыре «простых, чистых или элементарных» типа власти и четыре соответствующие им теории: во-первых, власть Господина над Рабом (теория Гегеля); во-вторых, власть Вождя над Толпой (теория Аристотеля); в-третьих, власть Судьи (теория

¹ Кожев А. Понятие власти : пер. с фр. М. 2006.

Платона); в-четвертых, власть Отца над Ребенком (схоластическая, или теологическая, теория). Каждый из выделенных А. Кожевым чистых типов власти задает свою логику интерпретации педагогической власти и позволяет обозначить ее различные, дополняющие друга значимые аспекты.

Начнем с анализа педагогической власти в контексте типа власти Отца над Ребенком, концептуализированной теологической теорией. Обращение к этому типу власти как исходному в нашем случае оправдан в силу того обстоятельства, что человек (ребенок) прежде всего оказывается в педагогической власти родителей (или других старших родственников). По мнению А. Кожева, «власть Отца вообще не зависит от его личной годности... Эта власть основывается на отношениях между родителями и детьми, ... переходит от отца к сыну как наследство»¹. В качестве вариантов власти Отца (либо родителей вообще) он рассматривает власть старых над молодыми, власть традиции и тех, кто ее придерживается, власть мертвых, власть «творца» над творением». По сути, эта власть божественна, дана изначально, должна быть безусловно принята и воспроизводится от поколения к поколению. Фактически она требует рационального обоснования (хотя оно, естественно, может ей даваться).

При педагогическом осмыслении власти Отца важно иметь в виду не только то обстоятельство, что Отец (в широком смысле) является первым естественным учителем Ребенка. Дело в том, что во многих педагогических традициях учитель рассматривается как второй отец, дающий растущему человеку второе – духовное – рождение, часто признаваемое значительно более важным, чем первое, физическое. Именно поэтому образ, фигура учителя в культуре несет особую нагрузку и в традиционных культурах является весьма почитаемым.

Однако по мере массовизации учительской профессии (в различных ее проявлениях) неизбежно появляется невозможность ассоциировать всех ее представителей с образом Отца. Поэтому вполне закономерно педагогическая власть соотносится с типом власти Вождя над Толпой. А. Кожев власть Учителя над Учеником относил именно к этому типу власти.

Концептуальное основание власти он выводит из теории господства Аристотеля, утверждавшего, что власть господина над рабом проистекает из способности предвидеть, в то время как раб способен лишь к регистрации своих непосредственных потребностей и руководствуется только ими. «Тот, кто отдает себе отчет в том, что он видит хуже и не столь далеко, как другой, – пишет А. Кожев, – с легкостью уступает ему право *вести и направлять*. Тем самым он сознательно отказывается от возможной реакции; он подчиняется действиям другого без оппозиции, без протеста, без обсуждения, даже без всяких вопросов – он следует за другим... То же самое можно сказать о Власти Учителя над Учеником: ученик воздерживается от реакций на действия учителя, поскольку считает, что учитель уже пребывает там, куда он придет лишь со временем – он *впереди* него»².

Иными словами, учитель как человек, обладающий большим жизненным опытом, знаниями, более компетентный, что и лежит в основе его способности предвидения, лучше, чем сам ученик, понимает, что тому нужно. Учитель стремится ставить свою разумную волю на место неразумной воли ученика, направлять его становление, формировать в соответствии с педагогическими целями.

¹ Кожев А. Понятие власти... С. 36, 40.

² Там же. С. 31, 34.

Ученик же признает право учителя вести его, управлять его развитием; он подчиняется ему, послушно и прилежно (в идеале) выполняя все указания учителя. В этой традиционной модели взаимоотношений учителя-субъекта и ученика-объекта изначально акцентируется не столько их взаимодействие, сколько воздействие первого на второго, в норме принимаемое учеником, однозначно и безоговорочно признающего власть учителя над собой и не сопротивляющегося его педагогическим усилиям. При этом власть учителя-вождя в идеале прямо зависит от личной годности человека, от обладания им теми качествами и свойствами, которые позволяют видеть лучше, глубже, шире, чем ученики-толпа.

Однако на самом деле все обстоит не так гладко. «Мы видим, – писал психолог и педагог Д.Н. Узнадзе, – что воспитание в полном смысле этого слова, как в школе, так и вне ее, характеризуется одним особым свойством. Оно состоит в том, что между воспитателем и подростком утверждаются своеобразные отношения, порождающие вместо согласия и единодушия соперничество и раздор. Воспитатель стремится к своим целям, а воспитуемый к своим, оба не признают друг друга. Так возникает и растет своего рода непонимание, которое проявляется во взаимоотношениях субъекта и объекта воспитания. Оно становится подоплекой неизбежной трагедии, таящейся в любом воспитании... Воспитатель – носитель своих целей, процесс воспитания для него представляет собой средство претворения их в жизнь. Подросток со всей своей энергией сопротивляется этому действию воспитателя, он не хочет пересадить в свою духовную сущность чужой саженец и вырастить его»¹.

Если следовать типологии власти, данной А. Кожевым, выходом из указанной ситуации может быть переход к властной модели «господин – раб», концептуализированной Гегелем. А. Кожев характеризует ее следующим образом: «Господство рождается в Борьбе на смерть за «признание». Два противника ставят перед собой равным образом человеческую цель: быть “признанным” в своей человеческой реальности, в своем достоинстве человека. Будущий Господин выдерживает проверку Борьбы и риска, тогда как будущий раб не сумел перебороть свой страх. Он уступает, он признает себя побежденным, признает превосходство победителя и подчиняется ему, как Раб своему господину. Так рождается абсолютная Власть Господина над Рабом... Раб сознательно и добровольно отрекается от возможности противостоять действиям Господина; он *знает*, что такая реакция несет риск его жизни, а он этот риск *не желает* принимать»².

Педагогическая власть очень часто строится по этому типу, во многом являющемуся закономерной реакцией на невозможность выстроить педагогическую власть по типу «вождь – толпа» в силу неприятия «толпой», т.е. учеником, педагогического руководства «вождя», т.е. учителя, как более старшего, опытного, знающего, умелого, компетентного. Оказавшись в ситуации противников, и учитель, и ученик, каждый по-своему, пытаются получить признание. Речь, естественно, не идет о схватке не на жизнь, а на смерть, но тем не менее вопрос «кто будет победителем, а кто – побежденным?» должен быть разрешен. И разрешается он по понятным причинам, как правило, не в пользу ученика. Часто ученику приходится признавать себя побежденным, подчиняться учителю, признавая его (пусть и метафорически) «господином», а себя «рабом».

¹ Узнадзе Д.Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика. М., 2000. С. 68, 69.

² Кожев А. Понятие власти... С. 29, 30.

Однако вполне естественно, что педагогическая власть, организованная по типу «господин – раб», не получает всеобщего однозначного одобрения. В известной степени ее недостатки, как и недостатки типов власти Отца и Вождя, может компенсировать концептуализированная Платоном модель «Власть Судьи», понимаемая как власть справедливого, честного человека. «Для Платона, – пишет А. Кожев, – всякая Власть является или, по крайней мере, должна быть основанной на Справедливости. Все прочие формы Власти незаконны. На практике это означает, что они не стабильны, не длительны, являются преходящими, эфемерными, случайными. Они выступают как примеры псевдовласти. Всякая власть, не опирающаяся на Справедливость, не является и Властью в собственном смысле. Она держится только силой («террором»). А это – шаткое основание... Справедливость может образовывать власть *sui generis*, способную противостоять Власти господина, Вождя, Отца или даже ее уничтожить»¹.

Власть Судьи придает педагогической власти любого типа дополнительную мощь, ибо учитель, предстает он отцом, вождем или господином, всегда будет обладать большей властью, если не будет допускать несправедливости.

Сам А. Кожев, предостерегая от стремления найти в реальной жизни «чистые» типы власти, обращал внимание на то, что «в действительности все конкретные случаи Власти всегда выступают как смешанные: все четыре типа выступают в комбинации... Любая действительная Власть в большей или меньшей степени является тотальной. Иначе говоря, возлагая на кого-либо Власть, свойственную одному из четырех типов (скажем, Вождя), мы естественным образом склоняемся к тому, чтобы придать ему и черты трех остальных типов (как из нее «выводимые»)»².

Точки зрения и В.Г. Ледеява, и А. Кожева выражают отнюдь не общепризнанные интерпретации феномена власти. Современный американский политолог Т. Болл отмечает, что «при рассмотрении существующих ныне концепций власти прежде всего бросается в глаза их многочисленность и разнообразие». Однако он обращает внимание и на то, что «власть убеждать – возможно, уникальная сторона более широкой сферы власти, которой *homo sapiens* обладает наряду с другими существами, – способностью общения посредством речи, символов и знаков. Общением создаются и поддерживаются человеческие сообщества. Таким образом, анализу понятия власти предшествует разработка теории коммуникации, или «коммуникативных действий». В самом деле, именно в этом направлении развиваются все современные концепции власти... «Власть» генерируется, если только и когда только люди общаются друг с другом и взаимодействуют в тех или иных общих делах»³.

Власть как средство социальной коммуникации рассматривает немецкий социолог Н. Луман⁴. Его концепция может быть продуктивно использована при интерпретации педагогической власти, которая, являясь коммуникативным актом, выстраивается вокруг проблемы организации педагогического взаимодействия, одновременно являющегося и воздействием.

Суть концепции власти Н. Лумана сводится к следующему. Власть предполагает открытость другим возможностям действия. Власть предлагает результа-

¹ Кожев А. Понятие власти... С. 35, 36.

² Там же. С. 47, 49.

³ Болл Т. Власть // Полис. 1993. № 5 ; <http://humanities.edu.ru/db/msg/81515>.

⁴ См.: Луман Н. Власть : пер. с нем. М., 2001 ; <http://www.socioline.ru/node/848>.

ты предпринятого ею отбора и благодаря этому обладает способностью оказывать влияние на селекцию действий (или бездействия) подчиненных перед лицом других возможностей. Власть становится более могущественной, если она оказывается способной добиваться признания своих решений при наличии привлекательных альтернатив действия или бездействия. С увеличением свобод подчиненных она лишь усиливается.

Власть следует отличать от принуждения к какому-либо конкретному действию. У того, кто подвергается принуждению, возможности выбора сводятся к нулю. В своем крайнем варианте принуждение сводится к применению физического насилия и тем самым подмене собственными действиями действий других людей, которые власть не в состоянии вызвать. По мере усвоения функций принуждения власть утрачивает свою функцию продуктивной коммуникации. Принуждение означает отказ от того, чтобы управлять избирательной активностью партнера. По мере осуществления принуждения практикующий его возлагает на себя бремя выбора и принятия решений.

В большинстве случаев можно говорить о том, что к насилию прибегают ввиду недостатка власти. Власть усиливается, если тот, кто ею обладает, может выбирать большее количество разнообразных решений для ее реализации. Если же власть имущий в состоянии осуществлять власть в отношении своего партнера, который, в свою очередь, также обладает огромным числом разнообразных альтернатив, его власть становится еще больше. Власть усиливается по мере увеличения степени свободы обеих сторон, например, она возрастает в каком-либо обществе по мере увеличения в этом обществе возможных альтернатив.

Функция власти состоит в том, что она устанавливает возможные сцепления событий абсолютно независимо от воли подчиненного этой власти человека, совершающего те или иные действия, желает он того или нет. Каузальность власти заключается в нейтрализации воли подчиненного, а вовсе не обязательно в ее сломе. Ожидание, что власть следует употреблять везде, где это возможно, не только чересчур обременяет власть имущего, но и – как предписание кода власти – препятствует аккумуляции значимых властных проявлений. Властитель должен относиться к своей власти селективно. Ему следует всякий раз задумываться о том, в какой именно мере необходимо в том или ином случае его вмешательство. Он должен научиться самодисциплине.

Педагогическая власть в контексте концепции Н. Лумана предстает как способ организации взаимодействия двух свободных (насколько это возможно в принципе) субъектов, способных осуществлять и осуществляющих вариативное самоопределение в установленном властью пространстве свободы. Именно в этой стратегаеме может найти реализацию идея Ж.-Ж. Руссо о «хорошо направленной свободе» как лучшем средстве воспитания. Он требовал «давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других». Обращаясь к наставникам, Ж.-Ж. Руссо восклицал: «Пусть он (ребенок. – Г.К.) одинаково чувствует свободу, как в своих действиях, так и в ваших»¹.

Педагогическая власть должна стремиться с максимально возможной полнотой передать воспитаннику ответственность за принимаемые им решения и их

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 65, 85.

осуществление. Субъект, обладающий педагогической властью, должен минимизировать свое вмешательство в жизнь своего питомца, контроль и руководство его действиями и поведением. В предельной форме это может звучать, как, например, признание за ребенком «права на смерть» у Я. Корчака. Выведение Н. Луманом принуждения и насилия за рамки осуществления властных функций, в основе которых, по его мнению, лежит управление избирательной активностью партнера, стимулирует поиск путей. Способов и средств ухода от репрессивной педагогики, которая, вопреки всем гуманистическим декларациям, продолжает определять сущность, характер и особенности властных отношений во взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, наставника и питомца.

Оригинальную многогранную концепцию власти разработал в 1960–1970-х годах французский мыслитель М. Фуко. Для понимания педагогической власти исключительно значимы его идеи о власти силовой и дисциплинарной, а также то, что проблему дисциплинарной власти он разрабатывал, обращаясь к опыту школы, психиатрической лечебницы, тюрьмы, казармы. По словам З.А. Сокулера, «Фуко противопоставляет свое понимание власти тому, что он называет «юридической» моделью власти, отождествляющей последнюю с законами. При таком понимании власть оказывается простым ограничителем свободы, границей ее осуществления. При этом из поля зрения уходят разнообразные и тонкие властные отношения, пронизывающие все современное общество. Их роль заключается не в том, что они ограничивают какие-то проявления свободы, а в том, что они порождают известные типы деятельности и коммуникации, определяя с содержательной стороны жизнь общества и людей. Отношения власти не сводятся к государству и его функционированию. Они охватывают и существенным образом конституируют деятельность воспитания, семейные отношения, познание человека и общества»¹.

По мнению М. Фуко, «власть... олицетворяет силовое отношение... Власть сама по себе представляет полагание и развертывание силовых отношений... Власть это война, продолженная другими средствами»². Он указывал, что на Западе в XVII и XVIII веках появляется (изобретается) новый механизм власти с особыми процедурами. В условиях новой власти регистрируются люди и их действия. Это «дисциплинирующая власть». В современных обществах, с XIX века и до наших дней, существует разветвленная сеть дисциплинарных принуждений, фактически обеспечивающая связь внутри общества. Формы дисциплины выступают носителями дискурса естественного порядка, т.е. нормы³. «Дисциплина, – писал М.Фуко, – способна управлять множественностью людей, поскольку эта множественность может и должна превратиться в индивидуальные тела, подлежащие надзору, дрессировке, использованию, при случае, наказанию... Техника дисциплинирования, сосредоточенная на теле, оказывает воздействие на индивидов, манипулирует телом как центром сил, стремясь сделать тела одновременно полезными и послушными»⁴. Г.А. Бейсенова обращает внимание на то, что по убеждению М. Фуко «образовательные институты (школы) и образовательные (педагогические) теории»⁵.

¹ Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна : пер. с англ. СПб., 2001. С. 59.

² Фуко М. Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975 – 1976 учебном году : пер. с фр. СПб., 2005. С. 35, 36.

³ См.: Там же. С. 54–57.

⁴ Там же. С. 256, 263.

⁵ Бейсенова Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие. СПб., 2004. С. 226.

Развернутое изложение концепции дисциплинарной власти М. Фуко дал в курсе лекций, прочитанном им в Колледже де Франс в 1973–1974 учебном году и получившем название «Психиатрическая власть»¹.

Под дисциплинарной властью М. Фуко имел в виду не более чем некую конечную, капиллярную форму власти, последний передатчик власти, некую модальность, посредством которой власть может на самом нижнем уровне коснуться тел, прикинуть к ним, взять под контроль жесты, поступки, привычки, слова, т.е. тот способ, каким власть, склоняясь вниз и приближаясь к индивидуальным телам вплотную, берет в оборот, преобразует, направляет мягкие ткани мозга. Дисциплинарная власть есть особая, специфически присущая обществу модальность того, что можно назвать симпатическим контекстом тела и власти.

Дисциплинарная власть есть власть, функционирующая посредством сети и обретающая видимость исключительно в смиренности и покорности тех, на кого она безмолвно воздействует. Отношения господства трансформируются во власть дисциплины, в подчинительное отношение – в отношение дисциплины. Дисциплинарная власть подразумевает полный охват – во всяком случае, она стремится быть исчерпывающим охватом – тела, жестов, времени, поведения индивида. Это изъятие тела, а не продукта, изъятие всего времени, а не какой-либо службы. Всякая дисциплинарная система стремится отнять у индивида его время, его жизнь и его тело.

Дисциплинарная власть подразумевает непрерывный контроль. Эта власть смотрит в будущее, думает о моменте, когда дело пойдет само и надзор будет уже не более чем виртуальным, когда дисциплина, следовательно, войдет в привычку. Она обеспечивается целенаправленными и поступательными упражнениями, из которых и складываются на всем протяжении временной шкалы рост и совершенствование дисциплины.

Чтобы дисциплина всегда быть контролем, непрерывной и всеобъемлющей опекой тела индивида, она обязательно должна пользоваться орудием письменности. Дисциплине с ее требованием полной видимости и построением генетических нитей – этого присущего ей иерархического континуума – необходимо письмо. Письмо необходимо для того, чтобы: 1) вести запись, регистрацию всего происходящего, всего, что делает индивид, всего, что он говорит; 2) передавать информацию снизу вверх, по всей иерархической лестнице; 3) всегда иметь доступ к этой информации и тем самым соблюдать принцип всевидения. Видимость тела и постоянство письма идут рука об руку, и их следствием является то, что можно назвать схематической и централизованной индивидуализацией.

М. Фуко привел яркий пример, позволяющий зафиксировать возникновение дисциплинарной власти в системе ремесленного обучения. Во Франции в Средние века, в XVI и XVII столетиях «ученик за определенную плату поступал к мастеру; в обязанности того в соответствии с уплаченной суммой было передать ученику все свои знания. Взамен ученик должен был оказывать мастеру всю помощь, о которой тот его попросит. Таким образом, ежедневная служба обменивалась на ту большую службу, которой была передача знаний. Единственной формой контроля по завершении обучения был шедевр, представленный на суд совета ремесленной гильдии, то есть тех, кто возглавлял ее в данном городе»².

¹ См.: Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году : пер. с фр. СПб., 2007. С. 56–81.

² Там же. С. 67.

На примере деятельности профессиональной школы рисунка и ковроткачества, которая возникла в 1667 году и получила окончательную регламентацию в 1737 году, М. Фуко показывает возникновение дисциплинарной власти в этом образовательном учреждении: «Все ученики подразделялись на возрастные группы, и каждой из этих групп давалась работа того или иного типа. Эта работа выполнялась учениками в присутствии преподавателей, то есть людей, которые за ними наблюдали, а затем оценивалась, равно как и поведение, старательность и аккуратность ученика во время ее выполнения. Оценки заносились в ведомости, которые сохранялись и затем передавались по иерархической лестнице, вплоть до директора Мануфактуры гобеленов. Тот, в свою очередь, направлял министру двора краткий рапорт о качестве работы, способностях ученика, а также о возможности считать или не считать его мастером. ... Вокруг поступков ученика сплеталась целая письменная сеть, которая сначала кодирует все его поведение согласно заранее установленной шкале оценок, затем схематизирует и в конечном итоге передает его в пункт централизации, где выносятся решение о его мастерстве или негодности. Нагрузка письмом, затем кодификация, трансферт и централизации, а в целом – образование схематической и централизованной индивидуальности»¹.

Дисциплинарная власть может воздействовать на индивида непрерывно с самого начала, с первого жеста, с первых проявлений. Ей внутренне присуща склонность вмешиваться в дело в самый момент его свершения, когда виртуальное только становится реальным; дисциплинарная власть всегда стремится предупредить, вмешаться по возможности еще до того, как нечто произойдет, путем игры, надзора, поощрений, наказаний. Изнанка дисциплинарных отношений – наказание, являющееся минимальным и вместе с тем непрерывным карательным воздействием.

Дисциплинарная власть воздействует непрерывно, причем обращена она не на промашку или нанесенный урон, а на некую поведенческую виртуальность. Еще до того, как поступок будет совершен, должно быть замечено нечто, позволяющее дисциплинарной власти вмешаться – в известном смысле до совершения поступка, до тела, жеста или слова, на уровне виртуальности, предрасположенности, воли, на уровне души.

Важный аспект дисциплинарной власти – паноптизм, или окружение тел индивидов абсолютной и постоянной видимостью. Паноптический принцип – видеть все, видеть всегда, видеть всех – вводит генетическую полярность времени, прибегает к централизованной индивидуализации, основой и орудием которой является письмо, и предполагает непрерывное карательное воздействие на виртуальность поведения, наделяющее тело индивида (как бы снаружи) неким подобием души.

Дисциплинарные диспозитивы изотопны или, во всяком случае, стремятся к изоляции. Каждый элемент занимает в рамках дисциплинарного диспозитива свое место, имеет подчиненные ему и вышестоящие элементы. Знания в армии, четкое деление на возрастные классы, а последние – на постоянные места для каждого в школе – яркие примеры изотопии, возникшие в XVIII столетии. Например, в классах, упорядоченных по модели иезуитских коллежей, места учеников определялись степенью их успеваемости.

¹ Фуко М. Психиатрическая власть... С. 67–68.

Locus [лат. – *место*] индивида – так называлось и место, занимаемое им в классе, и его место в иерархии оценок и достижений. Изотопия дисциплинарной власти означает, что между этими соревновательными системами нет несовместимости. Школьное деление на классы без особого труда и с минимальными поправками преобразуется в социально-технические иерархии взрослых.

Изотопия также означает следующее: принцип распределения и классификации всех элементов дисциплинарной системы с необходимостью предполагает некий остаток, иначе говоря, всегда есть нечто «неклассифицируемое». Именно с возникновением школьной дисциплины возникает и умственно отсталый. Не приученный к школьной дисциплине может существовать только по отношению к этой дисциплине; тот, кто не учится читать и писать, составляет проблему, оказывается своего рода тупиком только после того, как школа начинает следовать дисциплинарной системе. Особенностью изотопии дисциплинарных систем является неперемное существование остатков, которое, разумеется, влечет за собой появление вспомогательных дисциплинарных систем, призванных исправить неассимилируемых инвалидов, и так до бесконечности. Поскольку есть умственно отсталые, т.е. люди, не поддающиеся школьной дисциплине, создаются специальные школы для умственно отсталых, а затем школы для тех, кто не поддается и школам для умственно отсталых.

Дисциплинарная власть обладает двойной особенностью: она и аномизирует, всегда отстраняет ряд индивидов, обозначает аномию, неприводимое, и вместе с тем всегда нормализует, изобретает все новые исправительные системы, раз за разом воспринимает правило. Дисциплинарные системы характеризуются непрерывной работой нормы в рамках аномии.

Важнейшим следствием дисциплинарной власти является глубинная переработка взаимоотношений между соматической единичностью, субъектом и индивидом. Дисциплинарная система создана, чтобы работать самостоятельно, ею распоряжается не столько индивид, сколько функция, которую этот индивид исполняет. И тот, кто распоряжается дисциплинарной системой, сам входит в более обширную систему, которая, в свою очередь, надзирает за ним, и в которой он подвергается дисциплинированию. Это ведет к ослаблению индивидуализации по направлению к вершине. Дисциплинарная система подразумевает стремительное нарастание индивидуализации с приближением к подножию.

В рамках дисциплинарной власти функция-субъект точно пригнана к соматической единичности: тело, его жесты, место, перемещения, его сила, время жизни, его речи – ко всему этому и прилагается, на все это и воздействует функция-субъект дисциплинарной власти. Дисциплина – это техника власти, посредством которой функция-субъект прилагается и плотно пригоняется к соматической единичности. Фундаментальная особенность дисциплинарной власти – производство покорных тел, облечение их функцией-субъектом.

Суммируя механику дисциплины, дисциплинирующую власть можно рассматривать как индивидуализирующую, в силу того что она придает соматической единичности функцию-субъект посредством, во-первых, системы надзора-письма, во-вторых, паноптизма (окружения тел индивидов абсолютной и постоянной видимостью). Система паноптизма рисует за соматической единичностью (как ее продолжение или начало) некий сгусток виртуальностей – душу и вдобавок устанавливает норму как принцип разделения и нормализацию как универсальное предписание для всех образованных таким путем индивидов.

Таким образом, согласно М. Фуко, «дисциплинирующая власть включает в себя серию, в состав которой входит функция-субъект, соматическая единичность, непрерывное наблюдение, письмо, механизм мельчайшего наказания, проекция души и, наконец, деление на нормальные и ненормальных. Все это и образует дисциплинированного индивида... Действительное образование индивида следует мыслить исходя из некоторой технологии власти. Дисциплина как раз и представляется.. такой технологией, присущей власти, которая зародилась в Классическую эпоху и с тех пор развивается, изолируя и все четче очерчивая. Исходя из игры тел, этот исторически новый... элемент, который зовется индивидом... Этот индивид есть покорное тело, включенное в систему надзора и подвергаемое процедурам нормализации»¹.

М. Фуко показал, что «дисциплинарная власть, взятая в своей специфике, имеет свою историю»². В Средние века дисциплинарные диспозитивы прежде всего существовали в религиозных обществах. По мнению М. Фуко, одним из важнейших каналов распространения дисциплинарных диспозитивов в XVI–XVIII столетиях было студенчество. «Колонизация этой неустойчивой и взрывоопасной молодежи дисциплинарной системой, – писал он, – началась в рамках Братства общежития»³.

Братство общежития, следовавшее положениям фламандского мистика Я. Рейсбрука и рейнской мистике XIV века, было основано в Девенте (Голландия) в 1383 году Г. Гроотом. Это Братство, по убеждению М. Фуко, заложило основы последующей реформы образования, применив к системе воспитания некоторые монашеские техники. Множество домов Братства общежития отрывалось на протяжении всего XV столетия в Анерсфурте, Дельфте, Льеже, Страсбурге, Утрехте, Цволле. «Именно там, – отмечал М. Фуко, – в этой практике самосовершенствования индивида, в попытках преобразить индивида на пути к спасению, в аскетической работе над собой ради спасения, мы находим матрицу, первый образец педагогической колонизации молодежи. На основе аскетизма, который исповедовало Братство общежития, в его коллективной форме и вычерчиваются великие схемы педагогики, то есть в общем и целом идея о том, что нельзя научиться чему-либо, не пройдя через ряд обязательных и необходимых стадий, что стадии эти следуют одна за другой во времени и тем же движением, которое ведет их через время, обеспечивают пропорциональный своему числу прогресс. Смычка «время – прогресс», очень характерная для аскетического опыта, оказывается столь же характерной и для педагогической практики»⁴.

М. Фуко обозначил четыре аспекта тотальной колонизации общества посредством дисциплинарных диспозиций, ярко проявившихся и закрепившихся в педагогической сфере, которые, по его мнению, были впервые реализованы в школах Братства.

Во-первых, в школах, основанных Братством общежития, впервые появляется деление учеников по возрастам и уровням со все усложняющимися программами занятий.

Во-вторых, в этой педагогике впервые заявляет о себе правило уединения, что было абсолютно не типично для средневекового студенчества. В замкнутом пространстве, в изолированной среде, почти оторванной от внешнего мира, – вот

¹ Фуко М. Психиатрическая власть... С. 74, 76.

² Там же. С. 58.

³ Там же. С. 86.

⁴ Там же. С. 86.

где должна осуществляться педагогическая практика, так же как и аскетический опыт. Аскетизм требовал особого места, и педагогической практике теперь тоже было нужно особое место. Аскетический принцип уединенной жизни, перенесенный в педагогику, прекращал те узы, которые связывали на протяжении всего Средневековья студенческую молодежь и простонародье.

В-третьих, один из принципов аскетического опыта гласил, что, хотя индивиду следует самосовершенствоваться, это самосовершенствование должно проходить под неусыпным руководством наставника, того, кто возьмет на себя ответственность за действия ищущего свой собственный аскетический путь. Аскетическое восхождение подразумевает неотлучного наставника, который непрерывно следит за достижениями или, наоборот, неудачами и промахами начинающего. Таким же образом – и это еще одно радикальное нововведение по сравнению со средневековой университетской педагогикой – преподаватель должен сопровождать индивида на всем протяжении его пути или по крайней мере вести ступень за ступенью до передачи в руки другого, вышестоящего наставника, который, и сам обладая большими знаниями, направит ученика дальше. Так аскетический наставник становится классным руководителем, к которому ученика прикрепляют либо на время учебного цикла, либо на один год, либо даже на весь школьный курс.

В-четвертых, по образцу монастырей, особенно раннехристианской эпохи, имевших деление группы по труду, молитве и интеллектуально-духовному уровню одновременно, в школах Братства общежития было введено деление на аналогичные группы – декурии во главе с наставниками (декурионами). Эта система стала одним из орудий колонизации молодежи в рамках новых педагогических форм.

Важнейшим условием становления и функционирования дисциплинарных систем, по убеждению М. Фуко, является наличие семьи: «Семья – это инстанция принуждения, которая постоянно выдает индивидов дисциплинарным аппаратам, в каком-то смысле вкладывает их в эти аппараты. Именно благодаря наличию семьи этой системе господства, действующей в обществе под видом семьи, действует школьная система обязанностей, и дети, индивиды, эти соматические единицы, удерживаются и в конечном итоге индивидуализируются внутри школы. Обязанность ходить в школу требует семейного господства... Семье принадлежит двойная роль: она выдает индивидов дисциплинарным системам и обеспечивает передачу, циркуляцию индивидов от одной дисциплинарной системы к другой»¹.

М. Фуко показывает, что в семью проникают дисциплинарные техники. Семья, отмечает он, «принимается функционировать как школа в миниатюре: возникает любопытная категория «родителей учеников», вводится практика домашних заданий, семья начинает следить за соблюдением школьной дисциплины; семья становится малым оздоровительным домом, контролирующим нормальность/ненормальность тела и души... Надзор за ребенком стал надзором, заключающим о нормальности или ненормальности»².

М. Фуко обращает внимание на существование особых языковых форм из словаря обучения и дисциплины. Именно этому искусственному языку, который не используется в реальности, индивиды учат в школе. Этим языком индивиду предписывается школьная дисциплина, система порядка. Это язык носителей императивов, он скрывает за собой реальность власти. Фиксируемый в языке приказ, как распоряжение и как норма, оказывается реальностью в форме дисциплины.

¹ Фуко М. Психиатрическая власть... С. 101–102.

² Там же. С. 139, 149.

Власть, действующая внутри дисциплинарного учреждения, должна зарабатывать как власть самой реальности. Реальность оказывается волей другого. Реальность обретает принудительную власть. Власть стремится подчинить. Для этого она устанавливает определенный режим. Возникает дисциплинарное пространство.

Власть стремится стать реальностью. Это, по мнению М. Фуко, приводит к тому, что «в школе, на фабрике, в тюрьме, в армии и т.д. появляются психологи, они вмешиваются именно тогда, когда каждому из этих институтов приходится применять реальность как власть или представить осуществляемую ею власть как реальность. Так, например, школа обращается к помощи психолога, когда ей требуется утвердить в качестве реальности знание, которое дается, распределяется в ней и которое вдруг перестают принимать как реальное те, кому его предлагают. Психолог оказывается нужен школе, когда осуществляемая там власть перестает быть реальной властью и становится властью одновременно мифической и зыбкой, так что ее реальность требуется интенсифицировать. При этом двойном условии школьная психология необходима: она выявляет дифференциальные способности индивидов, исходя из которых те помещаются на определенный уровень в поле знания, словно это реальное поле, словно оно само по себе обладает принудительной властью, поскольку там, куда тебя поместили в этом определенном школьной институцией поле знания, ты и должен оставаться. Таким образом, знание функционирует как власть, и эта власть знания преподносится как реальность, внутри которой оказывается помещен индивид. В результате той манипуляции, которую проделывает школьная психология, индивид становится эффективным носителем реальности, причем при ближайшем рассмотрении реальности двойной: это с одной стороны реальность его способностей, а с другой – реальность тех знаний, которые он способен приобрести. В точке стыковки двух этих «реальностей», определяемых школьной психологией, индивид собственно и возникает в качестве индивида»¹.

Естественно, педагогическая власть как таковая не может быть сведена к дисциплинарной власти. Однако педагогическая власть во все эпохи и у всех народов проявляла явную интенцию организовать и как можно более детально контролировать движения тела человека, структурировать пространство его жизни и развития, надзирать за человеком и контролировать его поведения, приводить человека к тому, что «здесь и сейчас» признается нормой, профилактировать посредством угрозы принуждения и наказания отклонения от принятой нормы и т.д. М. Фуко абсолютно прав, указывая на XVII и XVIII столетия как на эпоху, когда дисциплинарная власть получает свое предельное оформление в пространстве образовательных учреждений. Однако и ранее ее элементы явно прослеживаются в практике образовательных институтов общества.

Анализ педагогической власти в контексте различных теорий и концепций власти – В.Г. Ледяева, А. Кожева, Н. Лумана, М. Фуко – показывает возможности множественной, т.е. не опирающейся на одну концептуальную схему, трактовки педагогической власти. Необходимость различных интерпретаций обуславливается тем, что педагогическая власть, как и власть вообще, будучи исключительно сложным, многоаспектным, многомерным феноменом, может и должна рассматриваться с различных позиций, высвечивающих различные ее грани, позволяющих учитывать различные степени общности ее проявлений, выстраивать трактовки на различных основаниях. В логике требований постнеклассической науч-

¹ Фуко М. Психиатрическая власть... С. 220.

ной рациональности целостная концепция педагогической власти может быть создана только и исключительно как синергетический синтез множества ее интерпретаций, которые не отрицают, а взаимодополняют друг друга, обогащая понимание педагогической власти. Специфика этих интерпретации может определяться и общими целевыми установками исследователей, и решаемыми ими конкретными познавательными задачами, и их методологическим инструментарием, и характером мировоззренческих традиций, в рамках которых они работают, и степенью конкретизации либо обобщенности исследований, а также другими обстоятельствами. Важно, чтобы исследователи четко определили основания своих подходов, возможности и границы их применения, а также те познавательные задачи, которые они решают.

Список использованной литературы

1. Аберкромби, Н. Социологический словарь [Текст] : пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер. – М., 2004.
2. Августин. О порядке [Текст] // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
3. Бейсенова, Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования [Текст] // Образование и насилие. – СПб., 2004. – С. 226.
4. Болл, Т. Власть [Текст] // Полис. – 1993. – № 5.
5. Вахтеров, В.П. Спор между школой и обществом [Текст] // Вахтеров В.П. Избр. пед. соч. – М., 1987.
6. Власть педагогическая [Текст] // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.
7. Вятр, Е. Социология политических отношений [Текст] : пер. с польск. – М. : Прогресс, 1979.
8. Герbart, И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания [Текст] // Герbart И.Ф. Избр. пед. соч. – М., 1940. – Т. 1. – С. 161..
9. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М., 1995. – С. 100–101.
10. Гидднес, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации [Текст] : пер. с англ. – М., 2001.
11. Дайте жить детям [Текст] / сост. Г.Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2010. – 256 с.
12. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. – М., 1998. – Т. 1.
13. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст]. – М., 1997.
14. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание древнего грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) [Текст] : пер. с нем. – М., 1997.
15. Кожев, А. Понятие власти [Текст] : пер. с фр. – М. 2006.
16. Козлова, А.Г. За педагогией ненасилия – будущее [Текст]. – СПб., 1996.
17. Кондратьев, М.Ю. Авторитет [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / М.Ю. Кондратьев, Л.А. Левшин. – М., 1993. – Т. 1.
18. Кондратьев, М.Ю. Слагаемые авторитета [Текст]. – М., 1988.
19. Ледаев, В.Г. Власть: концептуальный анализ [Текст]. – М., 2001.
20. Локк, Д. Мысли о воспитании [Текст] // Локк Д. Соч. : в 3 т. – М., 1988. – Т. 3.
21. Луман, Н. Власть : пер. с нем [Текст]. – М., 2001.
22. Льюкс, С. Власть: радикальный взгляд [Текст] : пер. с англ. – М., 2010. – С. 48–49.
23. Людске, А. История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти [Текст] : пер. с нем. – М., 2010.

24. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса [Текст] // Макаренко А.С. Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1978. – Т. 1.
25. Маралов, В.Г. Педагогика ненасилия в детском саду [Текст] : метод. рек. – М., 2009.
26. Монтессори, М. Значение среды в воспитании [Текст] // Частная школа. – 1995. – № 4.
27. Монтессори, М. Разум ребенка [Текст]. – М., 1999.
28. Пигров, К.С. Образование и насилие (К осмыслению некоторых методологических приемов) [Текст] // Образование и насилие : сб. – СПб., 2004.
29. Платон. Тезет [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М., 1993. – Т. 2.
30. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. – М., 1981. – Т. 1.
31. Сётар, М. Жан-Жак Руссо [Текст] // Мыслители образования : в 4 т. – М., 1996. – Т. 4.
32. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 2000.
33. Ситаров, В.А. Психология и педагогика ненасилия [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 1997.
34. Сокулер, З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна [Текст] : пер. с англ. – СПб., 2001.
35. Тимофеева, М.С. Образование и насилие [Текст] // Образование и насилие : сб. – СПб., 2004.
36. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] : пер. с англ. // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М., 1998.
37. Узнадзе, Д.Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика [Текст] // Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. – М., 2000.
38. Фирстов, П.А. Власть с позиции феноменологического анализа [Текст] // Вестн. РУДН. – 2005. – № 1 (8). – (Серия «Социология»).
39. Фуко, М. Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975 – 1976 учебном году [Текст] : пер. с фр. – СПб., 2005.
40. Фуко, М. Психиатрическая власть: Курс лекция, прочитанный в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году [Текст] : пер. с фр. – СПб., 2007.
41. Халипов, В.Ф. Кратология как система наук о власти [Текст]. – М. : Республика, 1999.

О.И. Тарасова

СИСТЕМНЫЙ КОНТЕКСТ КРИЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются процессы социальной деформации в постсоветский период и их воздействие на реструктуризацию системы образования. Раскрывается двуединство кризиса образовательной парадигмы и института образования. По мнению автора, система отечественного образования превращается в интеллектуально-сырьевой придаток в глобальном образовательном пространстве. Для преодоления онтологического тупика необходимы новая образовательная политика, новая парадигма образования и новая социальная модель общества.

общество, культура, социальность, реструктуризация, «новые бедные», образовательная парадигма, человеческий потенциал, «утечка мозгов», миграция, поликультурное образование, новая образовательная политика, новая социальная инфраструктура образования.

Стремление построить комфортабельный безответственный потребительский рай на основе односторонней техно-информационной рациональности привело человечество к созданию экзистенциальной антиутопии, утрате контроля над собственной эволюцией, к перспективе антропологической катастрофы и исхода в небытие. В настоящее время существует глобальный «гордиев узел» – конгломерат взаимосвязанных социальных, культурных, политических, этнических, образовательных, экологических, и т.д. проблем, которые в принципе не решаемы ни по отдельности, ни на основе привычной логики, ни в существующей архитектонике цивилизации.

Кризис российской цивилизации при этом дополнительно усилен печально известной «катастройкой», развалом СССР и социально-экономическими «реформами» конца XX века. Итоги этих реформ аналитики различных социально-политических взглядов и экономических убеждений ныне оценивают однозначно негативно: реформы способствовали деиндустриализации страны, произошло превращение России в сырьевой придаток как Запада, так и Востока. В стране была создана простейшая антисоциальная экономическая модель, суть которой заключается в продаже природной ренты. Показателен тот факт, что за пореформенные годы в России были разрушены многие высокотехнологичные предприятия, но не было построено ни одного нового. «Эта модель проста и удобна, она состоит из трех элементов, точнее, трех рент: природной ренты (неистощимые природные ресурсы), административной ренты (коррупция), социальной ренты (и народу выделяют что-то, но ровно столько, чтобы исключить его выход на улицы)»¹.

Кроме экономики огромный урон понесла социокультурная сфера общества. По оценкам социологов, в общей сложности в состоянии нищеты, крайней бедности и на ее пороге находится около 70 % россиян. Тут будет уместно вспомнить слова В. Франкла, прошедшего через фашистский концлагерь: для того чтобы выжить в концлагере, нельзя думать о еде. Чтобы выжить – нельзя думать только о куске насущного хлеба. В России появилась уникальная категория «новых бедных» – «группы *работающего* населения, которые по своему образовательному уровню и квалификации, социальному статусу и демографическим характеристикам никогда ранее не были малообеспеченными»². В России к этой категории «новых бедных» принадлежит слой образованной интеллигенции – ученые, школьные учителя, вузовские преподаватели.

Среди других негативных процессов и разрушительных тенденций можно назвать следующие: социальная атомизация и расслоение общества, падение социального доверия, распад семьи, депопуляция, демографический кризис, бомжатничество и беспризорничество, «утечка мозгов», утрата интеллектуального потенциала, ухудшение здоровья нации, пьянство и наркомания, обесценивание

¹ Симонян Р.Х. Реформы 1990-х годов: общественно-политические результаты. URL : <http://www.isras.ru/files/File/sim-kont.pdf>. С. 27.

² Там же. С. 3.

образования, ликвидация статуса умственной деятельности, декультурация, героизация криминала, коррупция и т.д. На этом фоне и необходимо рассматривать многоаспектный кризис отечественного образования.

Российская система образования за истекший период практически повторила судьбу деиндустриализации экономики со всеми негативными последствиями. Можно сказать, что реформы образования последних десятилетий ведут к реструктуризации и формализации системы и утрате образования как «уже социально освоенного пространства» (О.Н. Яницкий).

Необходимо уточнить, что в данном случае речь должна идти о сочетании разных «планов» кризиса многогранной и онтологически фундаментальной области образования: с одной стороны, это демонтаж отечественной *системы* образования, ликвидация образования как социального института, обеспечивающего жизнеспособность общества и его устойчивую преемственность; с другой – «пределы роста» и исчерпанность позитивного потенциала информационно-репродуктивной *модели* трансляции готового информационного многознания, которая не соответствует вызовам времени и не способна поддерживать социокультурную динамику на уровне развития, а не стагнации. Иными словами, необходимо понимать современный кризис массовой школы как двуединый процесс – как кризис и образовательной парадигмы, и социального института.

Внешний, финансово-экономический, аспект демонтажа системы образования – сокращение финансирования, нищенская зарплата преподавателей, постоянный отток квалифицированных кадров, слабая учебно-материальная база, и т.д. – многократно становился предметом научных и научно-публицистических дискуссий разного уровня и формата. При этом многочисленная критика отмечает и стремительное нарастание бюрократизации системы, пожирающей все прогрессивное, и жесткую формализацию преподавательского труда и т.п. Очевидно, что страна быстрыми темпами теряет свой образовательный потенциал.

Кризис системы образования проявляется также и в том, что она оказывается не способной:

- к качественному обучению, когда уровень образованности и ответственности выпускников стремительно падает. Это падение, начавшееся в середине 1990-х годов, едва ли можно остановить в ближайшие годы. Тем более не решается эта проблема внедрением нового, еще более формализованного, поколения стандартов и единых государственных экзаменов (ЕГЭ);

- к простому возобновлению своего внутреннего потенциала на уровне кадрового состава. Произошел разрыв поколений, что особенно ощутимо в области подготовки педагогических кадров;

- к качественной трансляции социокультурного опыта и воспроизводству (тем более расширенному) интеллектуального потенциала общества. Обесценивание образования связано и с тем, что не более 30 % всех выпускников могут найти работу и будут работать по соответствующей диплому специальности.

Система образования в ее нынешнем состоянии совершенно не способна обеспечить переход к инновационному пути развития, основанному на интеллектуальном, творческом, человеческом, а не сырьевом потенциале, – так же, как невозможно перевести или модернизировать сырьевую экономику в любую инновационную модель развития.

Многочисленные дискуссии на темы: сохранить или реформировать образование, а если реформировать, то каким образом «подогнать» образование под

Болонский процесс, – в основном сосредоточены вокруг конкурентоспособности российского выпускника на мировом (а не отечественном!) рынке труда. При этом, как отмечает А.А. Попов, остается без внимания собственно образовательный и антропологический смысл понятия *человеческого капитала*, не ставится вопрос, чем капитализация человеческих качеств принципиально отличается от традиционного формирования знаний, умений, навыков, способностей, насколько другие принципиальные требования к пониманию *человеческого* задает этот подход. Одновременно теряется из виду то, что система образования перестает быть основным институтом формирования человеческих качеств, поскольку проигрывает в конкуренции массовым социальным практикам и институтам массовой культуры. Образование, оставаясь институтом, ответственным за формирование общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, перестает определять такие интегральные антропологические характеристики, как «мотивация», «система ценностей», «жизненная стратегия» (в том числе, что важно для позиции развития человеческого капитала, «стратегии и критерии жизненного успеха»). И одновременно образование перестает обеспечивать социальную и культурную преемственность между поколениями, поскольку формы транслируемого культурного содержания уступают по своей привлекательности для взрослеющего поколения формам, предъявляемым массовой культурой¹.

Существует двуединая социокультурная проблема, связанная с национальной, интеллектуальной и техно-информационной безопасностью страны. На взаимосвязь данной проблемы с системой образования, ее неизбежное воздействие на последнюю мало обращают внимание. Речь идет, с одной стороны, об «утечке мозгов», с другой – о потоке, как правило, малограмотных и малообразованных легальных и нелегальных трудовых мигрантов и иммигрантов.

Не секрет, что в 1990-е годы в России появилось унижительное для великой страны явление – «утечка мозгов». Считается, что эта негативная тенденция характерна для развивающихся стран, стран Восточной Европы, Африки и России. Проблема возникла не потому, что представители отечественной науки и образования одномоментно утратили весь свой патриотизм. Можно назвать несколько иных причин: низкий престиж статуса ученого в России, низкий уровень оплаты труда ученого – как молодого, так и ученого высшей квалификации, недостаточное внимание государства и общества в сфере научных исследований, слабая обеспеченность материально-технической и приборной базы, слабая интеграция фундаментальной науки с государственными и частными предприятиями и многое другое. Бегство россиян из своей страны с каждым годом приобретает все более широкий характер. Например, по данным руководителя Счетной палаты РФ С. Степашина, в 2010 году из России выехали 1 млн. 250 тыс. человек².

Как отмечает Р.Х. Симонян, инновационный кадровый потенциал, состоящий из нескольких десятков тысяч высококлассных специалистов, в 1990-х годах эмигрировал на Запад, потому что, как это ни парадоксально, не был задействован реформаторами в строительстве новой России. Более того, именно этот интеллектуальный слой испытал наибольшую экономическую и социальную депривацию в процессе проведения реформ³. Согласно данным фонда «Открытая экономика»,

¹ См.: Попов А.А. Социально-философские основания современных практик образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск : ТГУ, 2009. С. 3–4.

² Симонян Р.Х. Реформы...

³ Там же.

отъезд российских ученых за рубеж не только не уменьшается, но и существенно возрос за последние годы. При этом расширяется география оттока: уезжают и на Запад (в Европу, Северную Америку), и на Восток (Индия, Китай, Пакистан). Закономерно, что молодые и образованные выпускники вузов не стремятся пополнить ряды «новых бедных».

Первые постсоветские экономические реформаторы, уровень образованности которых «ограничен классом линейных систем» (Ю.И. Журавлев), совершенно не учитывали то, что важнейшим условием нормального существования и функционирования системы является возможность восполнения естественного и искусственного оттока кадров, восполнения интеллектуальных потерь.

Как отмечает А. Фараносов, количество утраченных высококвалифицированных кадров, прежде всего в научной сфере, должно было восполняться «выращенными» своим образованием – как молодыми, так и достаточно опытными, которые могли бы практически безболезненно для отрасли влиться и продолжить научную и научно-преподавательскую работу. Но наша система, постепенно превращаемая в систему «образовательных услуг» для формирования квалифицированного потребителя, не смогла предложить ничего существенного. Количество уезжающих ученых превысило количество подготавливаемых, что в перспективе означает кризис или стагнацию науки и образования¹.

Сопоставляя цифры статистики, можно прийти к выводу, что отечественная система образования также вынуждена функционировать в логике «сырьевого придатка», подготавливая специалистов с высшим образованием, которые не могут получить дома достойную работу и достойную зарплату и вынуждены эмигрировать за рубеж. Часто компенсируется этот отъезд малообразованными мигрантами-гастарбайтерами с принципиально иной культурной матрицей, что, в свою очередь, ведет к усилению межэтнических конфликтов.

Технологически и потребительски развитые страны, принимающие поток «образованных мозгов», приобретают огромный дешевый интеллектуальный капитал. Для России это не только миллиардные экономические и неисчислимые интеллектуальные убытки. Совершенно очевидно, что даже 10 дворников не могут заменить одного выпускника вуза и тем более кандидата наук. И речь идет не только о несоотнесимости рыночной стоимости специалистов на рынке труда и даже не только разрушении интеллектуального потенциала, культурной среды, национального образа жизни, но и об уничтожении качества бытия страны в целом. В полемически заостренной форме это – иноземное, инокультурное нашествие на национальный «космо-психо-логос» (Г. Гачев) России.

Как показано в исследованиях Института социологии РАН, политические факторы миграции, доминировавшие в 1990-х годах, постепенно сошли на нет, а решающее значение приобрели экономические мотивы. Приток иммигрантов снизился в 2000-х годах на порядок, стабилизировавшись на относительно низком уровне в 120–180 тысяч человек в год; лишь 11 % иммигрантов постсоветского периода прибыло в Россию в 2000-х годах. Численность временных трудовых мигрантов, напротив, резко возросла: в настоящее время на российских рынках труда присутствует, по оценкам экспертов, до 6 млн. трудовых мигрантов, в большинстве своем представителей коренных этнических групп государств СНГ².

¹ Фараносов А. Проблемы утечки мозгов из России. URL : <http://www.radtr.net/dergi/sayi1/faranosov.htm>

² Симонян Р.Х. Реформы...

В Концепции регулирования миграционных процессов в Российской Федерации, одобренной распоряжением Правительства Российской Федерации от 1 марта 2003 года, указывается, что миграционные процессы в России в последнее десятилетие определялись влиянием двух противоположных групп факторов – деструктивных и конструктивных. К деструктивным относятся распад СССР, прозрачность границ, взрыв национализма, межнациональные и этнополитические конфликты, к конструктивным – демократизация общественно-политической жизни, развитие рыночных отношений, приближение к мировому рынку труда. Иными словами, все указанные факторы в настоящее время можно отнести к деструктивным.

Оценка миграционной ситуации в современной России характеризуется следующими тенденциями:

- иммиграция в Российскую Федерацию из различных стран мира, в том числе с нестабильной общественно-политической, экономической и санитарно-эпидемиологической обстановкой;

- сокращение миграционного притока и миграционного прироста постоянного населения России;

- сокращение внутренней социально-экономической миграции населения, препятствующее обеспечению рабочей силой новых и возрождающихся производств, экономическому росту;

- изменение в результате оттока русского населения этнической структуры в ряде республик, которая выражается в абсолютном и относительном росте численности представителей коренных национальностей.

И, пожалуй, самое важное: эмиграция на постоянное место жительства в страны дальнего зарубежья носит экономический характер и сопровождается оттоком из России квалифицированных кадров, что ведет к ослаблению научного, творческого и экономического потенциала страны.

В результате огромных, мало контролируемых правовым образом потоков мигрантов Россия сталкивается с экономически искусственно созданной проблемой поликультурного сосуществования народов на своей исконной территории и, соответственно, – необходимостью социальной и языковой адаптации, социализации и культурной ассимиляции мигрантов. Основная нагрузка в ее решении ложится на систему образования.

Односторонняя экономическая необходимость не может быть обоснованием для привлечения огромного потока иноэтнических мигрантов. А поток мигрантов, в свою очередь, не является компенсацией депопуляции или старения трудового населения, поскольку сформулированная на абстрактном, теоретическом уровне необходимость заполнить рабочие вакансии в определенных отраслях экономики (или популяции на определенных территориях) в реальности предстает как проблема механического прироста не просто неких статистических рабочих рук, а *населения* в целом – реальных людей, поддерживающих и воспроизводящих данную социально-культурную среду как исторически сложившуюся целостность с имманентным ей уровнем экономического потенциала. Как отмечает И.М. Кузнецов, «в противном случае не исключено, что массовое замещение автотонного по культуре населения, пусть даже на нижних уровнях экономической иерархии, людьми, не поддерживающими, а иногда даже противостоящими культурной матрице принимающей среды, может привести к потере соответствующе-

го экономического потенциала, а экономику к уровню, который соответствует социально-культурной матрице страны (или стран) исхода мигрантов»¹.

Опасность и несостоятельность как минимум пятидесятилетней политики мультикультурализма уже вынуждена признать Европа. Как оказалось, миграция – процесс односторонний, экономический бум заканчивается, а мигранты, большинство из которых приезжает нелегально, остаются, и высылать их – для государства дорого. Приезжие – как правило, носители не европейских ценностей, имеют иное вероисповедание, не стремятся к культурной адаптации, не ассимилируются с местным населением, предпочитая сочетать собственную этноидентичность и высокий потребительский уровень жизни западной цивилизации. Иными словами, проблема миграции – не только экономическая, но и культурная, религиозная, этническая, социальная. И она не может быть решена только идеологическими программами «поиска путей установления гражданского согласия между народами, их примирения, снижения социально-психологической напряженности» и т.д.

Таким образом, на отечественное образование ложится колоссальная дополнительная нагрузка. Однако в современных условиях речь идет уже не только об этнопедагогике и поликультурном воспитании в условиях «дружбы народов», но и о мультикультурном (и даже мегакультурном) образовании, воспитании толерантного отношения к культурам, отличным от своей собственной, и приобщении к мировым гуманистическим ценностям. При этом учебные заведения разного уровня оказываются важнейшими структурами и формами, где возможно проведение целенаправленной миротворческой и объединяющей политики. Другой вопрос – способна ли данная образовательная парадигма, основанная на информационно-репродуктивной модели и ее принципиально экстенсивном развитии, к качественному решению проблемы мультикультурного образования и воспитания?

В свое время М. Хайдеггер отмечал, что перечень негативных симптомов можно удлинять до бесконечности и варьировать каждый раз по-новому, также как и перечень аспектов системного кризиса архитектоники цивилизации и соответствующего ей типа образовательной системы/модели можно развивать в уходящую за горизонт линейную перспективу. Важно другое: сегодняшняя экономическая потребительско-сырьевая «модель, представляющая симбиоз власти и капитала, полностью защищенный от контроля со стороны общества, не может быть обновлена или модифицирована. Ее необходимо менять»². Соответственно, необходимы новая социокультурная инфраструктура образования, принципиально новый способ «производства интеллекта» (А.А. Зиновьев) и новый курс образовательной политики. В иных условиях ни модернизация, ни благополучное существование невозможны.

Список использованной литературы

1. Ключарев, Г.А. Миграционная политика в контексте образования [Электронный ресурс] / Г.А. Ключарев, В.И. Мукомель. – URL : http://www.isras.ru/files/File/Publication/Monografii/obraz/4_5Migrazionnaya.pdf

¹ Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала. URL : <http://www.isras.ru/files/File/publ/year-2008/Migranti%20v%20megapolise%20i%20provincii.pdf>. С. 2.

² Симонян Р.Х. Реформы... С. 74.

2. Кузнецов, И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.isras.ru/files/File/publ/year-2008/Migranti%20v%20megapolise%20i%20provincii.pdf>
3. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Томск : ТГУ, 2009. – 48 С.
4. Симонян, Р.Х. Реформы 1990-х годов; общественно-политические результаты [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.isras.ru/files/File/sim-kont.pdf>
5. Фараносов, А. Проблемы утечки мозгов из России [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.radtr.net/dergi/say1/faranosov.htm>

Е.Л. Башманова

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Беда в том, что учитель должен быть одновременно актером, полицейским, ученым, тюремщиком, родителем, инспектором, рефери, другом, психиатром, учетчиком, руководителем и воспитателем, судьей и присяжным, властителем дум и составителем отчетов, а также великим магистром Классного журнала.

Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз

Автор затрагивает проблемы социального статуса учителя, отношения молодежи к профессии педагога, положения учителя в российской провинции. В статье проанализированы результаты социологического исследования, организованного в Курской области осенью 2010 года в рамках программы мероприятий по проведению Года учителя. Обобщен собирательный образ курского учителя и резюмирована его аутентичность высоким стандартам нравственных требований к профессии педагога.

образ учителя, общественное мнение, положение учителя в провинции, социальная стратификация, социальный статус учителя.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года¹ образование признано стратегическим приоритетом устойчивого развития России. Возможными угрозами национальной безопасности в сфере образования могут явиться низкий уровень социальной защищенности педагогов и невысокое качество образования. Поэтому целями обеспечения устойчивого развития России в сфере образования являются: гражданское воспитание новых поколений в традициях престижа учительского труда; повышение социальной и профессиональной мобильности педагогов; повышение качества педагогического труда; повышение качества профессиональной подготовки специалистов сферы образования и их конкурентоспособности на рынке труда. Этим объясняется высокий уровень заинтересованности государства и общества в личности современного педагога и качестве его профессиональной деятельности.

¹ Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537.

2010 год был объявлен в России Годом учителя. В конце года в Интернете было проведено изучение мнения российских пользователей о том, чем им запомнится уходящий год. Как показали его результаты, объявление Года учителя «не придало профессии релевантности», интерес к учителям был проявлен лишь накануне их профессионального праздника, причем наиболее типичными были поиски на тему «эмблема года учителя – 2010» и «год учителя, стихи»¹.

По данным фонда «Общественное мнение» (февраль 2010 года), половина населения страны оценивает престиж учительской профессии как низкий; 34 % утверждают, что он продолжает снижаться; 38 % убеждены, что через год также ничего не изменится, профессия учителя будет по-прежнему непрестижной².

Социальный статус учителя в иерархически организованной системе социальной стратификации обусловлено совокупностью объективных показателей, таких, как размер дохода, наличие в собственности жилья и его качество, уровень образования, масштаб должностных полномочий, вид труда, властный ресурс, степень социального престижа. Буквальное значение понятия «социальный статус» – положение в обществе. Людям свойственно давать субъективную оценку привлекательности той или иной социальной позиции, наделять ее разным престижем, выражающим степень уважения и почета³.

Положение многих учителей и сегодня остается плачевным. Особенно ярко это проявляется в провинции, где ниже уровень заработной платы, резче выражены последствия демографического кризиса, меньше возможностей для профессиональной мобильности педагогов. Ключевая проблема социального статуса учителя нам видится в противоречии между минимумом привилегий и максимумом ответственности перед обществом и государством, между моральной и материальной недооценкой его труда и переоценкой ответственности за результаты обучения и воспитания.

Не удивительно, что профессия педагога продолжает оставаться малопривлекательной в глазах молодежи. Как утверждают специалисты Высшей школы экономики, средний проходной балл поступающих на педагогические специальности в московские вузы в 2009 году составил около 45, причем самые слабые абитуриенты поступали на сугубо профессиональные направления. «Недоверие к перспективе получить подготовку ... педагога – до такой степени, что эти же вузы собирают более сильных абитуриентов на своих (заведомо слабых) экономических и управленческих факультетах»⁴.

Присущие сфере образования консерватизм и инертность обуславливают традицию медленного обновления ее кадрового состава, что порождает дополнительные трудности в получении молодежью педагогического образования. Как полагают эксперты, рынок труда в состоянии «переварить» лишь треть выпускаемых на сегодняшний день педагогов⁵.

¹ Год поисков заканчивается. Агентство «Интерфакс». 2 декабря 2010 года. URL : <http://www.interfax.ru/society/txt.asp?id=167313>

² Престиж профессии учителя // База данных фонда «Общественное мнение». URL : <http://bd.fom.ru/report/map/projects/dominant/dominant2010/dom1005/d100515>

³ Радаев В.В. Экономическая социология. Курс лекций. М. : Аспект-Пресс, 1997. С. 226.

⁴ ЕГЭ и приём в вузы... 2008: 9 ЕГЭ и приём в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август 2009 г. : докл. гос. ун-та «Высш. шк. экономики» / отв. ред. М.С. Добрякова. М., 2009. С. 9.

⁵ Там же. С. 11.

Попытаться проблематизировать положение учителя можно на примере одного из типичных дотационных регионов – Курской области, для которой проблема сохранения, приумножения и улучшения положения учительского корпуса весьма актуальна. Согласно независимой экспертной оценке, отставание Курской области в развитии от соседних регионов Черноземного Центра обусловлено в том числе дефицитом и низким качеством человеческого капитала¹.

По данным электронного мониторинга реализации президентской инициативы «Наша новая школа», Курская область по уровню средней заработной платы учителя занимает предпоследнее место среди регионов Центрального федерального округа и четвертое от конца среди всех регионов России. Например, если в Московской области средняя заработная плата учителя в 2010 году составила 19,6 тысячи рублей, в соседней Белгородской – 11,8 тысячи рублей, то в Курской – лишь 7,8 тысячи рублей, что почти в два раза меньше, чем средняя заработная плата учителя по России, в 2010 году составившая 13,9 тысячи рублей².

Откровения одного из курских учителей ярко иллюстрируют накапливающиеся в педагогической среде чувства отчаяния и безысходности: «Честно скажу: в очереди, в поезде, в разговоре с новой соседкой стыдно признаться, что я – учитель. Ведь это эквивалентно “нищему”. В глазах собеседников читается жалость... За час – полтора ежедневного махания тряпкой платят больше, чем за мой интеллектуальный труд. Шесть тысяч ровно против жалования отличника образования в 5 тысяч 417 рублей 34 копеек. Это мой “стабилизационный фонд” в борьбе за выживание... Тематическое планирование урока стало другим. Предположим, даю задачу на скорость, а в продолжение должна систематизировать деятельность ребенка по видам: “Решение этой задачи дает представление о движении, позволяет соотносить величины, направлено на анализ ситуации, развивает логическое мышление”. И такая расшифровка должна прилагаться к каждому действию во время урока. Так что пишу “Войну и мир” ежедневно... А в ответ слышу – новые стандарты образования. Только вот спросить, где моя новая зарплата, я права не имею. Впрочем, о каких вообще правах я говорю?! Я уже и ученику не указ. Лишнее замечание – визит родителей на крутой машине, которые укажут мне мое место. Все переменялось, я никто! Это классовое разделение выбросило меня на обочину жизни... Объявленный Год учителя – это просто издевка над нами. Лишнее внимание к голодным, нищим и вместе с тем интеллигентным оборванцам, которые привыкли сидеть тихо и не высовываться»³.

Складывается тупиковая ситуация. Регион нуждается в активном обновлении во всех сферах жизни, в готовых к модернизационному рывку новых поколениях. Однако педагог как основной субъект обеспечения амбициозных программ качественными человеческими ресурсами являет собой образец неустроенности.

На федеральном уровне был реализован ряд нововведений, направленных на повышение престижа учительской профессии: денежные поощрения лучшим учителям, поддержка лидеров и новаторов, создание сетевых учительских сообществ, новая система оплаты труда, новые механизмы повышения квалификации учителей. Однако, как признают сами разработчики данных мероприятий, пре-

¹ Портреты регионов: Курская область / Россия регионов: в каком социальном пространстве мы живем? / Независимый ин-т социальной политики. М. : Поматур, 2005. С. 93–100.

² Мониторинг реализации президентской инициативы «Наша новая школа». Средняя заработная плата учителей. URL : <http://www.kpmo.ru/kpmo/gis-view/#>

³ Записки курского учителя // Друг для друга. 2010. № 6 (800). 9 февраля.

стиж учителя обусловлен не только и не столько материально-экономическими преимуществами, сколько его отношением к своей профессии и характером позиционирования в обществе. «Если учитель будет без конца говорить, что он бедный и несчастный, о каком уважении к нему может идти речь», – подытоживает директор департамента общего образования Минобрнауки РФ Е.Л. Низиенко в интервью «Учительской газете»¹.

В связи с этим небезынтересно ознакомить читателей с результатами исследования «Образ учителя в зеркале общественного мнения», проведенного среди обучающихся, родителей и педагогов школ Курска и Курской области осенью 2010 года. В задачи исследования входили: обоснование системы критериев и показателей, характеризующих собирательный образ учителя; разработка методики сбора статистической информации о характеристиках собирательный образ учителя; сбор и анализ статистической информации, отражающей мнения обучающихся, родителей и самих педагогов о характеристиках собирательного образа учителя; формулировка выводов, обобщающих собирательный образ учителя. Исследование проводилось методом анкетного опроса. Статистическая информация обрабатывалась с помощью программы Microsoft Office Excel 2003.

Содержание методики исследования обусловлено системой критериев и показателей, отражающих собирательный образ учителя. В качестве критериев формирования данного образа были выделены: *процессуальный*, позволяющий охарактеризовать особенности учителя как субъекта педагогического процесса (общения и взаимодействия); *личностный*, дающий возможность проанализировать особенности учителя как субъекта педагогической деятельности (труда и рефлексии); *результативный*, раскрывающий особенности учителя как субъекта профессиональной карьеры (развития и самообразования).

Показателями, раскрывающими процессуальный критерий, выступили стиль общения, парадигма деятельности, стиль руководства, стиль труда, модель труда. В качестве показателей, раскрывающих личностный критерий, были выделены мотивация, ценности, профессиональная позиция, имидж, профессиональная направленность. Показателями, раскрывающими результативный критерий, явились профессиональные компетенции, уровень профессионализма, наличие профессиональной перспективы.

Свидетельством профессионализма учителя в условиях активно декларируемой гуманистической парадигмы и субъект-субъектного подхода является **умение взаимодействовать с учащимися** по поводу не только достижения образовательных целей, но и развития личности, формирования ученического коллектива. Как показали результаты исследования, половина педагогов предпочитает устанавливать строгие деловые отношения с воспитанниками и поддерживать дистанцию при общении с ними. К подобному стилю в большей степени тяготеют педагоги со стажем от 10 до 20 лет и выше (50 %).

Однако школьники и родители с педагогами не согласились. Треть школьников указала, что учителя предпочитают устанавливать с ними теплые, дружеские, неформальные отношения, причем девушки давали такую оценку в полтора раза чаще, чем юноши. Далее мнения разделились: пятая часть участников опроса

¹ Руденко С. Учитель в центре внимания: интервью с директором департамента общего образования Минобрнауки РФ Е.Л. Низиенко // Сайт «Учительской газеты». URL : <http://www.ug.ru/archive/36569>

полагает, что учителя склонны концентрироваться на взаимодействии по поводу изучаемого предмета. Столько же респондентов отметили, что учителя чаще ус-танавливают сугубо деловые, формальные отношения, поддерживают дистанцию в общении. Подобную оценку чаще давали юноши. Девушки больше ценят тепло-ту и «домашность» учителей и, наоборот, болезненно воспринимают авторитар-ность и применение санкций. Юноши предпочитают строгий деловой подход, считают приоритетным общение по поводу изучаемого предмета. Большинство родителей отметили, что учителя скорее стремятся завоевать авторитет, стать по-пулярными среди учащихся, а также склонились к мнению, что учителя чаще ус-танавливают деловые отношения, поддерживая дистанцию в общении. Часть ро-дителей – 16,1 % – полагает, что учителя ограничиваются общением в контексте изучаемого предмета.

Две трети педагогов выразили уверенность в том, что склоняются в своей профессиональной деятельности к гуманистической парадигме, поскольку ориен-тируются на индивидуальное развитие обучающихся, поддерживают талантли-вых, нацелены на диалог и сотрудничество, проявляют творческое отношение к работе. Очевидно, что сами педагоги чаще, чем другие респонденты, склонны при-писывать своей профессиональной деятельности прогрессивные черты. В меньшей степени с ними согласны родители (48,4 %), и совсем не согласны обучающиеся, которые чаще (36,1 %) указывали на признаки рационалистической парадигмы: поддержание общего уровня успеваемости, оказание помощи отстающим, форми-рование конкретных навыков и умения адаптироваться.

Согласно результатам исследования, 75,5 % учителей – участников опроса стремятся стимулировать учебно-познавательную и социальную активность обу-чающихся, прислушиваются к их мнению, поощряют инициативу, выражая тем самым приверженность демократическому стилю педагогического руководства. Несмотря на то, что родители и обучающиеся в целом согласились с данной точ-кой зрения, количество согласившихся в родительской и ученической группах значительно меньше (на 20 и 15 % соответственно), чем в группе педагогов.

Единодушие выразили педагоги, родители и школьники по вопросу о про-фессиональной направленности учителей. Выяснилось, что педагоги склонны в большей степени концентрироваться на предмете, обдумывать способы предьяв-ления учебного материала. Данное утверждение поддержали 88,7 % педагогов – участников опроса. Показатели направленности на себя – свое психологическое состояние, внешний вид и т.д. – выделялись педагогами втрое чаще, чем в роди-тельской и ученической группах. С одной стороны, это свидетельствует о недо-оценке родителями и обучающимися трудностей педагогической профессии, со-пряженных с ее публичным характером, переживаниями, тревогами, неудовле-творенностью низким социальным статусом; с другой стороны, показывает, что одной из важнейших составляющих качества деятельности педагогов является их субъективная удовлетворенность своим самочувствием и местом в профессии.

По мнению половины учителей, им в целом свойственен рассуждающе-методичный стиль профессионального труда, характеризующийся систематично-стью, методичностью, стремлением контролировать. Однако ему сопутствуют также консервативность в использовании средств и способов педагогической дея-тельности, оперирование стандартным набором методов обучения, предпочтение репродуктивной деятельности обучающихся. Несмотря на внедрение новых под-

ходов к преподаванию, среднестатистический учитель продолжает действовать в рамках традиционно-консервативной парадигмы. Это мнение разделяют также родители и школьники.

Определяясь с доминирующей профессиональной диспозицией, 49,1 % педагогов сошлись во мнении, что в их среде принято взаимодействовать с обучающимися на равных, ценить независимость – как свою, так и воспитанников. Однако объективную оценку данному аспекту деятельности учителей способны дать скорее родители и сами обучающиеся. Около трети родителей и столько же школьников настаивают на том, что учителя устанавливают преимущественно субъект-объектные отношения, в рамках которых обучающиеся выступают в роли пассивных исполнителей воли педагогов.

Субъективные оценки педагогами свойственной большинству из них профессиональной позиции рассредоточились вокруг позиций «учитель-мастер, наставник, авторитет» и «учитель-предметник, специалист, практик» – по 41,5 % соответственно. Несмотря на активные модернизационные процессы, декларации приверженности отечественной школы инновационному пути развития, лишь один из десяти педагогов ощущает себя новатором, творцом новых подходов и технологий. Однако, отвечая на вопрос «Какая из профессиональных позиций является типичной для современного учителя?», две трети педагогов – участников опроса указали на активный поиск форм самореализации, раскрытие своих возможностей, новый взгляд на профессию. По всей видимости, активность педагогов связана не столько со стремлением улучшить, обновить содержание и технологии профессиональной деятельности, сколько с вынужденным поиском путей и средств использования профессиональных знаний в целях улучшения материального положения. Косвенно это подтверждают результаты ответов родителей и обучающихся: более половины из них указали, что **большинство учителей заняты преодолением трудностей, пытаются адаптироваться к новым требованиям, приспосабливаются к изменяющимся условиям.**

Анализируя профессиональные компетенции педагогов, большинство респондентов – родителей, обучающихся и самих учителей – указали на доминирование дидактических компетенций. Они отметили способности предъявлять учебный материал, контролировать уровень знаний обучающихся, организовывать учебную работу.

Обращает на себя внимание резкое несовпадение оценок способности почувствовать и сопереживать: 81,1 % педагогов заявили, что в их профессиональном цехе эта способность развита в полной мере, но с ними согласилась лишь половина обучающихся. Та же тенденция отмечается в отношении способности педагогов использовать воспитательный потенциал предмета: приписывают себе и своим коллегам такую способность почти 80 % респондентов-учителей, но соглашаются с этим мнением лишь 58 % учащихся.

В отношении внешнего облика учителя оценки большей части школьников, родителей и педагогов совпали: они определили его как сдержанный, строгий. Каждый шестой педагог (16,9 %), участвовавший в опросе, считает типичного коллегу скромным до аскетичности. В группе школьников данное мнение разделило втрое меньшее количество участников – 4,9 %. И наоборот, вызывающе броским видят педагога около 10 % обучающихся и 10 % родителей, в то время как среди самих педагогов эту оценку разделяет в 5 раз меньшее количество респондентов.

Педагоги проявили критичность в оценке своих личностных качеств. Например, ни один из них не согласился с утверждением, что типичный представитель их профессии – это неординарная, уникальная личность. Между тем в группе родителей педагогов таковыми считают 16,1 % опрошенных, а в группе школьников – 13,1 %. И наоборот, такие характеристики, как поверхностный, обыденный, стандартный, среднестатистический, педагоги давали себе чаще, чем родители и школьники.

Не менее критичны педагоги в оценке своих деловых качеств. Например, более трети школьников и родителей полагают, что типичный учитель обладает высокоразвитыми деловыми качествами. Но в группе педагогов данное мнение разделило почти в 10 раз меньшее количество респондентов. Более 80 % учителей полагают, что представители их профессиональной группы обладают достаточно развитыми, но не выдающимися деловыми качествами.

Среди наиболее распространенных проблем профессиональной деятельности учителей родители и обучающиеся отметили в первую очередь отсутствие перспектив и желания развиваться в профессии – 53,2 и 60,7 % соответственно. Учителя в целом согласились с этим мнением, однако согласившихся оказалось в 2–2,5 раза меньше, чем в родительской и ученической группах. Многих не вполне удовлетворила формулировка ответа, не отражающая причин потери интереса к профессии. Пятая часть опрошенных учителей воспользовалась свободной строкой и указала на такие причины снижения профессиональной активности, как необходимость заниматься «бумаготворчеством», отсутствие интереса обучающихся к учебе, отсутствие внимания к педагогу со стороны государства, падение престижа учительского труда, отсутствие современных средств обучения, слабость перспектив профессионального роста и, самое главное, низкий уровень заработной платы, не позволяющий педагогам обеспечить себе и своей семье достойный образ жизни.

Среди профессиональных проблем ни разу не были отмечены отсутствие интереса к детям (среди самих школьников на это посетовало свыше 40 % опрошенных), отсутствие взаимопонимания с коллегами. Последнее свидетельствует о том, что учительство (во всяком случае в провинции) является достаточно однородной, объединенной общими жизненными трудностями социально-профессиональной группой. Примечательно, что жалобами на тяжелую жизнь пустую строку заполняли в основном педагоги с 20-летним и выше стажем, которые в силу большого опыта работы в профессии могут объективно оценить все ее плюсы и минусы.

Проектирование образа идеального учителя самими педагогами показало, что наиболее предпочтительными его качествами, по их мнению, являются коммуникабельность, доброжелательность, любовь к детям, крепкие профессиональные знания, порядочность. Среди недопустимых качеств педагоги назвали такие, как эгоизм, безразличие, деспотизм, злоба, зависть.

Обобщение описанных результатов позволяет представить собирательный образ современного курского учителя. Это женщина в возрасте от 40 до 50 лет, проработавшая в школе более 20 лет. Формирование ее профессионального мировоззрения происходило в советские годы. В 1990-х годах она не смогла или не посчитала для себя возможным покинуть находящуюся в плачевном состоянии сферу образования, чтобы лучше адаптироваться к рыночным условиям, сменить род деятельности на более престижный и выше оплачиваемый. Сегодня она по-прежнему

не удовлетворена уровнем оплаты труда и наряду с финансовыми трудностями испытывает значительные морально-психологические перегрузки.

Добавляют разочарования последствия стремительной коммерциализации сферы образования, ее превращение в сектор услуг. Возрастает количество обучающихся с прагматической мотивацией.

Государство, несмотря на пропаганду самостоятельности и творческого поиска, жестко регламентирует работу учителя. Значительно возрос документооборот – настолько, что его объем не позволяет педагогу уделять достаточное время непосредственно преподаванию и воспитанию. Появились родители, которые как «полноправные участники образовательного процесса» относятся к учителю не столько требовательно, сколько предвзято, видят в нем всего лишь «поставщика» образовательных услуг.

В результате педагог стал стремиться дистанцироваться от происходящего, «выключить» эмоции, «притушить» темперамент и пользоваться теми немногими удобствами, что дает профессия, – неполный рабочий день, ранний выход на пенсию и т.д. Он прислушивается к своему внутреннему состоянию, старается поддерживать психологическое равновесие, предпочитает устанавливать деловые отношения с обучающимися и соблюдать дистанцию при общении.

В преподавании педагогу удалось отойти от традиционной консервативной парадигмы (ориентации на среднего ученика, многолетнего использования одних и тех же технологий). В настоящее время он придерживается рационалистической парадигмы, стремится поддерживать высокий уровень успеваемости, поскольку пока это основной критерий, по которому судят о качестве его работы, подтягивать «слабых» и отстающих, формировать у обучающихся требуемые умения и навыки.

Необходимость преодоления трудностей, адаптации к новым требованиям, приспособления к изменяющимся условиям заставляет педагога проявлять сверхнормативную активность. Однако поиск новых форм самореализации связан в его сознании не столько с искренним стремлением обновить содержание и технологии профессиональной деятельности, сколько с вынужденным поиском путей и средств использования профессиональных знаний в целях улучшения своего материального положения.

И все же, несмотря на трудности, учитель стремится держать исторически сложившуюся высокую планку социокультурной значимости своей профессии. В полной мере эта социальная группа способна оценить качество и результаты своего труда. Она самокритична, придирчива к себе; адекватно оценивает свои деловые качества; понимает, что основой профессии педагога является любовь и интерес к детям; находит общий язык с коллегами; в целом ощущает себя частью не вполне успешной, но имеющей высокое общественное предназначение социально-профессиональной группы.

Социальный статус учителей как профессиональной группы продолжает оставаться неоправданно низким. В первую очередь это касается учителей, живущих в небольших провинциальных городах и в селах. Поскольку основой для идентификации социального статуса являются прежде всего экономические ресурсы, учитель со своим уровнем доходов не имеет шансов занять достойное место на социальной лестнице и в общественном сознании. Однако исследование общественного мнения, и в частности отношения родителей и обучающихся, показывает глубокое понимание проблем педагогов, уважение к их труду, а когда речь идет о конкретных учителях, – то и любовь, и привязанность. Складывается

ситуация, в которой общество в большей степени заинтересовано в улучшении положения учителя, чем государство.

В сознании общественности формируется целостный образ учителя: ответственный, дисциплинированный, серьезный, сдержанно преодолевающий трудности и старающийся высоко держать планку профессионального труда. Несмотря на большой объем требующих решения жизненных проблем, низкий уровень материального обеспечения, растущую конкуренцию в профессиональной сфере, усложняющиеся требования к результатам работы, сокращение школ и, соответственно, рабочих мест, отечественный учитель продолжает оставаться образцом стойкости, терпения, человеческого и профессионального достоинства.

Список использованной литературы

1. Год поисков заканчивается [Электронный ресурс]. – Агентство «Интерфакс». – 2 декабря 2010 г. – URL : <http://www.interfax.ru/society/txt.asp?id=167313>
2. ЕГЭ и прием в вузы... 2008: 9 ЕГЭ и прием в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август 2009 г. [Текст] : докл. Высш. шк. экономики / отв. ред. М.С. Добрякова. – М. : Гос. ун-т – Высш. шк. экономики, 2009. – 75 с.
3. Записки курского учителя [Текст] // Друг для друга. – 2010. – № 6 (800). – 9 февраля.
4. Мониторинг реализации президентской инициативы «Наша новая школа». Средняя заработная плата учителей [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.kpmo.ru/kpmo/gis-view/#>
5. Портреты регионов: Курская область [Текст] // Россия регионов: в каком социальном пространстве мы живем? / Независимый ин-т социальной политики. – М. : Помагур, 2005. – С. 93–100.
6. Престиж профессии учителя [Электронный ресурс] // База данных фонда «Общественное мнение». – URL : <http://bd.fom.ru/report/map/projects/dominant/dominant2010/dom1005/d100515>
7. Радаев, В.В. Экономическая социология. Курс лекций [Текст]. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 368 с.
8. Руденко, С. Учитель в центре внимания: интервью с директором Департамента общего образования Минобрнауки РФ Е.Л. Низиенко [Электронный ресурс] / Сайт «Учительской газеты». – URL : <http://www.ug.ru/archive/36569>

М.А. Захарищева, Е.В. Мальцева

ЦЕННОСТНАЯ КАТЕГОРИЯ СВОБОДЫ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена анализу современных представлений о свободе как ценностной категории. Предложены варианты понимания свободы (позитивное, негативное, синтетическое), возможные измерения феномена свободы (абстрактное – реальное; индивидуальное – надындивидуальное; абсолютное – относительное; одобряемое – неодобряемое).

педагогическая аксиология, свобода, педагогика свободы, педагогический феномен, свобода педагога.

На сегодняшний день в педагогической науке и практике сложилась противоречивая ситуация относительно такого понятия, как свобода. В статье 2 Федерального закона «Об образовании» одним из принципов государственной политики в области образования является «свобода и плюрализм в образовании»¹. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» подчеркивается необходимость «создания демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для полноценного качественного образования на всех уровнях»². Динамика общественного развития ориентирована на процессы демократизации и гуманизации, затрагивающие все сферы жизнедеятельности людей, в том числе и образование. Школа должна стать таким местом, в котором свободой должны быть наделены все субъекты образовательного процесса – как учителя, так и воспитанники. Однако следует признать, что обозначенная в законе, требуемая обществом и школой свобода как отдельное явление не подверглась глубокому и всестороннему анализу современной педагогической наукой и является абстрактным понятием, требующим толкования и наделения определенным смыслом.

Среди перспективных направлений в изучении свободы можно выделить педагогику свободы и педагогическую аксиологию. Эти педагогические концепции находятся в стадии становления и формирования, знаменуя собой обращение науки и практики к актуальным вопросам демократизации образования. А.А. Пинский определяет педагогику свободы следующим образом: «Педагогика свободы не есть точно определенная педагогическая концепция. Скорее, в качестве педагогики свободы можно понимать некий культурно-образовательный импульс, живое течение в образовательной мысли и практике, которое проявляется в самых разных формах и основную ценность образования видит в ценности свободы... Педагогика переживания, развивающее образование, вариативное образование, гуманная педагогика... – все они находят объемлющую форму в педагогике свободы. Она – интеграл различных образовательных течений, исторически формирующих новую парадигму образования»³. Взаимосвязь педагогической науки и аксиологии привела к появлению педагогической аксиологии – относительно самостоятельной отрасли педагогической науки, находящейся в стадии становления. Данное направление в науке обращает пристальное внимание на ценности современного образования. Необходимость развития отечественной педагогической аксиологии требует обращения к прошлому, к национальным корням, национальным ценностным приоритетам сферы образования.

Таким образом, свобода становится важнейшим и даже центральным понятием в педагогике и педагогической аксиологии, что предполагает рассмотрение ее не только в качестве отдельного педагогического феномена или явления, но и как ценности современного образования.

Понятие «ценность» рассматривается довольно широко, характеризуя значимость объекта, стоимость предмета, свойство явлений и предметов или сам предмет. Однако следует отметить, что ценность чаще выступает в аспекте значимости предмета или явления для человека или социальной группы. Иначе гово-

¹ Об образовании : Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1.

² Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. 2002. № 2.

³ Пинский А.А. Педагогика свободы // Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. Вып. 3 (14). С. 49.

ря, ценность – это свойство какого-то предмета, явления удовлетворять потребности и желания людей, что делает его значимым для человека или группы людей. Современные ученые под ценностями подразумевают «суть те явления (или стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала», подчеркивая, что все ценности выводятся из реальных условий, а их осмысление является результатом работы сознания.

Существует мнение о смыслообразующей роли ценностей в жизни человека: «Ценностью считается любое материальное или идеальное явление, имеющее значение для человека, ради которого он действует, тратит силы, ради которого он живет». Таким образом, ценности во многом определяют поведение человека и являются его регулятором.

В трудах современных отечественных исследователей вопросу о свободе как ценности отводится разное место: от упоминания значимости данной ценностной категории до попыток ее более глубокого анализа.

Так, Н.А. Асташова считает, что свобода как духовная ценность должна входить в ценностную доминанту личности учителя наряду с такими ценностями, как любовь, совесть, вера, ответственность и другие ¹.

В.В. Макаев отводит свободе как ценности ведущую роль, подчеркивая, что «гуманистическая педагогика на первое место среди общечеловеческих ценностей ставит свободу личности и воспитание личности, свободной духовно» ².

Г.И. Чижакова объясняет приоритет идеи свободы в системе гуманистических ценностей тем, что «именно свобода индивида является той ценностью, с помощью которой реализуются другие социальные ценности (например, равенство, справедливость и др.)» ³. Идея свободы, по ее мнению, проявляется в разных формах и прежде всего как свобода мысли и духа. Она относится ко всем областям, включая политику, науку, образование, мораль.

Говоря о педагогике индивидуальности, О.С. Гребенюк выделяет духовную свободу как одну из основополагающих ценностей ⁴.

О.С. Газман предлагает новую концепцию воспитания «в свободе и для свободы» ⁵ и отмечает, что понятие «свобода личности» должно выступать как цель и результат собственно гуманистического воспитания. Противопоставляя педагогике необходимости педагогику свободы, О.С. Газман считает важнейшей задачей современного гуманистического воспитания научить ребенка свободоспособности, т.е. «способности самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать собственное жизненное предназначение, осуществляя свой выбор». Он предлагает рассматривать человека не только как при-

¹ Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М., 2000. С. 85.

² Макаев В.В. Аксиологический аспект движения к гуманной педагогике // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования : тез. докл. и выступлений на XV сессии Науч. совета по проблемам истории образования и педагогической науки. 17–18 мая 1994 года). М., 1994, С. 27.

³ Чижакова Г.И. Педагогическая аксиология : моногр. / Г.И. Чижакова [и др.] ; отв. ред. Г.И. Чижакова, В.А. Слостёнин. Красноярск : СибГТУ, 2008. С. 38.

⁴ Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 2000.

⁵ Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. С. 10.

родное (биологическое) и социальное (культурное) существо, но и как свободное (независимое, самосушее, экзистенциальное)¹.

Исследователь предлагает дополнить принципы культуросообразности и природосообразности принципом свободосообразного образования, которое «интегрирует в себе два процесса: обеспечение «свободы от», что предполагает защиту ребенка от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защиту от собственных комплексов; и воспитание в «свободе для», означающее создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации»².

Вслед за О.С. Газманом на необходимость добавления принципа свободосообразности к двум другим фундаментальным принципам педагогики указывает М.Н. Дудина, которая полагает, что «синергия природосообразности, культуросообразности и свободосообразности ставит педагогику на рельсы истинного гуманизма»³. Понимая свободу как «способность человека к активной деятельности в соответствии со своими желаниями», исследователь подчеркивает, что «ребенок не волен выбирать объективный мир (среду), но обладает по мере взросления, личностного становления относительной свободой в выборе целей и средств их достижения»⁴.

Г.Б. Корнетов рассматривает свободу как одну из демократических ценностей в контексте гуманистической демократической традиции, считая, что «в современных трактовках образования и педагогики гуманизм и демократия все более предстают как неразделимые аспекты рассмотрения указанных феноменов»⁵. Он так же предлагает рассматривать педагогику свободы в русле демократической педагогики.

М.Х. Фишбейн, говоря о качествах будущего педагога, как одну из важнейших рассматривает ценность свободы: «Только одновременно опираясь на ценности свободы и справедливости в стремлении к просвещению и учительству, которые всегда были заботой и уделом интеллигентных людей ... современный студент становится на путь своего становления как человека, гражданина и профессионала»⁶.

Таким образом, можно сказать, что отечественные исследователи подчеркивают значимость свободы как основополагающей ценности современного образования и дают ей схожие определения, но, тем не менее, не предлагают более детального анализа данной ценности, ее структуры, содержания и способов практического воплощения.

Итак, свобода как ценность образования нуждается в осмыслении и исследовании, которое может быть проведено в рамках тех или иных бинарных оппозиций или измерений, обозначенных М.А. Захарищевой. Данные измерения позволяют не только дать характеристику свободе как ценности, но и осмыслить ее в педагогическом смысле.

¹ Газман О.С. Неклассическое воспитание... С. 55.

² Там же. С. 58.

³ Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики. Екатеринбург : АКВА-ПРЕСС, 2004. С. 15.

⁴ Там же. С. 9.

⁵ Корнетов Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики // АСОУ. 2008. Вып. 17. С. 29. (Серия «Историко-педагогическое знание»).

⁶ Фишбейн М.Х. Формирование профессиональных качеств учителя: аксиологический аспект : моногр. М. : МПГУ, 2006. С. 107–108.

Первое измерение предполагает рассмотрение следующей оппозиции – ценность как атрибут чего-либо – ценность как таковая. Человек (и только человек) может быть свободным и несвободным, т.е. выступать в качестве носителя, обладателя свободы как ценности, так как только человек способен сознательно осуществлять выбор, на что указывает в своей работе «Философия свободы» Э.А. Поздняков. В педагогическом смысле свободным может и должен быть как ребенок, так и педагог. Свобода как ценность в образовании нуждается в смысловом наполнении и определении.

Современная философская наука, аккумулируя весь предыдущий опыт осмысления категории свободы, предлагает нам ряд подходов к определению данного понятия: позитивное понимание («внутренняя свобода», «свобода для»), негативное понимание («внешняя свобода», «свобода от») и синтетическое, позитивно-негативное понимание, которое, на наш взгляд, является более полным и точным. Так, В.В. Вольнов предлагает определение свободы в синтетическом понимании: «свобода – отсутствие препятствий и следование желаниям, удовлетворяющим определенному критерию»¹. Схожее определение согласно позитивно-негативному подходу дает Э.А. Поздняков, выражая свободу через формулу «я могу делать то, что я хочу», выделяя в качестве существенных признаков свободы возможность и способность человека как мыслящего существа совершать действия для реализации своих желаний и устремлений².

Определение свободы как педагогическому феномену впервые дано Е.В. Ивановым: «свобода – есть осознанная возможность и способность выбирать и действовать, исходя из внутренних побуждений и потребностей, обусловленных особенностями человека как природного, духовного и социокультурного существа»³. Исследование Е.В. Иванова было посвящено вопросу о свободе ребенка в образовательном процессе. Тем не менее внимания заслуживает также проблема свободы педагога, поскольку очевидно, что несвободный учитель не в состоянии воспитывать ребенка «в свободе и для свободы». На наш взгляд, определение, данное Е.В. Ивановым, соотносится с синтетическим подходом к пониманию свободы и применительно к свободе педагога означает *возможность поступать и действовать в профессионально-педагогической сфере в соответствии со своими желаниями, потребностями и устремлениями*.

Таким образом, смыслом и содержанием свободы являются желания, потребности и устремления человека («я хочу»), а быть свободным означает иметь возможность «делать то, что хочу» («я могу») в большей или меньшей степени, исходя из конкретных условий. Содержание свободы соотносится с внутренней свободой, а наличие свободы у человека в той или иной мере связано с внешней свободой.

Второе измерение задается вопросом: является ли свобода абстрактным понятием или же она существует в реальности? Поскольку ценность как таковая не может быть отвлеченной сущностью, так как не могут быть неопределенными и эфемерными человеческие потребности, интересы и устремления, то свободу необходимо определить как реальную, действительную ценность. Однако анализ

¹ Вольнов В.В. Феномен свободы : моногр. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2002. С. 19.

² Поздняков Э.А. Философия свободы. М., 2004. С. 38.

³ Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике : моногр. Великий Новгород : НовГУ, 2002. С. 57.

философских трудов позволяет сделать вывод о том, что мыслители, рассуждая о свободе, не дали ей четкого, внятного определения, тем самым создав впечатлительные неясности, размытости данного понятия.

Следует отметить, что педагог, как и человек вообще, не может быть абсолютно свободным или несвободным. Можно лишь говорить о том, что педагог, чьи желания и устремления в профессионально-педагогической деятельности максимально соответствуют его возможностям, обладает большей свободой, чем тот учитель, чьи интересы и возможности значительно расходятся. Более того, в первом случае педагог является носителем действительной, существующей, фактической свободы как ценности, а во втором – «воображаемой», желаемой свободы как ценности-цели. В обоих случаях свобода как ценность конкретна, имеет определенное содержание, но она может быть реальной, воплощенной, существующей или же выступать как желаемое, не ставшее на сегодняшний день реальностью в жизни того или иного человека, группы людей.

Одной из важнейших задач педагогической науки в настоящее время является углубление, уточнение смысла и значения свободы как понятия в образовании, что сделает свободу понимаемой, доступной и реальной для всех субъектов образовательного процесса.

Третье измерение свободы в оппозиции «индивидуальное – надиндивидуальное» предлагает понимание сущности свободы как индивидуальной реальности, значимой только для переживающего ее субъекта, с одной стороны, и как категории социологической, с другой стороны. Очевидно, что нет и не может быть двух одинаковых индивидуальных представлений о свободе как ценности, также как нет абсолютно идентичных в своих желаниях и устремлениях людей. Можно лишь говорить о схожести этих представлений по тем ли иным параметрам и аспектам, что характерно, например, для профессиональных групп, общностей людей. Именно объединение людей в те или иные группы, например профессиональные, дает возможность соприкосновения схожих представлений о свободе как ценности, а также столкновения их с противоположными пониманиями свободы. Таким образом, в рамках одной социальной группы, общности людей мы можем проследить формирование схожих и различных представлений о свободе как ценности.

Так, изучая историю отечественной гимназии конца XIX – начала XX века, мы приходим к выводу о том, что педагоги гимназии не были единодушны в своих взглядах на свободу в профессионально-педагогической деятельности. При всем разнообразии их устремлений можно выделить похожие представления о свободе педагога, которые условно делятся на три группы:

- 1) удовлетворенность состоянием гимназического образования;
- 2) желание частично улучшить те или иные стороны устройства гимназий;
- 3) убежденность в необходимости коренного реформирования отечественной гимназии.

Данные позиции в понимании сущности свободы педагога как ценности приводили к полемике на страницах педагогической периодики, а впоследствии и к обсуждению в рамках педагогических обществ и съездов. Таким образом, с педагогической точки зрения важны изучение и анализ различных позиций относительно сущности свободы в образовательном процессе и создание педагогических условий для их максимально возможной реализации в практической деятельности.

Близким к рассмотренной выше оппозиции является измерение на уровне абсолютной и относительной ценности. Свобода, как любая ценность, не может быть абсолютной и универсальной, а лишь относительной, поскольку, как мы показали выше, нет и не может быть единого ее понимания в обществе, в объединениях людей, как бы близки их взгляды ни были. Более того, представления о свободе как ценности меняются с течением времени, с изменением социально-экономического уклада в одном государстве и за его пределами.

Итак, свобода как ценность – величина непостоянная, изменчивая, зависящая от ряда условий. Исторический анализ трансформации свободы как ценности в обществе позволяет выделить некоторые закономерности ее существования. Например, установлено, что в условиях жесткой централизации и тотального контроля свобода не исчезает, напротив, «чувство свободы рождается из опыта угнетения»¹, а значит, в переломные, кризисные периоды развития общества проявления свободы как ценности представлены наиболее отчетливо.

В связи с этим важен вопрос о взаимодействии индивидуальных и надличностных ценностей. При доминировании ценностей подчинения, несвободы, декларируемых и насаждаемых авторитарным обществом, ценность свободы может не только не снижаться, а, напротив, усиливаться, консолидируя различные общественно-демократические силы для формирования оппозиции действующей идеологии. Так, уваровская триада ценностей «православие, самодержавие, народность», отраженная в гимназическом образовании России, вступила в столкновение с ценностями свободы, что в начале XX века привело к отказу от гимназий, устроенных по государственному типу, полной перестройке данного типа средних учебных заведений.

Из сказанного выше следует, что свобода как ценность может превращаться из субъективной, индивидуальной в надличностную и получать определяющее место в обществе. И напротив, представление о свободе, декларируемое государством на законодательном уровне, может так и не стать достоянием индивидуальной системы ценностей.

На наш взгляд, стоит рассмотреть свободу с позиции нравственной оценки и одобряемости (неодобряемости) обществом. Привычным кажется представление о свободе как о явлении позитивном, благоприятном, полезном и необходимом для всех членов общества. Однако следует понимать, что свобода – это прежде всего выбор конкретного человека, сделанный в соответствии с его собственными потребностями и интересами. А сами эти потребности могут носить характер как позитивный, конструктивный для общества и его развития, так и негативный, деструктивный, тормозящий его движение вперед. Поэтому свобода как ценность во всем многообразии ее проявлений может быть как одобряемой, так и не одобряемой обществом, может считаться прогрессивной или регрессивной ценностью. Тем не менее все эти проявления свободы заслуживают внимания и анализа, так как могут быть интересны в зависимости от конкретных задач исследования.

Таким образом, свобода как ценность в рассмотренных измерениях выступает в качестве атрибута и сама по себе является реальной, а не абстрактной категорией, относится к индивидуальному и надличностному сознанию, может называться относительной ценностью, а также оцениваться как одобряемая или не одобряемая обществом.

¹ Бауман З. Свобода : пер. с англ. Г.М. Дашевского / предисл. Ю.А. Левады. М. : Новое изд-во, 2006. С. 68.

Итак, свобода как ценность в образовании представляет собой достаточно обширное поле для педагогических исследований в рамках тех или иных измерений и позиций. Важной задачей науки и практики сегодня является осознание педагогами и будущими специалистами свободы в профессионально-педагогической деятельности. Данная категория должна занять определенное место в системе ценностей современного учителя. С этой целью важно не только расширить возможности педагогов-практиков в реализации их свободы, но и оказать поддержку в овладении «свободоспособностью» будущим педагогам.

Список использованной литературы

1. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст]. – М., 2000.
2. Бауман, З. Свобода [Текст] : пер. с англ. Г.М. Дашевского / предисл. Ю.А. Левады. – М. : Новое изд-во, 2006.
3. Вольнов, В.В. Феномен свободы : моногр. [Текст]. – Спб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2002.
4. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст]. – М. : МИРОС, 2002.
5. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности [Текст] : учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 2000. – 572 с.
6. Захарищева, М.А. Педагогическая аксиология: попытка определения [Текст] // Современное открытое образовательное пространство: проблемы и перспективы : материалы междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Урал. изд-во, 2007. – С. 79–80.
7. Иванов, Е.В. Феномен свободы в педагогике [Текст] : моногр. – Великий Новгород : НовГУ, 2002.
8. Корнетов, Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики [Текст] // АСОУ. – 2008. Вып. 17. – 120 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание»).
9. Макаев, В.В. Аксиологический аспект движения к гуманной педагогике [Текст] // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тез. докл. и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и пед. науки, 1994, 17–18 мая. – М., 1994. – С. 26–29.
10. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 15–25.
11. Чижакова, Г.И. Педагогическая аксиология [Текст] : моногр. / Г.И. Чижакова [и др.] ; отв. ред. Г.И. Чижакова, В.А. Слостенин. – Красноярск : СибГТУ, 2008. – 294 с.
12. Пинский, А.А. Педагогика свободы [Текст] // Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. – 2003. – Вып. 3 (14).
13. Поздняков Э.А. Философия свободы. – М., 2004.
14. Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики [Текст]. – Екатеринбург: АКВА-ПРЕСС, 2004 – 16 с.
15. Об образовании [Текст] : Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1.
16. Фишбейн М.Х. Формирование профессиональных качеств учителя: аксиологический аспект [Текст] : моногр. – М. : МПГУ, 2006. – 177 с.



Научно-педагогические школы России

М.В. Богуславский, Т.Б. Игнатьева

ВЕДУЩАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ШКОЛА Н.А. КОНСТАНТИНОВА – З.И. РАВКИНА

В статье дается целостная характеристика развития и современного состояния научной школы в области истории педагогики и образования, созданная Н.А. Константиновым и З.И. Равкиным.

научная школа, история педагогики и образования, методология истории педагогики.

Славной и прочной традицией отечественной педагогической науки являлось существование в ней различных научных школ. Не является исключением и развитие историко-педагогического знания. Если обратиться к последним десятилетиям XX – началу XXI века, то можно с полным основанием сделать вывод о продуктивной деятельности нескольких таких научных школ. Прежде всего это научные школы академика Российской академии образования А.И. Пискунова (Москва), членов-корреспондентов Академии педагогических наук – РАО Ш.И. Ганелина (Ленинград), Е.Г. Осовского (Саранск), О.И. Салимовой (Москва) и Ф.А. Фрадкина (Владимир), доктора педагогических наук Л.А. Степашко (Хабаровск).

Среди них одно из ведущих мест по праву занимает научная школа, связанная с именами замечательных историков педагогики, академиков АПН – РАО Н.А. Константинова и З.И. Равкина. Ее систематичная плодотворная деятельность, начавшаяся еще в 30-е годы XX века, продолжается и в настоящее время, что, несомненно, характеризует устойчивость данной научной школы.

В целом научной школе Н.А. Константинова – З.И. Равкина в области истории образования присущи следующие теоретические положения:

- целенаправленная разработка методологических и теоретических подходов к изучению истории образования (общая методология);
- рельефно выраженная методологическая составляющая конкретных историко-педагогических исследований (структурная методология), превалирование проблемного подхода над последовательно-хронологическим;
- междисциплинарный характер историко-педагогических исследований, систематическое привлечение данных философии, социологии, психологии;
- центрация историко-педагогических исследований на самых актуальных направлениях развития современного отечественного образования и педагогиче-

ской науки, органичное соединение ретроспективы и перспективы, своего рода «подсветка» исторических событий современными актуальными проблемами;

– прогностический характер исследований, их направленность на содействие дальнейшему развитию российской школы и педагогики;

– целостный подход к изучению историко-педагогического процесса, соединение в работах всемирной и отечественной проблематики, сквозное исследование дореволюционного, советского и постсоветского периодов развития российского образования и педагогической науки;

– при многогранной проблематике исследований приоритетное внимание уделялось изучению отечественной истории педагогики XX века;

– построение исследований на комплексном изучении и освоении всего массива источников – как опубликованных, так и находящихся в архивах;

– особый интерес к личностно-биографическим факторам развития историко-педагогического процесса, к порой драматичным судьбам видных представителей и деятелей российского образования и педагогической науки;

– сочетание глубокой научности исследования с эмоционально-художественным, публицистическим стилем изложения историко-педагогических событий.

Родоначальником данной научной школы является действительный член Академии педагогических наук РСФСР, доктор педагогических наук, профессор Николай Александрович Константинов (1894–1958), прошедший большой творческий путь от учителя средней школы до крупного педагога-исследователя, ученого с мировым именем. Отметим, что непосредственным учителем Н.А. Константинова был известный отечественный историк Ю.В. Готье, в свою очередь, являвшийся учеником великого историка В.О. Ключевского.

Н.А. Константинов плодотворно разрабатывал теоретические основы историко-педагогической науки, расширил проблематику и модернизировал методы ее исследований. Историко-педагогические работы ученого отличались широкой эрудицией, аналитическим сравнительно-сопоставительным и критическим подходом к событиям и фактам. Владея в совершенстве пятью языками, он основывал свои исследования на анализе многочисленных иностранных источников.

Что бы ни изучал Н.А. Константинов, он везде оставил свой глубокий и во многом оригинальный след. Так, например, исследование им (1948 год) истории образования и школьной политики в странах Азии, Африки и Латинской Америки с начала XIX века и до Второй мировой войны («Школьная политика в колониальных странах (XIX и XX вв.)») способствовало преодолению европоцентризма, присущего традиционной советской историко-педагогической науке, **содействовало переходу к изучению целостного всемирного историко-педагогического процесса.**

Преодолению прежнего, во многом пренебрежительного, отношения к достижениям дореволюционной школы способствовали такие монографии Н.А. Константинова, как «Очерки истории средней школы в России. Гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской буржуазно-демократической революции» (1947 год) и «Очерки по истории начального образования в России» (1953 год, совместно с В.Я. Струминским).

Н.А. Константинов осуществил первое обобщающее исследование процесса развития советской школы и педагогики за период 1917–1947 годов, которое, при всех понятных оговорках, высветило большой творческий потенциал педагогики 1920-х годов, по сути реабилитировало ее.

Существенно и то, что ученый новаторски предложил самостоятельное направление в развитии историко-педагогического знания – исследование школы и педагогики народов России. При этом Н.А. Константинов постоянно подчеркивал плодотворное взаимодействие русской прогрессивной педагогической мысли и самобытных педагогических традиций этих народов, акцентировал внимание на связи истории русской культуры с национальным просвещением.

С конца 1950-х годов научная эстафета разработки широкого спектра историко-педагогических проблем и подготовки исследовательских кадров перешла к аспиранту, ученику и последователю Н.А. Константинова – действительному члену РАО, доктору педагогических наук, профессору Захару Ильичу Равкину (1918–2004).

З.И. Равкин начал историко-педагогические исследования с изучения педагогики Царскосельского лицея пушкинской поры (книга на эту тему будет издана им только в 1993 году). Однако вскоре молодой перспективный исследователь переключается на изучение истории советской школы и педагогики 1920-х годов. Этой сложной проблематике он останется верным на протяжении всей последующей творческой деятельности.

После защиты кандидатской диссертации З.И. Равкин становится старшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. Результаты первого периода исследований были обобщены им в монографии «Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства» (1949 год, второе издание, дополненное и переработанное, – 1959 год), вызвавшей позитивный резонанс. В конце 40-х появляются и первые статьи по методологии изучения истории педагогики – другого главного направления его научных интересов.

В конце 1950-х – 1970-е годы, уже в период работы ученого заведующим кафедрой педагогики Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской, изучение истории советской школы стало важной стороной его творческого поиска. На значительной историографической базе, впервые досконально прорабатывая и вовлекая в научный оборот соответствующие фонды ряда архивов, З.И. Равкин подготавливает и в 1966 году защищает докторскую диссертацию, охватывающую сложный и противоречивый период развития советской школы и педагогики с 1917 по 1931 годы. Ее научная новизна состояла в проблемном изучении материала, в глубоких и прогностичных выводах, способствующих актуализации историко-педагогического знания.

В диссертации была обоснована новая историческая концепция развития отечественного процесса, пришедшая на смену существовавшей ранее. Ее характерными чертами являлись взвешенный, объективный характер освещения стержневых аспектов исследуемого историко-педагогического процесса; опора на основные, важнейшие источники; актуализация позитивного ретроспективного опыта, рассмотренного сквозь призму современных проблем; характеристика процесса развития школы 1920-х годов как демократического; акцентирование внимания на гуманистических основах становления советской педагогики.

Результаты исследования получили обобщение в фундаментальных «Очерках по истории советской школы и педагогики» (1961 год), написанных в соавторстве с Ф.Ф. Королевым и Т.Д. Корнейчиком, в разделах и главах «Очерков истории и школы и педагогической мысли народов СССР 1917–1941 гг.» (1980 год),

«Очерков истории педагогической науки в СССР» (1986 год), «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг.» (1987 год).

Существенное значение для развития историко-педагогической науки имел цикл очерков З.И. Равкина о выдающихся деятелях советской педагогики 1920–1930-х годов. Благодаря умелому сочетанию в них яркой формы и глубокого содержания не только устранялись «белые пятна» отечественного историко-педагогического процесса, но и сам он превращался из истории идей в историю людей, в спектакль «с действующими лицами», приобретал альтернативный характер, наполнялся атмосферой дискуссий, столкновением различных педагогических и личностных позиций. В существенно переработанном виде эти очерки вошли в книгу «Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем» (1990 год).

Впрочем, исследовательские интересы З.И. Равкина не ограничивались советским периодом истории педагогики, охватывая также такие темы, как педагогическое наследие Л.Н. Толстого, развитие отечественного образования в первой четверти XIX века, и другие.

Всего Захаром Ильичом Равкиным за 60 лет плодотворной научно-исследовательской деятельности было опубликовано 270 научных работ, в том числе 9 книг и монографий.

Особое внимание ученый уделял **разработке проблем методологии истории педагогики**. Оживленную дискуссию вызвали опубликованные еще в 1960–1980-е годы статьи З.И. Равкина, посвященные взаимосвязи логического и исторического в педагогических исследованиях, о предмете и объекте истории педагогики. Позднее эти проблемы были им переосмыслены и обобщены в брошюре «Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований» (1993 год).

Особую значимость разработка методологических проблем истории образования приобрела в конце 1980-х – первой половине 90-х годов, когда подверглась жесткой критике, а затем и была отвергнута марксистско-ленинская методология, лежащая в качестве единственно верной в основе всех предшествующих историко-педагогических исследований советского периода.

В этой крайне сложной общественной и научной обстановке З.И. Равкину удалось заложить основы новой методологии историко-педагогических исследований. Реализуя современные методологические подходы – парадигмальный и цивилизационный, – он разрабатывает широкий спектр общих и частных методологических проблем истории образования. Результаты исследований были воплощены в монографических сборниках «Проблемы истории советской школы и педагогики» (1991 год), «Современные проблемы истории образования и педагогической науки» (1994 год).

Свой интерес к методологическим проблемам З.И. Равкин реализовал в лаборатории методологии историко-педагогических исследований, которую он создал в 1992 году в структуре РАО и которой руководил до конца жизни. Деятельность этой исследовательской группы, в которую входили М.В. Богуславский, С.Н. Васильева, В.В. Веселова, Л.Д. Гирева, В.И. Додонов, Т.Б. Игнатьева, И.З. Сковородкина, позволяла как осуществлять общеметодологические разработки, так и реализовывать их в конкретных направлениях исследований.

Во второй половине 1990-х гг. – начале XXI века научный коллектив под руководством З.И. Равкина на современной методологической базе осуществляет

широкий спектр исследований по истории отечественной и зарубежной школы и педагогики XX века.

Продуктивным ответом на запросы времени, когда российское общество, его система образования, находясь на переломном этапе развития, остро ощутили кризис привычных мировоззренческих ценностей, стала разработка в 1994–1997 годах под научным руководством З.И. Равкина проблемы аксиологии образования. На широком историко-педагогическом фоне (Россия – Запад – Восток) впервые был раскрыт генезис общечеловеческих образовательных ценностей в их взаимодействии с национальными приоритетами, сформированы историко-педагогические основы для построения отечественной аксиологии как самостоятельной отрасли педагогической теории. Результаты историко-теоретического исследования аксиологических проблем получили воплощение в двух капитальных монографиях – «Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)» (1995 год) и «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания» (1997 год), а также четырех сборниках материалов сессий Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Общий объем трудов превышает 100 печатных листов.

В 1998–2000 годы, вновь как отклик на актуальный запрос российского образования, в котором очень непросто проявлялись и взаимодействовали авторитарные и гуманистические тенденции, под руководством З.И. Равкина членами его научной школы было осуществлено масштабное исследование гуманистической парадигмы образования и воспитания, показан ее генезис в России и США в период с конца XIX по 90-е годы XX века. На этой широкой хронологической и географической основе были сделаны конструктивные выводы, способствующие более результативной и действенной реализации гуманистической парадигмы образования и воспитания в современной теории и практике отечественной школы.

В 2001–2003 годах, когда рельефно стали проявляться в обществе и образовании последствия перехода на рыночную экономику, связанные с усилением прагматичной направленности, ученым вместе с последователями разрабатывался широкий спектр проблем, связанных с воспитанием духовности личности учащихся в отечественной и зарубежной педагогике XIX–XX веков.

Таким образом, в последний период своей деятельности научная школа З.И. Равкина разработала эвристическую познавательную модель изучения историко-педагогических феноменов, которую характеризуют следующие принципы:

- **целостность** (исследования охватывают всемирный историко-педагогический процесс, включая Запад, Восток, Россию);
- **полифоничность подходов** (парадигмальный, цивилизационный, модернизаторский, биографический, монографический), когда методы соотносятся между собой по принципу дополнительности;
- **открытость** к восприятию альтернативных и вариативных концепций трактовки педагогических феноменов, что придает изучению *многомерный характер*.

Вместе с тем выполненные разработки всегда достаточно четко тематически центрировались вокруг стержневой проблемы исследования, что придавало книгам и пособиям подлинно монографический характер. К этому следует добавить прочность и основательность источниковой базы, а также то, что часть источников впервые вводится в научный оборот. Все это обеспечивало монографиям не только верификационное значение, но и несомненную научную новизну.

В целом можно констатировать, что на протяжении последних двадцати лет научная школа историков образования, действовавшая под руководством З.И. Равкина, получила следующие основные теоретические результаты:

1. *Кардинальное обновление методологической базы историко-педагогических исследований*, разработка и применение при анализе процесса развития образования культурологического, цивилизационного, аксиологического и парадигмального подходов.

2. *Комплексное изучение и трактовка развития отечественной школы и педагогики* в русле всемирного историко-педагогического процесса XX века.

3. *Разработка и создание верифицированной модели процесса развития отечественного образования XX века* в реальной преемственности и дискретности, в трансляции традиций и инновационных трансформациях его дореволюционного, советского и постсоветского периодов, в деятельности школы и педагогики русского зарубежья.

4. *Осуществление комплекса проблемно-исторических исследований*, посвященных аксиологии образования, развитию гуманистической парадигмы, воспитанию духовности личности и содействовавших актуализации историко-педагогического знания, усиливших прогностичный характер историко-педагогических исследований.

5. *Расширение и глубокое переосмысление философско-мировоззренческой, идейной базы развития российского образования* на основе обращения к трудам Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, П.А. Сорокина, П.Н. Флоренского, Г.Г. Шпета и других мыслителей.

6. *Возвращение в отечественную историю образования ее плодотворных пластов*, прежде всего школы и педагогического наследия русского зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и другие); восстановление в их подлинном значении имен и соответственно потенциала таких педагогов первой трети XX века, как К.Н. Вентцель, А.К. Гастев, И.В. Ионин, М.В. Крупенина, М.М. Рубинштейн; на широкой и бескупорной источниковой основе внесение существенных корректив в трактовку педагогических систем П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и А.С. Макаренки. Подобная интерпретация развития отечественной педагогики первой трети XX века подчеркивает действительно присущий ей альтернативный и вариативный характер, позволяет рассматривать его как процесс, отличающийся острой дискуссионностью и полемичностью, столкновением различных позиций и подходов.

7. *Методологическое обоснование и реализация в комплексе монографических и диссертационных исследований членов сообщества научной школы перспективного направления историко-педагогических исследований – изучение периода новейшей истории отечественного образования с конца 80-х годов XX века по начало XXI века.*

В качестве практических результатов деятельности научной школы З.И. Равкина могут быть представлены следующие.

1. Создан ряд фундаментальных монографий, вошедших в золотой фонд историко-педагогических исследований.

Всего в рамках научной школы опубликовано более 40 персональных и коллективных монографий. Только за последние двадцать лет опубликовано 14 коллективных монографий, в которых рассмотрен целый спектр актуальных и значимых проблем: общечеловеческое и национальное в историко-педагогическом процессе;

методология историко-педагогического исследования; историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования; аксиологические аспекты изучения истории педагогики; ценностные ориентации в сфере педагогического образования; национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания; гуманистическая парадигма образования и воспитания; формирование духовности личности в педагогической теории и практике; методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям; формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогике, преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки.

Можно констатировать, что **благодаря деятельности научной школы З.И. Равкина в настоящее время создана репрезентативная концепция развития отечественной школы и педагогики XX века, заложены основы для осуществления дальнейших научных исследований.**

Авторитет научной школы признан российским и международным научным сообществом. Монография ее представителя Н.А. Константинова «Школьная политика в колониальных странах (XIX и XX вв.)» (1948 год) получила широкую известность, была переведена на китайский, японский, корейский, испанский, немецкий, польский языки. Авторский коллектив и редакторы (в т.ч. З.И. Равкин) монографии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)» получили государственное признание, Президиумом Академии педагогических наук СССР были награждены премией им. К.Д. Ушинского II степени. Эта монография была переведена в США (1982 год).

2. Создан комплекс учебников и учебных пособий по истории образования, которые постоянно используются преподавателями педагогических институтов и университетов.

Учебник «Истории педагогики», написанный Н.А. Константиновым, Е.Н. Мединским и М.Ф. Шаблаевой в 1950-е годы, выдержал более 18 изданий (последнее – в 1982 году). Позитивную оценку педагогической общественности получил «Учебник-справочник по истории образования» З.И. Равкина и В.Г. Пряниковой. Настольной книгой преподавателей стали «Хрестоматия по истории педагогики» (1978 год) и антология «Все начинается с учителя» (1984 год), вышедшие под редакцией З.И. Равкина.

Статус учебного пособия имеют коллективные монографии «Проблемы истории советской школы и педагогики» (1991 год), «Современные проблемы истории образования и педагогической науки» (1994 год), «Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)» (1995 год).

В известной степени силами членов научной школы был подготовлен учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук «История педагогики» под редакцией Н.Д. Никандрова (2007 год), где руководителем авторского коллектива являлся М.В. Богуславский.

В этих учебниках и учебных пособиях приоритетное внимание уделено характеристике развития отечественного педагогического процесса, подчеркивается его значимое место во всемирной истории образования.

3. Осуществляется широкая организационно-педагогическая деятельность.

Вот уже 25 лет действует Научный совет по проблемам образования и педагогической науки Российской академии образования, интегрирующий вокруг

себя деятельность ученых из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии, Украины и других стран СНГ. С 1984 года его председателем был академик РАО З.И. Равкин, с 2004 года – его ученик член-корреспондент РАО М.В. Богуславский.

Деятельность Совета всегда была направлена на исследование и осмысление широкого спектра актуальных и сложных методологических проблем, решались новаторские для своего времени вопросы. Проведено 27 сессий Научного совета, в его формате вышли в свет 33 тома сборников тезисов (некоторые издания выходили в двух – трех выпусках). Опубликовано 1500 материалов историков педагогики из 68 регионов России, почти всех бывших союзных республик (за исключением Эстонии), из Германии, Болгарии, Польши, Чехии и США.

Все это дает основание констатировать, что на протяжении более чем четверти века Научный совет по истории образования и педагогической науке РАО является **признанным и действенным центром развития отечественной историко-педагогической науки**. Во многом благодаря его существованию и его консолидирующей деятельности в 1990-е годы **в целом сохранилось научное сообщество историков образования страны**.

Общественное признание научная школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина получила также благодаря организации и участию в международных и российских конференциях, симпозиумах, посвященных 400-летию Я.А. Коменского, которая была проведена совместно с посольством Чехии; 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской; 100- и 120-летию со дня рождения А.С. Макаренко; 70- и 90-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского, в Ломоносовских академических чтениях (2011 год) и т.д. Члены научного сообщества школы неоднократно выступали с докладами на представительных научных конференциях в различных странах мира.

4. Сформировать несколько поколений исследователей в связках «учитель – ученик», объединяемых общностью научного направления – исследованием генезиса отечественной школы и педагогической мысли, а также общепризнанным, ярко выраженным лидером, что является одним из критериев результативности деятельности научной школы.

В данной связи подчеркнем, что **неотъемлемым практическим результатом работы научной школы являлась непрерывная, планомерная и последовательная подготовка в ней научно-исследовательских кадров в сфере истории образования**. Под руководством Н.А. Константинова аспирантскую подготовку прошли свыше 100 человек. Под руководством З.И. Равкина защищены 20 докторских и 72 кандидатские диссертации.

Выросшие в научной школе ученики продолжают дело своих учителей. Это доктора педагогических наук В.И. Адищев (Пермь), Г.А. Андреева (Коломна), В.Г. Александрова (Москва), Н.А. Асташова (Брянск), М.В. Богуславский (Москва), Г.С. Вяликова (Коломна), М.А. Захарищева (Глазов), И.Д. Карапетян (Ереван), С.Н. Касаткина (Калуга), И.Д. Лельчицкий (Тверь), В.М. Лобзаров (Тверь), В.А. Мосолов (С.-Петербург), Н.В. Назаров (Оренбург), В.Б. Помелов (Киров), В.Г. Пряникова (Москва), В.И. Ревякина (Томск), А.А. Романов (Рязань), И.З. Сковородкина (Архангельск – Москва), К.Е. Сумнительный (Москва) и другие. Все они стали серьезными исследователями и опытными преподавателями высшей школы, многие работают заведующими кафедрами, проректорами педагогических вузов, имеют собственных учеников, которым передают свою увле-

ченность историко-педагогическими исследованиями, работают над совершенствованием содержания курса истории педагогики и методики его преподавания.

В целом в рамках научной школы только за последние четверть века подготовлены 24 доктора и 62 кандидата наук. Таким образом, в научной школе Н.А. Константинова – З.И. Равкина **выращена новая генерация отечественных историков образования, которая во многом определит направленность и характер будущих историко-педагогических исследований.**

Вместе с тем, подводя итоги плодотворной деятельности научной школы Н.А. Константинова – З.И. Равкина, подчеркнем, что эта рефлексия носит предварительный характер, и определим дальнейшие перспективы ее развития, а именно:

1. Подготовка научных кадров. В настоящее время в русле научной школы осуществляется подготовка 8 докторских и 34 кандидатских исследований.

2. Научно-организационная деятельность научной школы будет и в дальнейшем консолидироваться работой Научного совета по проблемам образования и педагогической науки РАО, активными членами которого являются все члены данного научного сообщества. В качестве перспективы рассматриваются **привлечение к деятельности Научного совета представителей других научных школ в сфере истории образования и кардинальное усиление международных контактов, включение в международное научное сообщество историков образования, формирование общих исследовательских программ.**

3. Основные направления предстоящих исследований, – это на ближайшие четыре года комплексное исследование такой чрезвычайно актуальной и сложной темы, как изучение развития основных направлений педагогической науки XX века. Вместе с тем сообщество историков образования, консолидировавшееся вокруг данной научной школы, вплотную подошло к **подготовке на современной методологической основе нового обобщающего труда по истории отечественной школы и педагогики на всем протяжении их развития и созданию учебно-методического комплекса по истории образования для системы подготовки и переподготовки педагогических кадров.**



Стратегия развития образования

А.Г. Пашков

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предпринята попытка осмысления тенденций и проблем подготовки учительских кадров в новых социокультурных реалиях. По мнению автора, замена прежней идеологии профессионального педагогического образования на основе компетентностного подхода открывает интересные перспективы действительной модернизации педагогического образования, возможности профессионально-личностного развития будущих педагогов в вузе.

модернизация образования, профессиональное педагогическое образование, подготовка учительских кадров, компетентностный подход, личность учителя.

Миссия учителя, смысл его профессиональной деятельности во все времена определяются представлениями общества и государства о своем будущем, а также складывающимся взаимоотношением сил и взаимодействием различных образовательных факторов – учреждений образования, семьи, социальной среды. Как посредник между миром детства и большой жизнью в культуре и социуме учитель нуждается в четких и непротиворечивых ориентирах. И здесь обнаруживается неочевидность ориентировочной основы педагогической деятельности эпохи перемен, на которую пришлось радикальные мировоззренческие, ценностные, социально-психологические и политико-экономические изменения.

Несомненно, образованию и учителю как его ключевой фигуре нужно принять и осмыслить основные параметры долгосрочной стратегии развития России, раскрытой в программных установках последних лет. В ряду таких параметров – открытое общество, осознающее свою принадлежность к глобальному экономическому и информационному пространству; открытая экономика с рыночным типом регулирования, развитие которой задано амбициозным вектором превращения сырьевой экономики в инновационную; демократическая система, гражданское общество и правовое государство; единство поликультурного, полиэтнического, поликонфессионального пространства страны.

Как же учитывать эти установки и тенденции? Некоторые теоретики и практики образования усматривают задачи образования и его субъектов в том, чтобы адаптировать молодежь к изменениям в социуме, т.е. «подгонять» личности школьников и студентов под заданные параметры модернизации. Так, в образова-

тельных и воспитательных программах, концепциях развития образовательных учреждений появляются модели личности, в которых в качестве приоритета заявляется формирование предприимчивости и успешности, толерантности и уважения прав других, независимости и уверенности в себе, гибкости в отношениях с людьми. Во избежание упреков в односторонности сюда же добавляются приверженность здоровому образу жизни, патриотизм, активная жизненная позиция, ряд нравственных качеств.

Такой набор ценностно-целевых ориентиров может быть оформлен более или менее изящно. Однако в любом случае он эклектичен и малопригоден для практических педагогических нужд, так как основан на чрезмерном упрощении, а потому – искажении действительности.

Нужно признать, что сложные и противоречивые преобразования, захватившие практически все стороны общественной жизни и реализуемые во многом вопреки императивам, заданным культурой и цивилизационным кодом страны, исключают чисто технологический подход к определению целей педагогической деятельности, так как в русле подобного подхода игнорируются порождаемые реформами явления, существенно ухудшающие педагогическое качество социальной среды и ситуацию развития ребенка. К таким явлениям относятся:

- «заражение» значительной части подростков и молодежи (а также и взрослых) вирусом потребительско-гедонистического декаданса;
- рост индивидуализма и ослабление социальных связей, а также базисных на них идеалов гражданственности, служения Отечеству, товарищества, любви наряду с отчуждением взрослых и детей, отрицанием авторитетов;
- утверждение в общественном сознании и поведении идеи свободы как вседозволенности и богатства потребительского выбора.

Эти и другие явления негативно сказываются на результатах развития, образования и социализации подрастающего поколения, что убедительно показано в публикациях Д.И. Фельдштейна¹. Кроме того, указанные обстоятельства усиливают хаос в образовательном пространстве и педагогическом сознании и участвуют в формировании нового типа социально-педагогической неопределенности, суть которого – незнание целей вместо традиционной неуверенности в отношении средств. «Фактически школа работает в условиях отсутствия консолидированного социального заказа», – признает известный реформатор отечественного образования О.Е. Лебедев². Отсутствие внятного запроса на результаты работы учителя со стороны государства и общества наряду с другими факторами существенно понижает уровень и качество мотивации труда педагогов и усиливает «пролетаризацию» (термин А.П. Тряпицыной)³ учительского труда.

Педагогика и педагогическое образование должны осознать складывающиеся в обществе феномены префигуративной культуры: неопределенность будущего (даже ближайшего), нестабильность настоящего, информационный хаос,

¹ Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психол.-пед. поиск : науч.-метод. журн. 2010. № (14).

² Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 году // Вопр. образования. 2009. № 3. С. 50.

³ Тряпицына А.П. Современный учитель: информация к размышлению // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 1.

осложняющий понимание. Адекватен такому миру только сложный и разносторонний человек, способный быстро усваивать новые знания, ориентироваться в изменениях, но при этом оставаться самим собой. Поэтому «жизнь на распутье» – в изменяющемся, непредсказуемом мире – актуализирует поиск подростками и молодежью самоопределения и личностной идентичности, требует более высокого, чем у прежних поколений, уровня индивидуального самосознания. В этой жизни востребованы:

– субъектность и рефлексивные способности, а также связанные с ними способности самоконтроля, саморегуляции, самоуправления и самовоспитания;

– готовность к самообразованию и переучиванию вместе со способностью различения и определения границы значимого и незначимого, выделения из огромного информационного массива информации полезной и важной на фоне менее важной и совсем бесполезной, ныне доминирующей в СМИ;

– открытость и восприимчивость сознания, его отзывчивость новым смыслам жизни, потребность в выходе за границы имеющихся знаний и опыта;

– «духовная оседлость личности» – ее нравственная, ментальная укорененность в почве отечественной культуры, являющаяся одновременно основой понимания и ценностного отношения к инокультурному опыту;

– способность на мировоззренческом уровне осознавать современные средства подрыва генофонда и превращения людей в зомби-биороботов (наркотики, алкоголь, табак, компьютерная и телевизионная зависимость, специальные виды музыки).

Надо полагать, что в основе налаживания и поддержки процессов становления этих и прочих личностных новообразований должны находиться ценностно-целевые ориентиры профессиональной деятельности современного учителя и соответствующие установки профессионально-педагогического образования. Понимание образования и педагогической деятельности как гуманитарной социокультурной практики, а не только как сферы обслуживания экономических интересов соответствует гуманистической традиции отечественной педагогики и психологии, поддерживается педагогическими коллективами многих школ, адекватно ценностным ориентациям большинства старшеклассников и студентов, для которых смысл образования заключается в выявлении и развитии их личностного потенциала. Одновременно только четкая гуманистическая направленность школы и образования поможет остановить дальнейшее снижение культурного и духовно-нравственного ресурсов и в целом человеческого капитала страны.

Как известно, в контексте личностно развивающего образования и в условиях информатизации общества информационно-транслирующая функция учителя перестает быть доминирующей. На первый план выходит роль учителя как организатора и координатора учебно-познавательной деятельности детей, не забывающего также о развитии мотивации и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе. Но такой учитель должен многое знать. Как отмечал Л.С. Выготский, «...для того, чтобы преподавать, можно знать чрезвычайно мало, но только отчетливо и ясно. Для того, чтобы направлять собственные знания ученика, необходимо знать гораздо больше»¹. Только «больше» не следует толковать экстенсивным образом – как расширение круга фактологических знаний, что нередко

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1981. С. 363.

формирует калейдоскопическое сознание. В содержании предметной подготовки и переподготовки педагогов необходимо усиливать методологическое знание, прививающее навыки и опыт освоения нового знания.

Кроме того, в процессе образования будущего учителя упор должен делаться на формирование представлений о функциональных возможностях той или иной науки. Стоит вспомнить, что в педагогике и образовании давно известно (хотя нередко забывается) следующее бесспорное положение: истинным может быть только то, что действительно. Поэтому будущий учитель, например математики, должен быть готов к тому, чтобы познакомить учеников с возможностями всех основных разделов единой математики – от арифметики до теории множеств, дифференциального и интегрального исчисления и теории вероятностей. Такое обращение к актуальности изучаемого материала способствует его пониманию, оживляет учебный процесс, повышает интерес к знаниям, помогает обнаружению смысла учения, т.е. формирует важные предпосылки становления учащегося субъектом учебно-познавательной деятельности.

При этом нужно учитывать, что в условиях глобального цивилизационного кризиса возможности той или иной науки не должны сопрягаться исключительно с целями преобразования природы и общества во имя морали успеха. Как в научном поиске, так и в образовании сегодня необычайно важен сотериологический мотив: спасение природы, спасение культуры, спасение человека. Поэтому в массиве научной информации и соответствующего предметного содержания нужно находить, выделять и «приподнимать» сберегающее знание, которое, кстати, требует гораздо большей фундаментальной глубины, чем прежде проектное знание¹.

Говоря о знаниевой составляющей подготовки будущего учителя, нужно обратить внимание на содержание нынешних университетских курсов естественно-научных и социогуманитарных дисциплин. Эти курсы отражают высокоабстрактный и высокоформализованный уровень современной научной систематики, внедрение которого в вузовское и школьное преподавание сделало ряд предметов не понимаемыми обучающимися. Это вызывает неприятие теории, развивает привычку действовать только по заданному образцу-алгоритму при неясности смысла своих действий и неспособности их обосновать. Тем самым выхолащивается субъектность будущих учителей, которые затем, в своей педагогической деятельности, несут приверженность рецептуре, неотчетливость и сумбур своих знаний и мировоззрения детям.

Нужно прислушаться к мнениям как опытных учителей-методистов, так и студентов и признать, что университетские курсы не должны механически становиться основой предметной подготовки и переподготовки учителей. Необходимо искать оптимальные варианты содержания, в котором научная систематика соединялась бы с психологической, а в научном знании актуализировались возможности его приложения к потребностям развивающейся человеческой личности. Нужно вернуться к ориентации на ученика, на его понимание, на обнаружение им смысла изучаемого, т.е. к установкам классической русской и советской школы. При этом ради понимания учеником материала и обнаружения в нем смысла можно отступить от научной строгости. Также следует признать, что пе-

¹ Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М. : ЭКСМО, 2004. С. 503–512.

дагогическая и методическая квалификация преподавателя вуза не тождественна научной и не может ею подменяться.

Содержание программ педагогического образования не должно стремиться к классической университетской полноте курсов. Вспомним, что К.Д. Ушинский, ссылаясь на опыт прусских учительских семинарий, предупреждал о том, чтобы не «переучить» будущих учителей, поскольку обширные, но неотчетливые познания могут вредить их профессиональной деятельности¹. Перспективным нам представляется построение предметной подготовки будущих бакалавров образования на основе принципа, названного В.Д. Шадриковым «петлей фундирования», когда содержание вузовских курсов строится на основе углубления содержания школьных курсов. Например, курс физики для будущих педагогов выстраивается на основе курса школьной физики, но каждый раздел изучается более основательно и подробно и с опорой на принцип историзма. Соответствующий эксперимент, проведенный в Ярославском педагогическом университете, показал хорошие результаты².

Серьезная смена результативно-целевой и содержательно-методической базы общего и профессионального педагогического образования предстоит в связи с реализацией компетентностного подхода, переход к которому открывает интересные перспективы действительной модернизации педагогического образования, возможности профессионально-личностного развития будущих педагогов в вузе.

Несмотря на то, что терминологические споры не завершены, можно исходить из того, что компетентность – это наличные, т.е. обнаруживающиеся в реальной деятельности и поведении индивида когнитивные, социальные, нравственно-волевые и другие способности, интегрированные в личностный опыт решения определенного рода проблем. Совершенно очевидно, что формирование общекультурных и профессиональных компетентностей невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-репродуктивного обучения. «Специфика компетентности как определенного вида профессиональной готовности, – пишет В.В. Сериков, – состоит в том, что она приобретается в ситуациях реального решения профессиональных проблем, даже если это происходит в рамках учебного процесса»³.

Начавшиеся разработка и освоение компетентностной модели обучения предусматривают определение перечня типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий. Этот перечень должен отражать структуру педагогической деятельности, т.е. предусматривать аналитические, проектировочные, организационные, коммуникативные, информационные и прочие задачи, ситуации, осуществляемые как в режиме воспроизведения, так и в проблемных условиях (при недостатке времени и средств, неполноте знаний о педагогической ситуации и т.д.). Одновременно набор компетентностей нужно ориентировать на решение как краткосрочных, так и среднесроч-

¹ Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 2. С. 83–84.

² Шадриков В.Д. Выпускник педвуза должен уметь решать узловые проблемы организации учебного процесса // Качество образования. 2010. № 7–8. С. 14.

³ Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 34–35.

ных и долгосрочных задач, т.е. не связывать его только с реалиями и проблемами сегодняшнего дня.

Под эти проблемы нужно отбирать необходимое для их решения содержание профессионального обучения и воспитания, не забывая об историко-педагогических сведениях, о том, как та или иная проблема решалась ранее, а также о теоретической и методической информации. В содержательной части образовательных модулей обязательны также знания о ценностях, идеалах и нормах педагогического труда.

В целом знаниевое обеспечение компетентностно ориентированного обучения – очень важный момент освоения новой образовательной модели. Есть вполне реальные опасения, что профессиональные проблемы будут рассматриваться и решаться на основе обыденных представлений студентов, их здравого смысла и небогатой интуиции, а также посредством обращения к методической рецептуре. Это будет блокировать процессы самостоятельного добывания знаний, освоения способов продуктивного мышления, генерирования собственных идей.

Связать приобретение опыта решения профессиональных задач с поиском и освоением новых, преимущественно теоретических знаний – вот в чем новизна компетентностного обучения для массового высшего образования. Поэтому знаниевая часть образовательных модулей должна содержать интеллектуальную избыточность и не предлагать к усвоению полностью готовое к практическому употреблению знание – идеал позитивистов и рыночников. В противном случае мы можем скатиться в ремесленничество, которое не знает зазора между знанием и практиками, а высшее педагогическое образование сведется к подготовке исполнителей – пользователей чужими наработками.

Трансформации знаний, умений и личностных качеств студентов в профессиональную дееспособность помогут дискуссии, проектные технологии, проведение микроисследований, составление дайджестов информационных ресурсов по проблеме, кейс-технологии, введение в обучение системы мастер-классов по отработке профессиональных навыков и другие активные и интерактивные методы и формы обучения, ориентированные на развитие у студентов способности вести диалог, обосновывать собственную позицию, выявлять проблему, аргументировать выбор решения и оценивать его эффективность. Вместе с тем нужно признать, что при всех методических ухищрениях только в аудиторных занятиях полноценную компетентность студенты не приобретут. Любая компетентность основывается на собственном опыте, который в данном случае формируется в самостоятельной и ответственной профессиональной деятельности и в профессиональной среде. Поэтому целесообразны пересмотр соотношения и объема теоретической и практической подготовки студентов, увеличение времени и интенсивности практик и, возможно, – включение бакалавров и магистров образования в непрерывную педагогическую практику, соединение учебно-профессиональной деятельности с исследовательской и научно-методической работой студентов и преподавателей, большая индивидуализация наставничества и руководства студентами в практической и научно-исследовательской сферах и соответственно оптимизация нормативов нагрузки преподавателей.

Задачи модернизации педагогического образования обязывают нас обратиться к застарелой проблеме роли и места собственно педагогического знания и педагогической теории в подготовке учителя. Результаты массового социологи-

ческого исследования, проведенного в 2008–2009 годах Институтом педагогического образования РАО, показали, что среди профессионально значимых знаний основы педагогики учителя ставят на последнее место, «...что свидетельствует в определенном смысле о кризисе науки в контексте ее практической ориентации и изъянах в преподавании предмета»¹. Общение с выпускниками разных лет также подтверждает, что нелюбовь к педагогике как к учебной дисциплине и отрасли гуманитаристики вынесли из вуза многие представители разных поколений студентов.

Назначение теории в образовательном процессе – выступать ориентировочной основой мышления и соответствующей практической деятельности, а также задавать нормы этой деятельности. Данная функция применительно к педагогике по ряду причин срabатывает плохо.

Во-первых, научно-педагогическое производство движется по пути все большей формализации образовательного процесса, т.е. построения моделей, в которых работают аналитические приемы, формальная логика и, желательное, – математический аппарат. Конечно, моделирование и оперирование моделями продуктивно в познавательном отношении, но действительность («правда жизни», как говорит А.В. Репринцев) в этих моделях нередко отсутствует. Затем модели, понятия, схемы и другие абстракции на педагогические темы, связанные рассуждениями по правилам формальной логики, переносятся в читаемые студентам курсы и учебную литературу, которые должны отражать состояние своей науки. Тем самым в содержание предмета закладываются предпосылки его непонимания, трудности полноценного освоения педагогики, что актуализирует механизмы психологической защиты от такого отупляющего занятия.

Во-вторых, нужно обратить внимание на ту субъектную эмпирическую базу, на которой происходит встреча студентов с педагогическим знанием. Эту базу, как правило, составляет опыт детско-родительских отношений и пребывания в «страдательной» ученической роли. Однако среди будущих бакалавров и магистров образования сегодня крайне невелико и с каждым годом снижается число бывших «в няньках» по отношению к младшим братьям и сестрам; регулярно в составе разновозрастных групп включавшихся в трудовую, игровую, спортивную и прочую деятельность; участвовавших в работе детско-юношеских общественных объединений, в том числе клубно-профильных, церковных приходов. При этом многие имеют солидный опыт виртуального общения в компьютерной сети.

Подавляющее большинство педагогических феноменов, в том числе отраженных в основах педагогики, обращены к отношениям между людьми, между детьми и взрослыми. Ограниченный опыт живых, непосредственных социальных взаимодействий, деловых и эмоционально-межличностных отношений нынешних студентов с ровесниками, младшими и старшими, а иногда и просто социальная незрелость обуславливают бедность помогающих работе мышления, а педагогического – в особенности, представлений и переживаний.

В-третьих, освоение основ педагогики и других социогуманитарных знаний сегодня происходит в условиях дефицита мотиваций обучающихся. Речь идет не о мотивах профессиональной деятельности, которые практически отсутствуют в силу известного материального и статусного положения учителя в обществе. Мо-

¹ Соколова И.И. Социально-профессиональный портрет учителя // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 2. С. 8.

лодой человек 18 – 20 лет чаще всего не интересуется другими людьми и детьми – в частности, он интересуется преимущественно самим собой. Именно в связи с этим обстоятельством, а не перспективами трудоустройства многие абитуриенты выбирают психологию, а не педагогику и хотят стать психологами.

Итак, на чем необходимо сосредоточиться в ближайшее время? Прежде всего в ходе начавшейся работы по переосмыслению содержания программ нужно минимизировать абстрактно-схоластическую составляющую учебного материала, особенно на младших курсах. В начало процесса освоения основ педагогики следует поставить конкретное и образное знание, чему поможет обращение к трудам А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака и других выдающихся педагогов-практиков. Их тексты обладают мощной педагогической энергетикой, которая стимулирует собственное мышление и деятельность учителя, укрепляет педагогический оптимизм, убежденность в смысле и ценности педагогического труда.

Возможности наращивания эмпирической основы педагогического образования, привития интереса студентов к детям, к их развитию и личностному становлению нам видятся в возрождении общественно-педагогической работы, деятельности студенческих педагогических отрядов, волонтерского движения студентов и преподавателей. Вовлечению студентов в различные виды совместной работы с детьми также помогут освоение идей и опыта социального проектирования; организация разнообразных дел в составе детско-юношеских общностей по таким направлениям, как экологический туризм, актуальный театр, образовательные экспедиции и другим.

Облик школы во многом определяется педагогическим образованием. Школе развития, творчества, человеческих отношений, в которых главное – ценностное отношение к ребенку и педагогу, – необходима полноценная, постоянно совершенствующаяся психолого-педагогическая подготовка будущих учителей.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981.
2. Лебедев, О.Е. Результаты школьного образования в 2020 году [Текст] // Вопр. образования. – 2009. – № 3.
3. Панарин, А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке [Текст]. – М. : ЭКСМО, 2004.
4. Сериков, В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога [Текст] // Педагогика. – 2010. – № 5.
5. Соколова, И.И. Социально-профессиональный портрет учителя [Текст] // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 2.
6. Тряпицына, А.П. Современный учитель: информация к размышлению [Текст] // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 1.
7. Ушинский, К.Д. Проект учительской семинарии [Текст] // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2.
8. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] // Психол.-пед. поиск : науч.-метод. журн. – 2010. – № 2 (14).
9. Шадриков, В.Д. Выпускник педвуза должен уметь решать узловые проблемы организации учебного процесса [Текст] // Качество образования. – 2010. – № 7–8.

С.А. Перекальский, О.Б. Широких

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается исторический процесс развития представлений о профессионально-личностной подготовке учителя в XIX–XX веках с позиций сменяющих друг друга методологических подходов. Показана общая тенденция расширения и углубления требований к учителю. Выделены новые составляющие подготовки учителя, связанные с инновационным и творческим характером педагогического труда на современном этапе развития школы и педагогики.

профессионально-личностная подготовка учителя, знаниевый подход, профессиографический подход, деятельностный подход, культурологический подход, аксиологический подход, личностный подход, компетентностный подход.

Понимание инновационной деятельности как обязательного компонента профессионально-личностной подготовки учителя нашло свое обоснование в педагогической науке благодаря двум основным тенденциям в отечественном образовании. С одной стороны, представления о профессионально-личностной подготовке учителя постоянно трансформировались благодаря смене методологических подходов, что способствовало постепенному закреплению положения о творческой сути педагогической работы. С другой стороны, инновационная деятельность учителя также стала считаться творческой.

Основой представлений о подготовке учителя выступает единство операционального (требования к осуществлению деятельности) и личностного (требования к личности учителя) ее компонентов. Рассмотрение профессионально-личностной подготовки учителя с позиций различных методологических подходов раскрывает генезис представлений о цели, структуре, содержании, доминантах подготовки, заключающийся в постепенном расширении, углублении ее содержания, переходе от знаниевой парадигмы к деятельностной и личностной. В качестве методологических подходов к пониманию профессионально-личностной подготовки учителя в нашем исследовании выступают знаниевый, профессиографический, деятельностный, культурологический, аксиологический, личностный и компетентностный подходы.

Первым исторически сложившимся базовым подходом к анализу профессионально-личностной подготовки стал **знаниевый подход**. Это выразилось в общем представлении о том, что операциональный и личностный компоненты автоматически формируются на основе необходимых профессиональнозначимых знаний, умений и навыков (ЗУН). Первоначально считалось, что успешность работы учителя зависит от его грамотности, от наличия знаний по курсу преподаваемых им предметов. В дальнейшем под влиянием идей К.Д. Ушинского и его последователей узкопредметно понимаемый знаниевый компонент обогащается антропологическими дисциплинами – педагогикой и психологией, физиологией и гигиеной, а также методическими знаниями. В XX веке в него включаются также педологи-

ческие, а затем идейно-политические и методологические знания, знания о способах и инструментах деятельности, о возможностях развития и самосовершенствования личности как учителя, так и ученика¹. На современном (конец XX – начало XXI века) этапе развития представлений о профессионально-личностной подготовке актуализируются межпредметные, метапедагогические, внеаучные формы профессионально значимого знания.

Таким образом, знаниевый подход предполагает:

- доминирование профессионально значимых знаний, умений и навыков в содержании профессионально-личностной подготовки учителя;
- представление о прямой зависимости между ЗУН учителя и учеников и успешностью их будущей профессионально-педагогической деятельности (в том числе обеспечением ее операционального и личностного компонентов).

Не вполне соглашаясь с этими – наиболее общими – положениями рассматриваемого подхода, тем не менее мы можем отметить, что ценность необходимых ЗУН и степень их влияния на результат подготовки достаточно очевидны: и сегодня они являются неотъемлемой составляющей в подготовке учителя.

Операциональный компонент подготовки учителя начинает рассматриваться как главный в процессе педагогического образования в первой половине XX века. Целенаправленное научное изучение профессионального труда учителя и первые описания его личности в нашей стране датируются 1920–1930 годами (П.П. Блонский, А.Г. Калашников, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий и другие) и оформляются в *профессиографический подход*. В тот исторический период педагогика становится одним из инструментов коммунистического строительства и в профессионально-личностную подготовку учителя привносится новое содержание обучения: оно ориентируется на атеистическую подготовку, классовый подход и новую коммунистическую мораль, церковные предметы заменяются дисциплинами социально-экономического цикла. Однако в указанный временной промежуток советская педагогика еще не закрыта от мировой «железным занавесом». Идея трудовой школы и политехнизма, а также влияние американской школы (дальтон-план, метод проектов) оказали существенное воздействие на формы и методы обучения. Критикуется классно-урочная система как искусственная и оторванная от жизни, противоречащая свободе развития ребенка; закрепляются трудовой, лабораторный, исследовательский методы. Традиционные уроки заменяются самостоятельной работой учащихся, классы – мастерскими, рабочими комнатами. Все это способствовало формулированию следующих требований к личности нового советского учителя: *умение изучать ребенка, организовывать жизнь детского коллектива, творческий, исследовательский подход к обучению и воспитанию*.

Новый этап в развитии представлений о профессионально-личностной подготовке наступает в начале 1960-х годов благодаря исследованиям двух ленинградских школ, которые возглавляли Н.В. Кузьмина и А.И. Щербаков. Эти ученые опираются уже на другой доминировавший в то время методологический принцип – **деятельностный подход**.

В контексте этого подхода профессионально-личностная подготовка анализировалась с точки зрения осуществляемой учителем деятельности и выполняемых им функций (лично-деятельностный и структурно-функциональный

¹ Широких О.Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.). М. : МПГУ, 2004. 212 с.

подходы). Иными словами, успех работы учителя ставился в прямую зависимость от выполнения им определенного набора функций, которые одновременно могли выступать компонентами его педагогической работы.

Так, Н.В. Кузьмина выделяет три компонента педагогической деятельности: *коммуникативный* (умение устанавливать необходимые для процесса обучения отношения), *организаторский* (умение включать учащихся в различные виды деятельности), *конструктивный* (умение выбирать и выстраивать учебный материал для достижения целей обучения и воспитания личности). Впоследствии она добавляет к ним еще два – *гностический* и *проектировочный*¹. Дополняя компоненты, предложенные Н.В. Кузьминой, А.И. Щербаков отмечает также *информационный* и *мобилизационный* (умение грамотно подать учебный материал, заинтересовать и активизировать умственную деятельность и самостоятельность учащихся), *развивающий* (развивающая функция обучения), *исследовательский* (совершенствование собственного педагогического мастерства) и *ориентационный* (направленность личности)².

Следующий этап пересмотра сущности и содержания профессионально-личностной подготовки учителя связан с реализацией **культурологического подхода**, разрабатывавшегося со второй половины 1980-х годов М.М. Бахтиным, Е.П. Белозерцевым, В.С. Библером, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаевым, В.А. Сластёниным, Е.Н. Шияновым и другими. В его рамках исследовались процесс и результат взаимодействия индивидуальной, национальной и общечеловеческой культур и их роль в становлении личности учителя.

Е.В. Бондаревская раскрывает образование в целом и профессионально-педагогическое образование в частности как часть культуры. Образование становится культуросообразным и в этом смысле помогает сохранению и развитию культуры через человека³.

В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, рассматривая проблему подготовки будущего специалиста, затрагивают вопрос его *профессиональной культуры* и отмечают, что «профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач»⁴. Соответственно способность к решению профессиональных задач и уровень профессиональной культуры находятся в прямой зависимости друг от друга: чем выше уровень профессиональной культуры, тем более развита способность к решению профессиональных задач, а это, в свою очередь, выступает целью подготовки.

Раскрывая данное положение, ученые предлагают следующие компоненты модели профессионально-личностной подготовки учителя: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством, актуальных соответствующему этапу развития общества, государства, образования, включенных в целостный педагогиче-

¹ Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 32 с.

² Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л. : Просвещение, 1967. 178 с.

³ Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. С. 59.

⁴ Сластёнин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. М. : Академия, 2005. С. 31.

ский процесс. Данный компонент в системе профессиональной подготовки подчеркивает единство деятельности, ценностей и культуры, неразрывно вплетенной в единую ткань учебно-воспитательного процесса, в котором будущий учитель выступает субъектом деятельности и включен в продуктивный процесс как профессионального, так и личностного саморазвития. *Технологический компонент* образован системой способов и приемов педагогической деятельности учителя. Он по своей природе технологичен, и, по мнению авторов, требуется операциональный анализ педагогической деятельности, рассматривающий ее как решение многообразных педагогических задач. *Личностно-творческий компонент* представлен как механизм овладения профессионально-педагогической культурой и воплощения ее как творческого акта¹.

Таким образом, непременным условием подготовки будущего специалиста, по мнению ученых, является развитие профессионально-педагогической культуры, которая затем конкретизируется в таких понятиях, как «культура педагогической деятельности», «культура педагогического общения», «культура личности учителя», и выступает идеалом подготовки. Особое значение имеет то, что данная модель подчеркивает единство научно-технологического ценностного и личностно-творческого компонентов организации обучения и воспитания. При этом личностно-творческий компонент пронизывает всю структуру подготовки учителя и представляет собой процесс присвоения им педагогических ценностей, их преобразование и переосмысление.

Обосновывая неразрывную связь всех трех компонентов, ученые отмечают, что ценности и достижения педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в процессе ее деятельности², т.е. очевиден факт неразрывной связи культуры и деятельности в преломлении конкретной личности.

Следующий этап пересмотра сущности и содержания профессионально-личностной подготовки учителя связан с реализацией **аксиологического подхода**, который может рассматриваться как закономерное развитие предшествующего, культурологического. Как методологический принцип исследования различных проблем педагогического образования он стал активно разрабатываться в конце 1980-х – начале 1990-х годов в работах Б.С. Гершунского, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, В.А. Сластёнина, Е.Н. Шиянова и других.

Использование аксиологического подхода помогает раскрыть ценностные аспекты подготовки учителя к педагогической профессии. Ценности, являясь частью культуры, вне человека и без человека существовать не могут, для человека как носителя этих ценностей очевидно их особое значение. Центральное положение данного подхода применительно к профессионально-личностной подготовке – отчетливая зависимость между ценностями и деятельностью личности. Ценности педагогической деятельности, формирующиеся в процессе подготовки учителя, выступают внутренними регуляторами его профессиональной деятельности³.

Рассмотрение профессионально-личностной подготовки учителя на современном этапе развития отечественного образования реализуется в контексте **лично-стного подхода** (Ю.П. Азаров, Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.Ф. Исаев, В.А. Караковский, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, В.И. Сло-

¹ Сластёнин В.А. Педагогика... С. 33, 34.

² Там же. С. 33.

³ Сластёнин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993. 260 с.

бодчиков, И.С. Якиманская и другие). В целом сторонники личностного подхода рассматривают его как систему факторов и условий, определяющих формирование личности учащихся в процессе получения образования. Это предполагает отказ от знаниевой доминанты как конечной и ключевой в процессе подготовки будущего специалиста; сообщение необходимой информации становится лишь средством, но не конечной целью. Необходимым условием становится уважение к личности студента и его индивидуальности, а также признание его равноправным партнером в учебной и воспитательной работе, в субъект-субъектном взаимодействии.

В целом личностное принятие системы требований к осуществлению и дальнейшему совершенствованию педагогической деятельности в данном подходе достигается за счет организации самопознания с опорой на личный опыт учащихся, рефлексии и самооценку; сотрудничества и творчества, т.е. уважительного и доверительного отношения, личностного осмысления, исследовательской работы, ценностно-ориентационной деятельности; опоры на субъектность личности со стимулированием ее субъектных качеств: активности, предполагающей изменение мира и себя в нем, самоорганизации, способности к рефлексии, творчеству, автономности, самостоятельности, самовыражению, к проявлению себя в качестве автора собственной деятельности и собственной жизни.

Таким образом, отличительной чертой современных представлений о подготовке учителя является «... не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса»¹.

В связи с вхождением России в мировое образовательное пространство, унификацией терминов, переходом к выполнению требований Болонского процесса в настоящее время профессионально-личностная подготовка учителя начинает анализироваться с позиции **компетентностного подхода**. Примером тому могут служить работы А.Ф. Ахмеровой, Г.С. Вяликовой, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.А. Колесниковой, Е.И. Рогова и других. Компетентностный подход направлен на выявление ключевых компетенций – обобщенных способов выполнения профессиональной деятельности и условий их формирования в ходе педагогического образования. Данный подход, не отрицая необходимости получения знаний и формирования личностных качеств учащихся, выступает более общим, органично включающим в себя все предыдущие подходы. Сущность профессионально-личностной подготовки и организации педагогического образования понимается как развитие субъектности педагога, выражающейся в его способности самостоятельно решать различные задачи педагогической деятельности (коммуникативные, познавательные и прочие).

Ключевые понятия такого подхода – «компетентность» и «компетенции» – являются сегодня предметом теоретических дискуссий и определяются в различных вариантах. А.Ф. Ахмерова предлагает рассматривать профессиональную компетентность через взаимосвязь владения фундаментально-прикладными знаниями и умения их применять в практической деятельности с ценностными ориентациями, нравственными качествами, творческим мышлением учителя². Л.М. Митина в по-

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. С. 42.

² Ахмерова А.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов вузов коммуникативными средствами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. С. 11.

нятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности»¹. Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность через психофизиологические, психические и личностные характеристики, формирующиеся в процессе подготовки².

В целом, как показывает анализ источников, ученые по-разному называют рассматриваемое понятие: «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «психологическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «профессионализм педагога» – и вкладывают в него разное содержание. Однако различия в определении содержания не столько разнят ученых, сколько углубляют и расширяют их представления о столь сложном явлении в педагогике. Тем самым принадлежность ученого к сторонникам компетентностного подхода определяется как вопросами содержания и результатов обучения, так и самой организацией подготовки будущего специалиста.

Процесс подготовки педагога с позиций компетентностного подхода предполагает постановку многочисленных проблемных ситуаций, которые учащимся необходимо решать самостоятельно, вырабатывая привычку действовать в ситуации неопределенности и непредсказуемости, используя как универсальный, так и личный опыт, будучи вовлеченными в деятельность, в которой максимально раскрывается личность. Получение бесценного опыта самостоятельного решения различного рода проблем, возникающих в профессиональной деятельности, трактуется в компетентностном подходе как главная цель образования – овладение ключевыми компетенциями.

В связи с появлением новых методологических подходов к анализу профессионально-личностной подготовки учителя педагогическая деятельность постепенно стала рассматриваться как творческая и исследовательская, что нашло отражение в работах таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Б.М. Неменский, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарев, В.А. Сластёнин, И.Ф. Харламов и другие, что и выразилось в закреплении инновационной деятельности в качестве одного из обязательных и важных компонентов работы современного учителя. Понимание педагогической деятельности как творческой привело к введению в отечественную педагогическую науку в конце 1980-х годов термина «инновация».

Изучение проблемы распространения инновационных технологий в отечественном образовании подвело нас к пониманию тех трансформаций, которые происходили в содержании понятия «инновационная деятельность учителя» (в нашей стране до конца 1980-х годов это понятие «творческая деятельность учителя»). Этой теме посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Арламова, А.М. Арсеньева, К.Н. Волкова, Ф.Г. Гоноболина, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, П.И. Карташова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, Я.А. Пономарева, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского, А.И. Щербакова и других. Вначале данное понятие рассматривалось как распространение передового педагогического опыта, внедрение достижений педагогической науки в практику образования. Акцентировалось внимание на «разделении труда», когда маститые

¹ Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. С. 46.

² Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.

ученые, знаменитые педагоги-новаторы, научно-исследовательские институты и кафедры педагогики должны разрабатывать новые подходы, методики и технологии, а рядовой преподаватель должен их творчески осваивать и внедрять. Процесс подготовки учителя ориентировался либо на репродуктивное освоение и внедрение, либо на творческий подход, но к чужому, лично не пережитому передовому опыту.

Рассмотрение исторического процесса развития представлений о профессионально-личностной подготовке учителя приводит к выводу, что на современном этапе инновационная деятельность преподавателя рассматривается как творческая педагогическая деятельность, направленная на создание, освоение, внедрение и распространение педагогических новшеств, как обязательный компонент профессионально-личностной подготовки учителя, привносящий в нее творческую и исследовательскую направленность.

Список использованной литературы

1. Ахмерова, А.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов вузов коммуникативными средствами [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 20 с.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
3. Кузьмина, Н.В. Способность, одаренность, талант учителя [Текст]. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
5. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
7. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостёнина. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
8. Слостёнин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст]. – М., 1993. – 260 с.
9. Широких, О.Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) [Текст]. – М. : МПГУ, 2004. – 212 с.
10. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]. – Л. : Просвещение, 1967. – 178 с.

В.В. Андреев, Н.В. Герова, В.Е. Лихачев

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены методы формирования и принципы использования технологии портфолио в довузовской, вузовской и послевузовской подготовке и работе.

технология, методология, принципы использования, портфолио, обучающийся, информация, файловый архив.

В условиях модернизации системы высшего и среднего профессионального образования (ВПО) фиксация академических, научных и социальных достижений студентов, выстраивание карьеры, демонстрация достижений, развитие и оценка индивидуальных компетенций и навыков являются необходимыми составляющими образовательного процесса. Одно из основных направлений уровневого образования – создание единых стандартов формирования электронного портфолио. Однако в настоящее время существуют только рекомендации по элементам его содержания. Предъявляемые к компонентам портфолио требования не стандартизованы даже в пределах одного государства: различные вузы устанавливают свои стандарты, в соответствии с которыми студенты должны оформлять информацию о своих личных достижениях.

Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося за определенный период обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые обучающимся в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной и пр.), и является важным элементом компетентностного подхода к образованию. Материал портфолио собирается не один год, а в течение всего периода обучения. Портфолио может быть представлен на бумажном носителе или в электронном виде. Под электронным портфолио мы будем понимать портфолио, созданный с использованием возможностей программно-технических средств.

Формирование электронного портфолио обучающегося предполагает:

- смещение акцента с того, чего обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету или в данной области;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- переход от оценки преподавателем к самооценке (рефлексию).

Применение электронного портфолио обучающегося позволяет:

- формировать умение осознанно учиться, ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности;
- поддерживать и стимулировать мотивацию к образованию;
- закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной реализации в профессиональной сфере.

Рассмотрим методы формирования и принципы использования технологии портфолио в системе ВПО, которые имеют ряд принципиальных отличий от аналогичной школьной подсистемы портфолио.

Основная цель формирования электронного портфолио студента – накопить и сохранить документальное подтверждение личных достижений студента в процессе его обучения.

В зарубежной образовательной практике портфолио часто выступает связующим звеном в процессах непрерывного образования и карьерного продвижения: при поступлении в вуз абитуриенты представляют свои портфолио, сформированные за время обучения в средней школе, а при устройстве на работу – портфолио с достижениями, накопленными в высшем учебном заведении.

Перечислим основные предпосылки внедрения электронных портфолио в вузах Российской Федерации ¹:

- интеграция России в единое образовательное мировое пространство, присоединение к Болонскому процессу;
- открытость образования;
- внедрение концепции непрерывного образования (послевузовское образование через всю жизнь);
- повышение требований бизнеса к качеству профессионального образования;
- смещение акцентов в учебной нагрузке на самостоятельную работу студентов;
- общий курс на автоматизацию управления административными и учебными процессами в вузах;
- изменение требований к уровню профессиональной подготовки и личным качествам выпускников вузов;
- повышенное внимание работодателей к уровню развития мультимедиа-компетенций соискателей на должности в различных отраслях.

В процессе обучения в вузе при формировании портфолио студента дополнительно включаются академические, личностные и общественные достижения, в том числе и за пределами вуза.

В работах отечественных исследователей (Е.А. Могилевкин, Д.Н. Исоян и других) обосновывается исключительная необходимость наличия в студенческом портфолио резюме для потенциального работодателя. Портфолио может и должен служить эффективным способом рационального продвижения будущих профессионалов на рынке труда, оценивания имеющихся у них перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия с работодателем.

Учитывая изложенное, под термином «портфолио» мы будем понимать некий продукт (информационную подсистему), применяемый в рамках концепции «Электронный университет» и позволяющий фиксировать, накапливать, специальным образом структурировать и оценивать материалы, отражающие результаты индивидуальных достижений студента вуза, его усилия и динамику развития за определенный период. Отличием данного метода является то, что при его использовании обучающиеся частично сами выбирают состав портфолио, а это является стимулом к устранению пробелов в знаниях, профессиональному росту и самосовершенствованию.

Интерес к технологии портфолио в отечественных вузах поддерживается следующими факторами:

- повсеместное распространение стандартизированных форм контроля качества образования, основанных на применении стандартов процессного контроля качества серии ISO 9000;
- необходимость компенсировать эффект «случайного успеха» на экзаменах и при разнообразных тестированиях;
- необходимость интеграции информации о личных достижениях студентов в единое информационное пространство вуза;

¹ См.: Смолянинова О.Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента // Педагогика развития образования и социализация личности в современном обществе : материалы VI междунар. науч. конф. Красноярск, 2009. С. 149–162.

- формирование программ послевузовского образования;
- оценка качества подготовки обучающихся (выпускников).

Педагогическая идея портфолио состоит в смещении акцента с недостатков знаний и умений студента на наличие у него знаний и умений, конкретных достижений в профессиональном образовании, по конкретному предмету, теме, разделу и т.д. Ценность электронного портфолио – в возможности накопления больших объемов информации, удобстве ее обработки и наглядности представления материала.

Формирование портфолио студента является частью реализации компетентностного подхода в образовании, который подразумевает четкую ориентацию на формирование навыков решать конкретные проблемы в рамках какой-либо предметной области в соответствии с требованиями современного рынка труда¹. Электронный портфолио может быть сформирован различными способами, выбор которых зависит от потребностей конкретного вуза, конкретных задач и наличия необходимых ресурсов. Рассмотрим основные методы формирования портфолио.

Одним из наиболее распространенных методов является создание простого файлового архива на электронном носителе (жестком диске, флэш-памяти, оптическом компакт-диске). В этом случае электронный портфолио представляет собой полный аналог бумажного варианта, где все документы просто замещаются своими электронными копиями. Однако даже этот вариант обладает рядом важных преимуществ и снимает многие проблемы, характерные для бумажного варианта. Файловый архив достаточно мобилен: его легко перемещать и копировать с одного электронного носителя на другой, передавать по сети, при необходимости дублировать и тиражировать. Файловый вариант позволяет обучающемуся хранить достаточно большие объемы информации², существенно упрощается оперативное редактирование содержания и структуры. Элементы портфолио внутри файлового архива можно группировать по директориям, для отдельных элементов создавать ярлыки. Внесение правок в содержание документов происходит «на лету», без необходимости распечатывать документ заново. Важна и возможность отката сделанных изменений и хранения истории версий. Также возможно создание резервных копий содержимого портфолио для предотвращения утери данных.

Современные технологии позволяют размещать портфолио на многочисленных распределенных серверах как в корпоративной сети, так и в Интернете. Это называемые облачные хранилища, доступные для использования потенциальными работодателями. В этом случае пользователи портфолио получают возможность удаленного доступа к данным с любого устройства, в том числе мобильного, имеющего доступ в сеть Интернет. Специалист Британского открытого университета Н. Склаттер пишет, что облачные хранилища «формируют более современные, «живые» условия для сотрудничества студентов, создания и совместного использования ими собственного учебного контента».

В пределах учебного заведения отдельные электронные портфолио могут быть легко объединены в группы или сформированы в иерархические структуры: портфолио студенческой подгруппы, группы, потока, факультета и т.д.

¹ См.: Пинская М.А. Место портфолио в современном образовании // ОКО. 2008. № 2. С. 56–62.

² Смолянинова О.Г. Электронный портфолио...

К недостатками файлового варианта портфолио следует отнести отсутствие возможности структурирования информации одновременно по нескольким различным параметрам и поиска по содержимому портфолио, а также формирование различных выборок элементов, соответствующих определенным ограничениям. Серьезным недостатком файлового архива является отсутствие метаинформации, что приводит к необходимости отдельного документального описания требований к оформлению портфолио для обеспечения их единообразия хотя бы в рамках одного учебного заведения.

Другой весьма распространенный метод формирования портфолио получил название «веб-портфолио» («web-portfolio», «web based portfolio» или «webfolio»). В этом случае содержание портфолио студента размещается на веб-сервере внутри локальной сети вуза (локальный е-портфолио) либо в сети Интернет (глобальный портфолио).

Существует несколько вариантов формирования веб-портфолио, в каждом из которых подчеркиваются свои детали. Чаще всего они представляют собой совокупность персонализированных коллекций работ конкретного владельца портфолио и связанных с ними комментариев и оценок¹. Такой способ организации портфолио предоставляет следующие возможности:

- размещение ссылок на материалы сети Интернет, подтверждающие собственные достижения;
- использование языка разметки HTML для оформления содержимого портфолио;
- использование механизма гиперссылок для обеспечения удобной навигации по содержимому портфолио и установки связей между его интегрированными компонентами;
- удаленный доступ к портфолио с различных рабочих станций в любом месте и в любое время там, где есть доступ к локальной сети или глобальной сети Интернет, в том числе с мобильных устройств;
- организация системы комментариев к элементам портфолио;
- публикация портфолио для удаленного просмотра всеми заинтересованными лицами (друзьями, коллегами, преподавателями, научными руководителями, работодателями и т.д.).

В качестве оболочки для создания портфолио может выступать одна из систем управления содержимым (CMS), например, WordPress, Joomla или Drupal. CMS – это программное обеспечение, предназначенное для упрощения и систематизации совместного создания документов и контента. Подобные оболочки позволяют реализовать расширенный набор функций по сравнению с обычной веб-страницей, например, организовать электронное портфолио в форме веб-блога, где информация о личных достижениях студента будет храниться в форме записей с различными приложениями².

Стоит отметить, что большинство CMS-систем предлагают единообразную структуру построения сайта, которая может оказаться неподходящей для конкретного вуза. Программа должна функционировать на единой платформе, ис-

¹ См.: Григоренко Е.В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию. Томск, 2007. XX с.

² См.: Воробьев Г.А. Инновации в информатизации современного вуза // Высш. образование в России. 2009. № 12. С. 37–39.

пользуемой в учебном заведении. Существенной проблемой также может стать уязвимость CMS-систем, что обусловлено их открытостью и наличием большого объема опубликованной информации о существующих изъянах и методах атак.

Изложенные аргументы позволяют утверждать, что наиболее рациональным подходом к реализации портфолио является разработка собственной оболочки для создания и управления портфолио, которая может обеспечить практическую интеграцию в автоматизированную информационную систему (АИС) вуза, поддерживать стратегию для систематического сбора материалов и документов в виде мобильного электронного хранилища данных. Оригинальный интерфейс позволит обеспечить реализацию только необходимых функциональных возможностей в соответствии с требованиями конкретного учебного заведения, что существенно повысит скорость и удобство работы с портфолио. Создание АИС для управления студенческими портфолио может стать эффективной инновацией, поддерживающей концептуальную стратегию дистанционного (электронного) обучения (*e-learning*) в системе высшего и среднего профессионального образования, и позволит повысить качество подготовки специалистов.

Существуют реальные трудности во внедрении технологии электронного портфолио в учебный процесс. Одной из них является проблема достоверности электронных копий документов, характерная для всего электронного документооборота в целом. Если физические копии документов принято заверять печатями организаций и подписями должностных лиц, то электронные документы также необходимо заверять электронной подписью.

Таким образом, портфолио не только формирует новое понимание процесса обучения как эффективный инструмент оценивания достижений студентов, но и является средством организации их самостоятельной работы, что соответствует условиям создания виртуальной образовательной среды и способствует повышению качества профессионального образования.

Структура портфолио студента вуза зависит от многих факторов и может существенно различаться в зависимости от предметной области, для которой он формируется, и задач, которые ставит перед собой его автор. В общем виде портфолио студента вуза должен содержать как минимум три элемента: информация об авторе, сопроводительное письмо автора и коллектор.

Информация об авторе портфолио кроме имени и фамилии может включать в себя дополнительные сведения, например, дату рождения, пол, семейное положение и прочие личные данные – в зависимости от целей формирования портфолио. Например, если портфолио оформляется с целью накопления сведений для личной характеристики студента, необходимо указать факультет, курс, специальность. Если же портфолио ведется с целью сбора информации для резюме, вместо этих сведений достаточно указать квалификацию, которую студент получит по окончании обучения¹.

Сопроводительное письмо автора портфолио является обязательным элементом и обычно представляет собой краткое описание содержания в свободной форме, а также описание целей и задач, которые автор ставит перед портфолио. В зависимости от того, сколько целей поставлено автором, портфолио делятся на одноцелевые и многоцелевые.

¹ См.: Балыкина Е.Н. Электронное портфолио студента по исторической информатике // Информац. бюллетень ассоциации «История и компьютер». 2006. № 34. С. 196–199.

Центральным объектом портфолио является коллектор – хранилище специальным образом упорядоченных и сгруппированных элементов. Под элементами в данном случае следует понимать различного рода информацию, которую накапливает автор в своем портфолио. В конечном итоге именно содержание коллектора определяет, к какому классу он относится. Приведем классификацию портфолио по цели создания в виде таблицы.

Классификация портфолио по цели создания

Тип портфолио	Цели формирования	Содержание коллектора
Портфолио развития	Обеспечение достоверных материалов, которые можно использовать для оценивания обучающихся	Информация об академических достижениях, поддающихся оценке традиционными контрольно-оценочными средствами
Портфолио планирования	Предварительная оценка уровня возможностей до начала учебного процесса; планирование учебного процесса	Список целей и задач, которые необходимо решить в ходе учебного процесса за определенный период
Показательный портфолио	Отражение учебных достижений обучающегося на отдельном этапе	Материалы об академических достижениях, а также результаты дополнительной работы обучающегося за определенный период
Портфолио подготовленности	Определение степени готовности обучающегося к выпуску	Избранные материалы с лучшими достижениями обучающегося по нескольким направлениям подготовки
Портфолио для поступления в вуз	Презентация достижений абитуриента в приемной комиссии	Материалы, соответствующие требованиям к абитуриентам по выбранной специальности
Портфолио для трудоустройства	Оценка потенциальными работодателями готовности будущих работников к практической деятельности и профессиональной карьере	Материалы, отражающие практические навыки, которые обучающийся получил за время обучения, а также опыт работы в отрасли

Данные, которые хранятся в коллекторе, могут быть как однородными, так и неоднородными. В первом случае каждый элемент коллектора обладает тем или иным набором свойств, которые и определяют основную структуру электронного портфолио. Набор однородных данных, как правило, используется в тематических

портфолио, создаваемых в процессе изучения какой-либо темы или раздела учебного курса. Например, если автор создает портфолио с подборкой своих печатных публикаций, каждый элемент электронного портфолио будет содержать одинаковые разделы: дата, заголовок, источник, содержание, аннотация, ключевые слова и т.д.

Примером портфолио с однородным содержанием может также служить рефлексивный портфолио, или портфолио-отзывов. Как следует из названия, в таком портфолио хранятся отзывы о проделанной работе и достижениях студента в какой-либо области. Причем публикуемые характеристики могут принадлежать как самому обучающемуся, так и его преподавателям, научным руководителям, родителям и одноклассникам. В состав рефлексивного портфолио могут входить формализованные тексты: рецензии на публикации обучающегося, отзывы о работе в творческом или профессиональном коллективе, эссе, посвященные выбору направлений дальнейшего обучения, рекомендательные письма и т.п.

Рефлексивный портфолио должен раскрывать динамику личностного развития обучающегося, помогать отследить результаты его деятельности как в количественном, так и в качественном плане. Однородные элементы коллектора могут быть классифицированы по признаку сходства-различия соответствующих свойств. В случае отзывов это могут быть такие критерии, как «отзыв со стороны – самооценка», «позитивный отзыв – негативный отзыв» и другие.

При наличии разнородных элементов структура портфолио не может быть полностью описана универсальным набором свойств. К этому классу относятся проблемно ориентированные портфолио, связанные, например, с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Для наиболее полного и всестороннего описания изучаемой проблемы необходимо добавлять в портфолио информацию различного вида, сгруппированную по следующим рубрикам: варианты названий реферата (научной статьи); список литературы для изучения; план исследования; дискуссионные точки зрения; статистические факты; результаты исследования и выводы по ним; прогнозы и перспективы развития и т.д.

Конечный список возможных разновидностей элементов портфолио не всегда может быть составлен. В этом случае используются некие абстракции – условные составляющие коллектора, обладающие ограниченным набором общих свойств. Внутренняя структура таких абстракций теряет свое значение и заменяется описанием с помощью меток или ключевых слов. Набор меток, с одной стороны, позволяет получить достаточно полное представление о содержании элемента, с другой стороны – группировать сходные элементы по одному или нескольким атрибутам.

Наибольшее распространение в педагогической практике получили два вида портфолио: портфолио документов и портфолио работ. Портфолио документов представляет собой подборку официальных свидетельств тех или иных достижений студента: электронные копии грамот, свидетельств, сертификатов, снабженные метасодержанием. Портфолио работ содержит данные об исследовательских, творческих, проектных работах студента, а также описание его общественной активности. Подобная модель предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов ¹.

¹ Смолянинова О.Г. Электронный портфолио...

Портфолио работ представляет собой собрание различных творческих, проектных и исследовательских работ обучающегося, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в учебно-исследовательской работе, научных грантах, конференциях, семинарах, олимпиадах, обучающих курсах, производственных практиках и т.д. Преимуществом такого портфолио является возможность получить широкое представление о динамике творческой и учебной активности обучающегося, направленности его интересов. Однако, несмотря на безусловную педагогическую значимость, качественная оценка портфолио работ не может входить в образовательный рейтинг обучающегося в качестве суммарной составляющей, она отражает только его учебные и внеучебные достижения и приобретенные навыки (компетенции).

Существует иная классификация электронных портфолио – с точки зрения целевой аудитории. По этому признаку выделяют два вида портфолио: портфолио-собственность и портфолио-отчет¹.

Портфолио-собственность подразумевает сбор материала для себя. В этом случае обучающийся накапливает и упорядочивает сведения о своей деятельности с целью быстрого поиска необходимой информации и получения удобного доступа к ней. Примером такого портфолио может служить портфолио карьерного продвижения, в котором обучающийся накапливает свидетельства о своих достижениях в научно-исследовательской деятельности, об участии в конкурсах, выставках студенческих работ, подтверждения участия в общественной деятельности, сертификаты об окончании дополнительных образовательных курсов, курсов по выбору и т.д. Используя материалы такого портфолио, можно легко сформировать характеристику обучающегося или резюме для работодателя.

Портфолио-отчет содержит документальные подтверждения результатов работы обучающегося в конкретных направлениях – таких, как список изученной литературы по определенной тематике, подборка тематических и библиографических ссылок в сети Интернет, рефераты или список собственных публикаций, посвященных изучаемым проблемам, алгоритмы и исходные коды программ, написанных в рамках исследований и студенческих научно-исследовательских работ, презентации, фотографии с проведенных мероприятий. Портфолио-отчет формируется именно для презентации достижений научному руководителю, жюри конкурса, потенциальному инвестору или работодателю.

Каждый из перечисленных видов портфолио в конечном итоге имеет своей целью показать динамику развития компетенций обучающегося в той или иной области знаний, однако содержание и структура портфолио в каждом отдельном случае могут существенно различаться, что исключает возможность адекватного сравнения результатов и достижений выпускников разных учебных заведений. Универсальная система для формирования и функционирования портфолио должна предоставлять возможности для создания наиболее общих, «стандартных», вариантов портфолио.

К электронным портфолио обучающегося, как и к любой другой системе, работающей с персональной информацией, должны предъявляться высокие требования по безопасности и конфиденциальности.

¹ Тодин В.В. Управление информационными ресурсами / В.В. Тодин, И.К. Корнеев. М. : ИНФРА-М, 1999. 404 с.

Разработка авторских информационных систем для управления портфолио обучающихся на базовой платформе АИС учебного заведения обладает рядом преимуществ и является универсальным средством не только для хранения, но и для обработки информации о компетенциях и достижениях обучающихся. Кроме того, в данном подходе могут быть реализованы возможности использования информации, введенной в систему ранее, хранения метаинформации о связях между документами, организации запросов пользователя на поиск и выборку необходимых результатов.

Другими функциями, которые можно реализовать в рамках системы управления портфолио, являются хранение информации в различных форматах; возможность реализовать пользовательские политики; возможность валидации размещенных данных; быстрая выборка экспорта необходимых данных; связь с подсистемой балльно-рейтинговой оценки как результатов обучения, так и работы по специальности.

Ведение портфолио позволяет будущему специалисту профессионально подойти к оценке собственных компетенций и достижений, выстроить личностно-творческую траекторию успешности, что будет являться важной составляющей его востребованности на рынке труда¹.

Одним из важных критериев оценки качества системы образования вообще и высшего профессионального образования в частности является возможность выявлять талантливых обучаемых на основе определенных критериев с целью создания им соответствующих условий для профессионального развития. Талант – это национальное достояние, и чем раньше удастся реализовать для него благоприятную обстановку, тем больше шансов у общества на получение адекватной отдачи в будущем. Система ВПО России заинтересована в талантливых обучающихся, но им должны быть предоставлены возможности для развития своих способностей, в том числе технические и материальные, задолго до достижения ими студенческого возраста. Не замеченные вовремя и не получившие достойного развития таланты в большинстве случаев теряются для общества. Эта задача может быть решена с помощью формирования единого непрерывного портфолио «Школа – вуз – работа – послевузовское образование», который позволяет унифицировать рейтинговую оценку обучающихся.

Сформулируем основные принципы использования портфолио обучающихся.

Принцип добровольности: документы отбираются обучающимся самостоятельно и располагаются в соответствии со структурой информационной подсистемы портфолио.

Принцип преемственности: документы фиксируются и датируются, позволяя накапливать информацию об индивидуальных достижениях обучающегося.

Принцип непрерывного развития: материалы портфолио пополняются, систематизируются и анализируются в течение всего срока обучения.

Принцип индивидуализации: портфолио отражает индивидуальную траекторию формирования будущего специалиста.

Принцип субъективности: тьютор управляет формированием портфолио, содействуя развитию профессиональных и творческих способностей обучающе-

¹ Григоренко Е.В. Портфолио в вузе...

гося, помогая осмысливать достигнутые результаты в различных видах образовательной деятельности (учебной, научной, инновационной, спортивной и пр.).

Принцип взаимозависимости и взаимодополняемости: портфолио отражает взаимосвязь всех составляющих образовательного процесса в вузе, когда различные показатели дополняют друг друга, формируя целостное представление об обучающемся.

Таким образом, при совместном использовании подсистем портфолио и балльно-рейтинговой оценки повышается качество образовательного процесса в системе высшего профессионального образования за счет мобильности, открытости и повышения роли самооценки обучающихся. Применение технологии портфолио актуально с точки зрения повышения качества образовательных услуг в системе высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации.

По нашему мнению, в системе ВПО необходимо использовать технологию многоцелевого портфолио. Он должен представлять собой информационную подсистему, состоящую из индивидуальной portable-программы пользователя, базового модуля, интегрированного в АИС, и модуля обмена информацией между индивидуальным и базовым модулями (т.е. защищенный интерфейс).

Цель создания и поддержки подсистемы портфолио обучающегося в вузе – это не только хранение личных характеристик и достижений, выполненных работ и результатов учебы, но и комплексная оценка качества подготовки, востребованности выпускников на рынке труда, а также дальнейшие трудоустройство и повышение квалификации. Портфолио – это база для функционирования системы послевузовского образования, коллектор научных, технических, академических, личностных и общественных достижений.

Портфолио содержит блок формирования резюме, где автоматически при выборе необходимого временного периода формируется индивидуальное резюме абитуриента, студента, выпускника, работника, обучающегося в послевузовской системе образования (в зависимости от статуса владельца).

В заключение отметим, что применение подсистемы портфолио в концепции «школа – вуз – работа – послевузовское образование» в веб-варианте представляет собой публикацию в сети нередактируемого варианта резюме, сформированного подсистемой, для определенных владельцем (хозяйном) формы и периода. Обмен информацией между базовым и индивидуальным модулями подсистемы портфолио производится в автоматическом режиме при условии подключения компьютера, в котором функционирует portable-программа владельца или по прямому запросу владельца или базового модуля. Наиболее эффективен универсальный многопрофильный вариант портфолио, который можно использовать как вспомогательный инструмент для оценки и самооценки компетенций обучающегося в течение всего образовательного процесса, в том числе и в послевузовском образовании.

Список использованной литературы

1. Балыкина, Е.Н. Электронное портфолио студента по исторической информатике [Текст] // Информац. бюллетень ассоциации «История и компьютер». – 2006. – № 34. – С. 196–199.
2. Воробьев, Г.А. Инновации в информатизации современного вуза [Текст] // Высш. образование в России. – 2009. – № 12. – С. 37–39.

3. Григоренко, Е.В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию [Текст]. – Томск, 2007. – XX с.
4. Пинская, М.А. Место портфолио в современном образовании [Текст] // ОКО. – 2008. – № 2. – С. 56–62.
5. Смолянинова, О.Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента [Текст] // Педагогика развития образования и социализация личности в современном обществе : материалы VI междунар. науч. конф. – Красноярск, 2009. – С. 149–162.
6. Тодин, В.В. Управление информационными ресурсами [Текст] / В.В. Тодин, И.К. Корнеев. – М. : ИНФРА–М, 1999. – 404 с.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены различные направления деятельности по подготовке преподавателей университета к педагогической деятельности на основе инновационных образовательных технологий высшей школы, в условиях модернизации системы высшего профессионального образования в России, перехода на уровневое образование.

бакалавриат, магистратура, непрерывное педагогическое образование, компетенция, компетентность, инновационные образовательные технологии, педагогическое творчество.

Современные требования к профессиональной подготовке учителя определяются идеями модернизации российского общего и высшего образования, которые связаны с формированием профессиональной компетентности педагога, способного решать сложные профессиональные задачи, владеющего современными образовательными технологиями, ориентированного на постоянное самосовершенствование, адекватно реагирующего на изменения в обществе, на происходящие инновационные процессы.

Модернизация системы высшего профессионального образования в России связана с переходом на уровневое образование: бакалавриат и магистратуру, после окончания которой возможен переход на 3-й уровень – обучение в аспирантуре. В связи с этим и с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения в настоящее время наблюдаются инновационные изменения во всех направлениях деятельности вузов: в образовательно-воспитательном пространстве, в организационной структуре целостного педагогического процесса, в обновлении содержания образования, в технологиях обучения и воспитания, в научно-исследовательской работе.

В условиях развития единого европейского образовательного пространства, создания инновационной системы высшего образования на основе научных исследований и реализации принципов диверсификации, профилизации и индивидуализации Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина включился

в единую систему подготовки бакалавров и магистров. В этом направлении большую подготовительную работу проводят учебно-методическое управление университета, институт непрерывного образования и управление качества образования. На основе ФГОС ВПО нового поколения проводятся совещания, семинары по разработке образовательных программ, организуются курсы повышения квалификации преподавателей, например, такие, как «Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения», «Актуальные вопросы и информатизация высшего профессионального образования».

В вузе разрабатывается современный целостный инновационный учебно-методический комплекс, направленный на создание инновационной учебно-развивающей среды и организацию самостоятельной работы студентов в новых условиях. В отличие от традиционного, он предусматривает инновационное содержание, методическое и технологическое обеспечение, способствует повышению качества обучения, включающего разносторонние знания и современную информацию, непрерывное формирование общекультурных и профессиональных компетенций у обучающегося, прогноз его развития на будущее. В процессе создания инновационного учебно-методического комплекса велика роль преподавателя, который выступает профессионалом, творцом, генератором новых идей, обеспечивающим качественную профессиональную подготовку.

Как утверждает В.П. Делия, «инновационный учебно-методический комплекс представляет собой методологическую базу, которая отражает смысл инновационной концепции учебного заведения, формирующей инновационное мышление у обучаемых, а следовательно, развивающей высокие духовно-нравственные, патриотические качества личности, умеющей прогнозировать и моделировать результаты принимаемых решений будущей профессиональной деятельности, владеющей современными профессиональными и социальными компетенциями»¹.

Как уже отмечалось, результатом профессиональной подготовки будущих специалистов в современных условиях является сформированность у них профессиональной компетентности. Под профессиональной компетентностью понимается «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»².

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Особенностью профессиональной компетентности человека является ее реализация в настоящее время с ориентацией на будущее. Отсюда важна ориентация специалиста на систематическое, самостоятельное, непрерывное образование, ориентированное на будущее, на подготовку и переподготовку специалиста, на саморазвитие.

Составной частью профессиональной компетентности является *технологическая компетентность*, сущность которой заключается в деятельностном характере обобщенных умений, проявляющихся в способности осуществлять выбор или разработку образовательных технологий с учетом возможностей обучаемых. Однако, как показывает опыт, инновационные технологии обучения и воспитания

¹ Делия В.П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы. М. : ПКЦ «Альтекс», 2007. С. 315.

² Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. С. 5–6.

при всей их разработанности и внедряемости продолжают относиться к уровню малоизученных педагогических явлений. Учитывая данный факт, педагогические кафедры университета, активно включились в инновационно-проектную деятельность в научно-образовательной сфере вуза, одной из эффективных форм которой стали конкурсы инновационных проектов преподавателей и сотрудников РГУ имени С.А. Есенина. Важными задачами конкурсов являются углубление интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности университета в целях системной модернизации всех сфер жизнедеятельности; стимулирование и поддержка перспективных инноваций; привлечение к ним внимания регионального сообщества; повышение роли университета в социально-экономическом развитии и развитии образования Рязанской области.

Кафедра педагогических технологий начиная с 2007 года стала одной из активных участниц проводимых конкурсов. Она разработала, апробировала и представила ряд коллективных и индивидуально-авторских проектов:

– 2007 год – «Технология проектирования и опыт инновационной деятельности университетской кафедры» (проф. Л.К. Гребенкина); «Организационно-методическое сопровождение воспитательной работы преподавателей-кураторов» (доц. Н.А. Жокина); «Инновационная технология психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития детей: учебно-методический комплекс» (доц. О.В. Еремкина); «Педагогика саморазвития: развивающий проектный комплекс (доц. А.В. Прохоров)»; «Клуб ролевых игр как интерактивная форма образовательно-воспитательной работы со студентами» (доц. Е.М. Аджиева); «Кафедра – школе. Инновационная программа взаимодействия школы и семьи» (коллективный проект);

– 2008 год – «Система профессионального воспитания студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование» (проф. Л.К. Гребенкина, доц. Н.А. Жокина); «Организация инновационных форм сотрудничества преподавателей и студентов в вузе: проектная модель» (канд. пед. наук Н.А. Копылова); «Применение механизмов управления качеством образования в системе учреждений дополнительного образования детей и подростков» (коллективный проект);

– 2009 год – «Программа курсов повышения квалификации кураторов «Инновационные воспитательные технологии в вузе» (доц. Н.А. Жокина); «Портфолио студентов-практикантов факультета русской филологии» (доц. Т.В. Ганина); «Инновационные образовательные и воспитательные технологии высшей школы в условиях многоуровневого образования» (коллективный проект).

Перечисленные проекты представляют коллективный и индивидуальный труд преподавателей, отражающий результаты совместной научно-исследовательской деятельности членов кафедры, их уровень рефлексивной и методологической подготовки. В описании каждого из указанных проектов четко представлены методологическое обоснование решения исследовательской задачи, содержание и результаты деятельности.

Объединенная кафедра педагогики и педагогических технологий, созданная в сентябре 2010 года, продолжает лучшие традиции научной деятельности в рамках научной лаборатории педагогических исследований (НЛПИ), что доказано стабильным участием студентов в конкурсе инновационных идей и проектов 2010 года и активным участием членов кафедры в очередном конкурсе инновационных про-

ектов преподавателей и сотрудников университета, состоявшемся в 2011 году. Кафедра представила на конкурс инновационный проект «Воспитательный потенциал рабочих программ по педагогике как основа модернизации и качества образовательного процесса в вузе (ФГОС ВПО)» (номинация «Повышение качества подготовки специалистов в системе многоуровневого образования») и по итогам конкурса заняла 3-е место. В этом же году кафедра победила в университетском конкурсе учебно-методических комплексов, отражающих содержание основных образовательных программ бакалавриата, пути реализации и оценку качества педагогической деятельности (1-е место).

В настоящее время многие преподаватели нашего университета испытывают вполне обоснованную тревогу по поводу новой системы организации целостного учебно-воспитательного процесса, обновления содержания образования, разработки и применения инновационных технологий, взаимоотношений субъектов деятельности в условиях уровневого образования. Вместе с тем появилась возможность ознакомиться с новой системой взаимодействия со студентами в учебной и внеаудиторной деятельности на курсах повышения квалификации, организуемых Институтом непрерывного образования РГУ. Это, к примеру, курсы «Инновационные образовательные технологии высшей школы в условиях многоуровневого образования», организуемые преподавателями кафедры педагогических технологий. Ставшие традиционными, они способствуют совершенствованию общекультурных и профессиональных компетенций студентов и преподавателей вуза на основе использования ряда инновационных технологий: развития общеинтеллектуального и общекультурного уровня; решения образовательных и воспитательных профессиональных задач; диагностической деятельности и повышения качества обучения и воспитания; формирования образовательной и воспитательной среды вуза с учетом способностей обучающихся; изучения и обобщения технологического и методического опыта в профессиональной области; профессионального самообразования и реализации собственной программы профессионально-личностного роста.

Разработанный в 2009 году преподавателями кафедры проект «Инновационные образовательные и воспитательные технологии высшей школы в условиях многоуровневого образования» был апробирован на курсах повышения квалификации преподавателей вузов города Рязани.

Авторы проекта определили проблему и цель исследования. Проблема была сформулирована как определение оптимального содержания курсов с целью вооружения слушателей знаниями о сущности и специфике педагогических технологий высшей школы, овладения современным диагностическим инструментарием, формирования умений разработки и использования новых педагогических технологий организации совместной деятельности преподавателей и студентов в условиях многоуровневого образования. Цель состоит в разработке программ и теоретическом обосновании содержания учебно-методических пособий для курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы и для обучения студентов бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование».

Содержание курса включает четыре модуля. В первом модуле «Научные основы использования инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательной работе высшей школы» определены научно-теоретические основы педагогических технологий в высшей школе; профессионализм, педагогиче-

ское мастерство и индивидуальный стиль преподавателя вуза; технология саморазвития педагога. Во втором – «Инновационные образовательные технологии в высшей школе» – даются характеристики современных образовательных технологий высшей школы (история, понятия, классификации); методов активного и группового обучения в высшей школе (проблемно-деятельностного, контекстного и модульного обучения); практико-ориентированных методов преподавания в высшей школе (проектные методы, кейс-метод), рефлексивных технологий обучения. В третьем – «Технологии воспитательного процесса в высшей школе» – рассматриваются цели и ценности профессионального воспитания, технологии педагогического общения, взаимодействия и совместной деятельности студентов и преподавателей, технология коллективного творческого дела, технология игровой деятельности (деловые, ролевые, организационно-деятельностные и блиц игры). В четвертом модуле представлены технология диагностического сопровождения целостного педагогического процесса вуза и современные методы психолого-педагогической диагностики.

В содержании курса понятие «педагогическая технология» рассматривается как новое направление в педагогической теории и практике, которое базируется на связи с философией и психологией. Связь с философией является необходимым условием методологического обеспечения педагогического исследования. В исследовании проблем педагогического процесса наиболее распространенными являются следующие подходы: гуманистический, культурологический, аксиологический, личностно ориентированный, акмеологический, синергетический, креативный, системный, деятельностный, диагностический, коммуникативный, интегративный, задачный. Связь педагогики с психологией также является необходимым условием методологического обеспечения любого педагогического исследования, а каждый педагог – это практический психолог.

В отечественной педагогике терминология в области технологических знаний до сих пор не имеет строгого толкования. При этом в зарубежной литературе широко используются такие термины, как технологии в обучении, технологии в образовании, педагогические технологии. У нас же они фактически рассматриваются как взаимозаменяющие.

Технологический подход в образовании (обучении и воспитании) рассматривается как одно из средств вхождения в мировое образовательное пространство, как новое направление, зародившееся в 60–70-е годы XX столетия, привлекающее внимание педагогов-практиков идеей управляемости учебно-воспитательного процесса. Технологический подход позволяет предсказывать результаты, управлять педагогическим процессом, анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт, комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы, обеспечивать благоприятные условия для развития личности, уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств, оптимально использовать имеющиеся ресурсы, выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии. По мнению Г.К. Селевко, технологический подход означает применение понятия «технология» к сфере образования, педагогическим процессам, в частности, к учебно-воспитательному процессу в высшей школе. Технологический подход основан на овладении преподавателем вариативными, инновационными и коммуникативными технологиями и на их использовании в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокой результативности дея-

тельности. Основными критериями технологичности педагогического процесса являются системность, научность, структурированность, процессуальность¹.

Понятие «технология» у разных авторов имеет различные интерпретации, но всегда означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния. Этот термин широко употребляется при описании производственных процессов. В педагогике используются понятия «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технология развития личности», «технология коллективной творческой деятельности», «технология педагогического воздействия и взаимодействия» и другие, причем каждый исследователь вносит в определение понятий различные признаки, характеризующие педагогический процесс.

В понимании термина «педагогическая технология» до сих пор нет определенности. Так, например, В.А. Сластёнин считает, что педагогическая технология – «это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий... Педагогическая технология, в отличие от методики, предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом»².

В.П. Беспалько педагогическую технологию рассматривает как систему, в которой последовательно воплощается на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс³.

Педагоги-исследователи дают и другие характеристики педагогической технологии. Г.К. Селевко рассматривает понятие «педагогическая технология» в трех уровнях – общедидактическом, частно-методическом (предметном) и локальном (модульном). Например, предметные методики он относит к вспомогательным технологиям, которые предполагают сложную систему способов и приемов подготовки и проведения самых разных видов деятельности учителя и учащихся, объединенных образовательными приоритетными целями и конкретным содержанием⁴.

Отсюда понятие «педагогические технологии» следует рассматривать как в широком, так и в узком смысле слова. В широком смысле это научное направление (обширная область интегрированных научных знаний), многомерный процесс (комплексный интегрированный процесс), средство (применение методического инструментария) и способ использования (процесс коммуникации, предполагающий алгоритм, программу, систему взаимодействия). В узком смысле «педагогическая технология» – это последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью преподавателя и направленных на достижение поставленных целей («технологическая цепочка», или алгоритм деятельности). Так, в виде «технологической цепочки» можно представить систему деятельности педагога как алгоритм последовательных действий при подготовке и проведении учебных занятий или различных форм воспитательной работы. Она

¹ См.: Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. С. 8.

² Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. С. 407, 409.

³ Беспалько В.П. Слагаемые...

⁴ Селевко Г.К. Энциклопедия... С. 56–57.

включает в себя изучение учащихся и состояния учебно-воспитательного процесса, постановку диагностических целей и задач, определение перспективы, предвидение результатов, планирование деятельности, решение задач, организаторскую деятельность, коррекцию на основе диагностики и разработку программы последующих действий.

Итак, под педагогической технологией понимается систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Педагогические технологии позволяют создавать гибкую и подвижную структуру учебно-воспитательного процесса, управляемую и корректируемую на любом ее этапе благодаря наличию постоянной обратной связи. Развитие педагогических технологий связано, как правило, с инновационным, более качественным уровнем деятельности преподавателя, в частности, с повышением уровня его технологической компетентности, педагогического мастерства и творчества, педагогической техники.

Педагогические технологии могут быть классифицированы как технологии обучения, воспитания, развития и диагностики.

Г.К. Селевко классифицирует образовательные технологии по ряду признаков: цели, новизне, уровню и характеру применения, научной концепции, основному методологическому подходу, ведущему фактору развития, ориентации на ключевые компетентности специалиста, характеру содержания и структуры, виду социально-педагогической деятельности, подходу к учащемуся и ориентации педагогического взаимодействия, организации учебного процесса¹.

Устоялось представление о педагогических технологиях как о сумме научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей. Осуществление педагогических технологий требует профессиональной подготовки и переподготовки педагога, связанной с творчеством, мастерством, педагогической техникой.

Как известно, современное высшее образование выходит на более высокий технологический уровень. Ведется поиск новых педагогических технологий, что связано прежде всего с отказом от традиционного обучения и воспитания, с переходом на уровневое образование, с идеей целостности педагогического процесса как системы, опирающейся на теории общечеловеческих ценностей, гуманизации, личностно ориентированного подхода, приоритета субъект-субъектных отношений.

В настоящее время разработано множество различных инновационных педагогических технологий. Проектирование новых технологий – сложный процесс, включающий несколько уровней: концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный. В связи с этим возникает проблема описания полной системы средств педагогических технологий. Соответственно идеям той или иной психолого-педагогической теории или концепции определяют, например, технологии учебного занятия, обучения по направленности (обучение проблемное, программированное, компьютерное), коллективной познавательной деятельности, подготовки и проведения игры, изучения и описания передового педагогического опыта и другие.

Установлено, что к современным педагогическим технологиям относятся:

– *личностно ориентированные технологии обучения* (технологии педагогических мастерских, обучения как учебного исследования, коллективной мыследея-

¹ Селевко Г.К. Энциклопедия... С. 78–80.

тельности (КМД), эвристического обучения, проектной деятельности, развивающего обучения, «Школа диалога культур» (ШДК) (В.С. Библер), гуманитарно-личностная технология «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили), преподавание литературы как искусства и как человекоформирующего предмета (Е.Н. Ильин и другие);

– *предметно ориентированные технологии обучения* (технологии постановки цели, полного усвоения (по материалам М.В. Кларина), педагогического процесса (по С.Д. Шевченко), концентрированного обучения, модульного обучения и пр.);

– *информационные технологии* (информационные компьютерные технологии (ИКТ), технологии дистанционного обучения);

– *технологии оценивания достижений учащихся* (технология «портфолио», безотметочное обучение, рейтинговые технологии);

– *интерактивные технологии* (технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология проведения дискуссий, технология «дебаты», тренинговые технологии).

Организация занятий по курсу повышения квалификации предполагала использование активных форм работы: электронную презентацию учебного материала, организацию практикумов, применение проблемных методов, построение диалогового общения, студийные занятия, организацию самостоятельной творческой деятельности слушателей.

По результатам анкетирования, проведенного по окончании курсов институтом непрерывного образования РГУ имени С.А. Есенина, деятельность их организатора – кафедры педагогических технологий – была оценена как успешная. Большинство слушателей определили уровень содержания учебных занятий как высокий (72 %) и очень высокий (21 %). Наибольший интерес преподаватели проявили к таким темам, как «Технология воспитательного процесса в вузе», «Педагогическое творчество», «Психологические аспекты педагогического взаимодействия», «Взаимодействие и педагогическое общение субъектов педагогической деятельности», «Тренинги общения», «Методы активного обучения (контекстное обучение, практико-ориентированные технологии, кейс-метод, проектный метод, проблемное обучение, технология модульного обучения)». Большой интерес у большинства слушателей вызвала возможность участвовать в диагностировании, познавать себя и своего студента, строить новые отношения на основе понимания, индивидуального подхода, педагогической поддержки.

Интерес к проблемам воспитания студентов, к организации взаимодействия, несомненно, обеспечивался компетентностью преподавателей, проводивших занятия, которую слушатели оценили как хорошую (20 %), очень хорошую (20 %), отличную (47 %) и очень высокую (13 %). Немалую роль в этом сыграла четкая организация курсов, которую 67 % слушателей оценили как отличную.

Следует отметить, что в ходе изучения инновационных образовательных технологий, сопоставления различных подходов к их классификации, детального изучения технологий осуществления активного обучения особый интерес вызывали проблемы личностного подхода к студентам, индивидуализации и дифференциации обучения, формирования профессионализма. Замечено, что преподаватели непедагогических специальностей стремились овладеть гуманистическими технологиями, методами профессионально-педагогического общения. Особую ценность для них имели доброжелательный диалог, полилог, обмен опытом, которые сопровождали каждое практические занятия.

Нами учитывалось, что даже самый удачный опыт всегда имеет потенциальный заряд для развития. Подводя итоги, выслушав слова благодарности, мы установили, что может способствовать повышению качества подобных курсов. Это прежде всего использование практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки и переподготовки специалиста; создание условий для самовыражения каждого слушателя за счет презентации его достижений; выделение большего времени на освоение культуры диагностирования, способствующей пониманию, внимательному отношению к индивидуальности каждого обучающегося; педагогическая поддержка личностного саморазвития.

Подобный опыт использовался нами при создании системы подготовки бакалавров и магистров. Как уже отмечалось, использованию инновационных образовательных и воспитательных технологий в высшей школе способствует содержание образования, например, включение в учебный план ряда дисциплин, непосредственно направленных на формирование у обучающихся технологической компетентности, – «Методология психолого-педагогических исследований», «Современные технологии в системе общего среднего и высшего образования», «Педагогика и психология профилизации высшего и среднего образования». Определены задачи указанных дисциплин в обобщенном виде:

- вооружение обучающихся знаниями о сущности и специфике педагогических технологий высшей школы, технологической компетентности преподавателя, об их содержании и структурообразующих компонентах;

- овладение современным диагностическим инструментарием и его соответствующим использованием для осуществления инновационных образовательных технологий;

- формирование умений ставить цели на диагностической основе, проектировать, разрабатывать и использовать новые педагогические технологии;

- развитие конкретных умений по созданию инновационных учебно-воспитательных технологий (построение технологической цепочки конкретных видов учебной деятельности от цели до результата);

- овладение элементами педагогического мастерства и педагогической техники;

- определение условий эффективности организации совместной деятельности и сотрудничества преподавателя и студентов на основе педагогического воздействия и взаимодействия;

- проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателей.

В процессе освоения названных дисциплин магистранты совершенствуют свою методологическую культуру, приближаются к решению профессиональных задач, учатся изучать и осваивать источники информации, пользоваться интернет-ресурсами, осуществлять рефлексивный анализ. Все это способствует формированию как отдельных компетенций, так и профессиональной компетентности в целом.

В преподавании указанных курсов преподаватели исходили из общей стратегии построения учебного процесса на основе проблемности, диалога и эвристического поиска, что предполагало наличие следующих действий (алгоритма решения профессиональных задач): обобщенная формулировка задачи – постановка вопроса, проблемы, краткое содержание; ключевое задание, в котором обозначена

основная цель решения задачи (какой результат ожидается, что должны сделать обучающиеся); контекст решения задачи – условия, необходимые ресурсы, которые помогут решить задачу; задания, которые приведут к решению задачи (проблемные, практико-ориентированные задания, проектная деятельность); критерии оценки процесса решения учебно-профессиональной задачи.

Следующие критерии предполагали оценку и самооценку усвоения магистрантами учебного материала по пятибалльной системе:

- а) план решения учебно-профессиональной задачи;
- б) степень усвоения предложенного теоретического материала;
- в) разнообразие использования источников (теоретических и практических) для решения учебно-профессиональной задачи;
- г) соответствие решения структуре задачи;
- д) творчество;
- е) отражение профессиональной индивидуальности автора;
- ж) полнота представленного решения;
- з) культура оформления решения.

Мы убедились, что изучение указанных учебных дисциплин способствовало формированию у магистрантов профессиональных и общекультурных компетенций, в частности:

– владения способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний;

– использования научно обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владения современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации;

– способности проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности;

– владения современными технологиями организации научного исследования в профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению ее проблем;

– готовности использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы;

– готовности использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем;

– способности выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения;

– способности восполнять дефицит информационного и методического обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, педагоги Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, включившись в реализацию задач создания единого европейского образовательного пространства, осуществляют большую работу по созданию инновационной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, а именно, активно разрабатывают новые учебно-методические комплексы, участвуют в инновационной проектной деятельности, разрабатывают и реализуют специальные курсы, в частности, «Инновационные образовательные технологии высшей школы в условиях многоуровневого образования».

Список использованной литературы

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]. – М. : Педагогика, 1989.
2. Делия, В.П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы [Текст]. – М. : ПКЦ «Альтекс», 2007.
3. Педагогика в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования [Текст] : учеб.-метод. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.
5. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Академия, 2004.
6. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий [Текст] : метод. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

А.М. Булыгин

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Обращение к отечественному историко-педагогическому наследию позволяет определить мировоззренческие ориентиры современного педагогического образования, указывающие пути к достижению духовно-нравственного состояния личности студента, будущего учителя, в условиях сохранения фундаментальных аксиологических императивов.

аксиологический приоритет, личность, будущий учитель, нравственная позиция, духовная культура, толерантность, гуманизм.

В условиях проводимых в современном обществе разноплановых реформ, многочисленных исследований в сфере обучения и воспитания, разработки современных образовательных технологий, тщательного анализа личности участников целостного педагогического процесса проблема собственной мировоззренческой позиции педагога, реализующего программные и социокультурные установки, на сегодняшний день остается актуальной. В этой связи несомненный интерес представляет рассмотрение аксиологических оснований в становлении личности будущего учителя.

Личностная ценностная позиция студента педагогического вуза во многом определяет его отношение к происходящим в государстве изменениям, к своей профессии, детям, к своему внутреннему морально-психологическому состоянию. Все эти параметры впоследствии отразятся не только на качестве его учебно-воспитательной работы в школе, но и, в конечном итоге, на развитии личности учащихся. Завтрашний день российского общества во многом зависит от духовно-нравственного состояния будущих педагогов, готовящихся сегодня к вступлению

в профессионально-педагогическую деятельность и возлагающих на себя основную заботу о формировании подрастающего поколения.

Следует отметить, что Россию с начала 1990-х годов принято называть обществом переходного типа, в котором воспитание является серьезной культурологической и аксиологической проблемой. Горячие споры и непрекращающиеся дискуссии идут о содержании, формах, средствах и методах воспитания, обсуждаются ценностно-ориентационная направленность убеждений и поступки молодых людей.

Исторически подобные вопросы были актуальны в родном Отечестве практически всегда. Достаточно вспомнить о том, что 19 февраля 2011 года исполнилось 150 лет со времени отмены в России крепостного права, когда бывшие крепостные, став свободными сельскими обывателями, приняли активное участие в промышленной революции, окунувшись в атмосферу новых, рыночных, отношений, в основном в качестве дешевой рабочей силы. Сложный нравственно-культурный коктейль, замешанный на недавнем внеэкономическом принуждении, безусловном чиновничестве, религиозности, крестьянском образе жизни и новой буржуазной идеологии, подготовил причудливую картину духовно-практического освоения действительности в 20-е годы XX века. Последовавшие затем десятилетия реализации утопической доктрины не принесли ожидаемого результата, развеяли грезы советских людей о всеобщем счастье и благоденствии, привели не только к экономическому тупику, но и к нравственному замешательству. Опыт цивилизаций показывает, что так было и в США времен Великой депрессии, и в Германии и Японии после Второй мировой войны, и в странах, принадлежавших ранее мировой системе социализма.

В современном российском обществе также идут противоречивые процессы, связанные с изменением его сущностных характеристик. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что в их ходе осуществляются пересмотр и переосмысление ценностей. В условиях бурной смены аксиологических приоритетов учитель оказался в сложном положении: с одной стороны, многие прежние ценности отвергаются и привычные стереотипы рушатся, а с другой – настойчиво предлагаются новые, чуждые предшествующей практике. С изменением общественных отношений появляются новые символы, претендующие на роль объединительной силы общества, намечаются и реализуются пути выхода из ценностного кризиса.

Данная ситуация актуализирует необходимость разработки аксиологических стратегий, которые могли бы стать основой функционирования и развития института педагогического образования. Поиск связан с разработкой ценностных ориентиров, ведущих к принципиально иному социокультурному состоянию, другой образовательной идеологии. Весьма актуальным при этом является использование историко-педагогического опыта, наработанного на протяжении XX века отечественными и зарубежными исследователями проблем ценностей и ценностных ориентаций. Все выдающиеся педагогические системы прошлого имели в качестве важнейшего элемента довольно четкие представления о целях, нормах и ценностях человеческого бытия. Однако богатое аксиологическое наследие, содержащее в себе мощные исторические пласты человеческих взаимосвязей и отношений, образующих ценностные предпочтения самых разных социально-профессиональных групп, в том числе и будущих учителей, остается невостребованным.

ванным в полной мере. Сегодня также не может быть обойден вниманием огромный опыт формирования ценностных ориентаций личности, ярко высвечивающий весь ценностный колорит образовательных парадигм и технологий.

В настоящее время актуализировалась общественная потребность и сложились необходимые предпосылки для историко-теоретического изучения ценностей высшего педагогического образования. При этом концептуальным является положение об историко-педагогической детерминации идей и принципов реформирования образовательных систем, преобразование которых должно происходить не через разрушение или полное отрицание старого, а на основе тщательного изучения прежнего реформаторского опыта. От этого во многом зависит успешность прогнозирования аксиологических приоритетов в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза аналогично. Является вполне очевидным и не требует особых доказательств утверждение о том, что ответ на эти вопросы зависит в первую очередь от мировоззренческой позиции педагога, уровня его духовно-нравственной культуры. Важнейшей культурологической составляющей личности являются ее ценностные ориентации, которые позволяют отделять значимое от второстепенного, выявляя существенное и структурируя жизненный опыт.

Теория и практика исследования целостного учебно-воспитательного процесса показывают, что, несомненно, стоит признать ведущую роль духовных ценностей в формировании нравственного облика подрастающих поколений. Для конкретной личности нет обязательного движения от потребности к ценностям и ценностным ориентациям, существующим для человечества в целом. Отдельный субъект может пройти прямо противоположный путь: принимая от окружающих взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек тем самым может закладывать в себя основы потребности, которой раньше у него не было.

В отечественной педагогике выделяются два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации духовно-нравственных ценностей. Первый состоит в использовании стихийно сложившихся или специально организованных социокультурных условий для актуализации отдельных ситуативных побуждений, которые при систематической активизации переходят в устойчивые мотивационные новообразования. Второй способ заключается в предъявлении воспитанному в готовом виде мотивов, целей, идеалов, которые он сам должен постепенно усвоить и превратить из внешне воспринимаемых во внутренний план. В этом случае требуется разъяснение формируемых побуждений, облегчающее студенту смысловую работу. Полноценная организация процесса усвоения ценностных ориентаций требует использования в педагогической практике обоих способов¹.

История педагогики и образования ярко свидетельствует о том, что все выдающиеся философско-педагогические учения стремились познать духовно-нравственные основы личности человека, проникнуть в сущность ценностей бытия, опираясь на различные религиозные и идеологические устои.

В частности, размышляя о совершенстве человека, русский философ В.С. Соловьев пришел к выводу о том, что «совершенство человека не в нем самом...

¹ В.А. Сластёнин и др. Педагогика : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : Школа-Пресс, 1998. С. 234.

а лишь Божество как совершенное Добро спасет человека от духовного зла через внутреннее соединение с нравственной силой самого человека»¹.

В.В. Зеньковский, рассматривавший проблемы воспитания в рамках христианской антропологии, в качестве главной видел задачу духовно-нравственного развития личности, приобретающей свое содержание в общении с миром ценностей, живом социальном опыте, в обращении к Богу.

«Учитель русских учителей» К.Д. Ушинский главными ценностями в педагогической деятельности считал личности учителя и ученика во всем их богатстве и неповторимости. Ориентация на личность позволила ему назвать педагогику искусством, базирующимся на ценностной основе научных знаний. Аксиологическим приоритетом великий педагог считал духовно-нравственный потенциал учителя. «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер», – утверждал классик русской педагогики².

В 20–30-х годах прошлого столетия ценностную проблему педагогики ясно и реалистично сформулировал А.С. Макаренко. Его ценностная конструкция состояла не из дедуктивных фраз, а действительных и осуществимых ценностных проектов. «Во всяком случае, – писал А.С. Макаренко, – я уверен, что труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания, так что труд так называемый учебный и тот должен исходить из представления о ценностях, которые он может создать»³.

Современная педагогика высшей школы также определяет духовную культуру учителя в качестве приоритетной ценности его профессионального становления. Сегодня в научных исследованиях, посвященных проблеме духовно-нравственной культуры, отмечается необходимость строгой аргументации фундаментальных позиций, несовершенство системы которых повышает роль гипотез, основанных не только на базовых исходных данных, но и на «вере в возможность доказательства правомерности выдвигаемых предположений, вере в реальность воплощения тех или иных теоретических идей». «Знание без веры мертво, – считает Б.С. Гершунский, – и поэтому рано или поздно столкнется с тем пределом, порогом своих возможностей, за которым продуктивной может быть только вера»⁴. По мнению ученого, важен не столько источник происхождения абсолютных ценностей и сил, но, прежде всего, сам факт их наличия, их реального проявления по мере необходимости обращения к ним из-за исчерпанности методов понимания Мира.

Таким образом, в третьем тысячелетии признается невозможность познания реального Мира без Веры. Какой же должна быть эта Вера? Традиционной в нашем понимании религией или чем-то другим? По-видимому, рациональных оснований в данном случае быть не может, а иррациональное не всегда встречает поддержку. Тем не менее именно религия принесла людям само понятие об абсо-

¹ В.С. Соловьев. Великий спор и христианская политика. М., 1989. С. 84.

² А.М. Булынин, А.Д. Брагина. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико-исторический аспект) : моногр. Ульяновск : Изд. Качалин А.В., 2010. С. 28.

³ Там же. С. 29.

⁴ Б.С. Гершунский. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. М., 1997. С. 19.

лютных ценностях бытия, ценностях не столько материальных, сколько духовных, нравственных. Сейчас, оценивая не столь уж давнее прошлое, когда религиозные постулаты были обязательными к изучению и составляли ценностную основу образования, в том числе и педагогического, можно сказать, что формально утвержденные ценности, не воспринятые искренне человеком, не могут быть духовной опорой.

Очень верно подметил Б.С. Гершунский, что «неподвластная времени Религия с ее «вечными» заповедями, канонами и столь тщательно детализированными и хранимыми ритуальными традициями не может более рассчитывать на устойчивое восприятие человеком и цивилизацией в целом идеи «чистой» религиозной Веры... Умнеющему и все более просвещаемому человечеству во всем хотелось бы «дойти до самой сути», понять и объяснить доселе необъяснимое. Вера уже не может обойтись без Знания. Знание и Вера должны существовать в симбиозе, основой которого являются ценности образования. Ценность самого Знания зиждится на ценностях Веры в эти знания. Образование способно не допустить духовной, нравственной катастрофы, дать миру новые ценности». Именно образование, по мнению исследователей, будет новой религией будущего, а «ключевое понятие любой религии – Бог – будет со временем все более явственно отождествляться с понятием Смысла жизни, с теми высшими идеалами и духовными ценностями, которые, надо верить, всегда будут вести за собой Человека...»¹.

Конечно, совершенно невозможно точно определить ценностные приоритеты людей ближайшего и далекого будущего, но почти наверняка они будут стремиться к вечным гуманистическим идеалам, к высочайшему профессионализму как залогом жизненного успеха, к высоким нравственным ориентирам, к полному самораскрытию и самореализации личности. Ко всем этим высотам человек будет подведен в школе, профессионалом-учителем, духовно и нравственно богатым, осознающим огромную ответственность за результаты своей исключительно важной для общества и каждой конкретной личности работы. Учитель, действительно создающий себе «памятник нерукотворный», в первую очередь будет должным образом озабочен оставлением духовного наследия как «единственного гаранта его вечной духовной жизни»².

Прошлое, выступающее в качестве предтечи будущего, выставляет напоказ опасные ценностные суррогаты, претенциозно лоббирующие неработоспособные догматы, на которых пока еще покоится педагогическое образование. Ценности гуманистической ориентации с большим трудом пробиваются сквозь буреломы авторитаризма. Возможна ли быстрая смена ценностей? Наверное, нет. Опыт предыдущих поколений показывает, что подобные эксперименты ведут к большим бедам не только в стране, решившейся на преобразования, но и в мировом сообществе в целом. Претензии на достоверные и единственно возможные трактования ценностей должны быть сняты. Неагрессивное восприятие другого, терпимое отношение к его ценностным ориентациям и установкам определяют во многом стратегию и тактику формирования духовно-нравственной культуры будущего педагога. Раскол в системе идеалов и ценностей, явственно просматриваемый в современном социуме, не может быть устранен без помощи образования и его главной фигуры – Учителя.

¹ Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. М., 1997. С. 91.

² Там же. С. 109.

Список использованной литературы

1. Булынин, А.М. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико-исторический аспект) [Текст] : моногр. / А.М. Булынин, А.Д. Брагина. – Ульяновск : Изд. Качалин А.В., 2010. – 220 с.
2. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст]. – М., 1997.
3. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст]. – М., 1993.
4. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостёнин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998.
5. Соловьев, В.С. Великий спор и христианская политика [Текст]. – М., 1989.

Ю.В. Щербинина

ЯЗЫК СИЛЫ – СИЛА ЯЗЫКА

Статья посвящена уточнению понятия «языковое насилие», анализу его разновидностей, описанию сходных и смежных явлений.

языковое насилие, информационная зависимость, принудительное информирование, вербальное угнетение.

Толковые словари русского языка определяют насилие как принудительное воздействие, нарушение личной неприкосновенности. Можно ли совершать насильственные действия с помощью речи?

В современной лингвистике существует особое понятие – **языковое насилие**, определяемое как «форма психического деструктивного воздействия на личность адресата с помощью вербальных действий»¹; «не аргументированное во все или недостаточно аргументированное открытое или скрытое (латентное) вербальное воздействие на адресата, имеющее целью изменение его личностных установок (ментальных, идеологических, оценочных и т.д.) или его поражение в полемике – в пользу адресата»².

Таким образом, языковое насилие тесно связано с речевой агрессией. В каких отношениях находятся эти понятия?

С одной стороны, языковое насилие можно считать особой разновидностью речевой агрессии. В этом смысле языковое насилие – это словесная экспансия, посягательство на коммуникативную свободу личности или группы лиц, вторжение в чужое речевое пространство. С другой стороны, речевая агрессия может быть одним из инструментов языкового насилия – средством демонстрации

¹ Шарифуллин Б.Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы // Юрислингвистика-5. Барнаул, 2004. С. 120.

² Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения : науч.-метод. бюл. Красноярск ; Ачинск, 1997. С. 10.

власти, могущества, превосходства. В таком случае языковое насилие можно определить как акт словесного нападения, коммуникативную атаку.

Насилие посредством языка может быть открытым (прямым) и скрытым (завуалированным). Открытое языковое насилие – это «явное и настойчивое навязывание адресату определенной точки зрения, лишаящее его выбора и возможности сделать собственный вывод, самостоятельно проанализировать факты, информацию». Скрытое языковое насилие «преследует те же цели, но маскирует их под другие (например, под простое информирование)»¹.

Языковое насилие опирается прежде всего на идеологию и пропаганду. Чаще всего о нем говорят применительно к публичным сферам – политике, рекламе, PR-технологиям, общественной полемике, средствам массовой информации (СМИ). Вполне очевидно: «политик-тиран действует не только и часто не столько посредством вооруженного, физического насилия и административного, дисциплинарного принуждения, но в большей степени извращением языка, маскирующим логику, истинные цели и смысл его управленческих действий»².

Яркие примеры политического насилия посредством языка можно обнаружить на страницах советской периодики. Словесные клише и лозунги газетных заголовков уже в самом своем содержании заключают «метафору войны»: *воспитание непримиримости к буржуазным настроениям (халатности на производстве, бытовому пьянству); битва за урожай (партийную сознательность, повышение производительности труда); выжигать каленым железом буржуазные порядки (злоупотребления на производстве); обескровить врага коммунистической партии (советского государства); бескровный переход к самоуправлению на предприятиях; бескомпромиссная борьба против тунеядства (пьянства, халатности, производственного брака, хищений государственной собственности); ударить железным кулаком по пьянству (бездорожью); дать решительный отпор врагам Советской власти (советского государства, советского народа)* и т.д.

В подобных контекстах «язык служит в качестве оружия для нанесения взаимных ударов»³.

Более тонко, но не менее напористо языковое насилие действует через рекламные тексты. Помимо специфических словесных трюков и уловок основными приемами воздействия рекламы являются множественность и повторяемость информации. Современная рекламная индустрия изобретает все более изощренные приемы, потому что «в определенный момент сознание адресата настолько перегружается, что для восприятия новой информации требуются все более и более сильные раздражители. Использование таких раздражителей в итоге приводит к настоящей психологической агрессии рекламы»⁴.

Наиболее радикально настроенные специалисты называют это **информационным зомбированием**. Зомби – человек, полностью потерявший контроль над собой и подчиняющийся чьим-то приказам – завоевал статус одного из самых популярных архетипических персонажей современной массовой культуры.

¹ Быкова О.Н. Языковое манипулирование общественным сознанием. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1999. С. 22.

² Гелих О.Я. Язык как средство управления и насилия: проблема образования // Образование и насилие : сб. ст. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. С. 174.

³ Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб. : Академ. проспект, 2000. С. 24.

⁴ Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. М. : Едиториал УРСС, 2003. С. 246.

Особые формы языкового насилия приобретает в СМИ – на телевидении и радио, в газетных публикациях и интернет-текстах. К таким формам можно отнести следующие:

– неоправданное информационными целями «смакование» негатива (подробное описание сцен асоциального поведения, технологий совершения убийств, деталей терактов, катастроф, стихийных бедствий);

– цинизм и кощунство в определениях, описаниях, оценках событий, фактов, ситуаций;

– «черный юмор» в официальных информационных источниках – новостных и аналитических программах, экспертных комментариях происшествий, криминальных хрониках);

– нагнетание негативных чувств (страха, ненависти, беспомощности, нездорового любопытства);

– экспансия нелитературных вариантов языка (намеренное и немотивированное употребление бранной лексики, насаждение жаргона и сленга в публичной речи).

Вот, к примеру заголовки публикаций газеты «Московский комсомолец» за 1999 – 2001 годы: *«Выброшенный в мусоропровод младенец и не подумал умирать»*; *«Ревнивец разрубил супругу на мелкие кусочки»*; *«Родных жены продавец вгонял в гроб молотками»*; *«Студентка кулинарного техникума приготовила рагу из головы матери»*; *«Убийца выпустил из родителей кровь, чтобы трупы не портились»*; *«Подросток готовил кошкам гречневую кашу с мясом отца»*; *«Москвичи прыгают из окон парами»*; *«Труп ездил на санках в центре Москвы»*; *«Перед самоубийством ребенок рассказал стих о мире»*.

Подобные образом оформленная информация транслируется со страниц прессы, с телеэкранов и компьютерных мониторов. Усвоение агрессивных образцов СМИ в реальной речевой практике – одна из самых обсуждаемых проблем медиапсихологии как в академической науке (Е.В. Власова, А.С. Горбунов, А.Ю. Дроздов, Л.В. Енина, Е.А. Золотов, К.А. Тарасов, Н.М. Хлыстова, Э.В. Чепкина, Т.В. Шипунова и другие), так и в общественных дискуссиях (И. Гусаченко, А. Нарышкина, К. Разлогов, А. Сидоров, В. Собкин, А. Степанов и другие).

Тревога оправдана, поскольку элементы игры, раскованности, панибратства в изложении трагических событий «свидетельствуют не только о несостоятельности автора, о его дурном индивидуальном вкусе и плохих манерах, но и о торжествующей стилистической тенденции»¹.

Воздействие массмедиа на сознание зрителя объясняется механизмом «прайминга», т.е. активацией специфических воспоминаний и пробуждением соответствующих мыслей и идей, а также актуализацией определенных эмоций и тенденций поведения². Так устанавливается анонимная власть агрессивного слова, торжество языкового насилия. Учитывая, что в среднестатистической семье телевизор работает до 7 часов в день³, несложно представить масштабность данной проблемы.

¹ Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой массмедиа. М. : Педагогика-Пресс, 1994. С. 31.

² Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М. : Вильямс, 2004.

³ Старова О.В. Средства массовой информации как источник агрессии // Прикладная психология и психоанализ. 2000. № 2. С. 16.

И «кто знает, куда нас унесет этот чудовищный поток зримого насилия, просачивающийся в каждый дом через мерцающие экраны телевизоров в виде сцен безупречно отрежиссированной жестокости», – справедливо опасается известный исследователь экранного насилия Джон Гербнер. Добавим: насилия не только зримого, но и слышимого! Агрессивные модели поведения усваиваются не только визуально, но и вербально. Языковое насилие в СМИ – прямая предпосылка к речевой агрессии в быту.

В последние десятилетия инструментарий языкового насилия существенно расширился. «На помощь» газетам и телевидению пришли массовая литература, журнальный глянец, интернет-форумы и блоги. И если раньше языковое насилие связывалось прежде всего с политикой, то сейчас о нем стоит больше говорить в контексте потребительской культуры.

Пропаганда успешности и состоятельности, которые понимаются как карьерный рост и материальный достаток, включение человека в непрерывную цепочку товарообмена, насаждение идей консюмеризма привели к размыванию личностных и профессиональных идентичностей. Появились такие странные «профессии», как «светская львица» и «блогер». Все чаще в анкетах сайтов знакомств, во время представления участников телепередач ответом на вопрос о роде занятий становится гордое: «Занимаюсь шопингом!». Люди начинают говорить о себе как о мнимых, симулированных сущностях...

Таким образом, под языковым насилием в широком смысле следует понимать управление общественным сознанием, осуществляемое через:

- принудительное распространение тех или иных идей, представлений, мнений;
- внедрение определенных бытовых, повседневных моделей поведения;
- навязывание каких-либо форм и способов деятельности.

Помимо этого, можно выделить более специфические и частные разновидности языкового насилия.

Так, особой формой языкового насилия является **информационная зависимость**.

Под информационной зависимостью мы будем понимать «внесение смуты, соблазнение и все способы извлекать преимущества из своего языкового превосходства над тем и теми, кто обладает меньшим словесным могуществом»¹. Причем информационное могущество – это «и совокупность актуальных знаний вообще, и уровень образованности индивида или общества в целом»². Примеры:

Научный работник длительно ожидает бюрократического решения или ответа какой-то организации (будь то хоть отдел кадров, хоть книжное издательство).

Начальник организации жестко управляет поведением подчиненных путем строгого нормирования сведений, сообщения неполной или односторонней информации.

Врач удерживает пациента в неведении по поводу диагноза, прогноза заболевания, этапов лечения, медицинских назначений.

Родители упорно игнорируют бесконечные «почему» дошколенка либо отмахиваются односложными или абстрактными ответами.

¹ Рикер П. Торжество языка над насилием. Герменевтический подход к философии права // Вопр. филос. 1996. № 4. С. 27.

² Гелих О.Я. Язык как средство... С. 176–177.

Муж отказывается обсуждать с женой совместные планы на отпуск, в результате чего она не может заранее спланировать свои действия и до последнего ожидает решения главы семьи...

Во всех этих ситуациях один человек или группа лиц демонстрируют информационную власть над другими людьми. Неопределенность сроков, возможность получения отказа, негативные последствия в случае промедления, унижительность самого положения адресата – все это позволяет квалифицировать такие ситуации как случаи насилия, давления, принуждения.

В сфере частной жизни к языковому насилию можно также отнести **принудительное информирование**. Например, рассказывание неприличных анекдотов, сообщение шокирующих сведений, распускание сплетен в присутствии людей, вынужденных воспринимать все это по приказу, по необходимости или из-за элементарной невозможности покинуть помещение:

«...Он уже много раз мучился так, когда мать в детстве рассказывала ему, моя его в тазу, что некоторые мальчики балуются глупостями и что это очень плохо и могут положить в больницу и делать уколы. А когда он еще немного подрос, она вдруг начала ему рассказывать, какие тяжелые у нее были роды – ей было всего восемнадцать лет и у нее был один случай на сто, случай богородицы, смеялась она, что она легла на родильный стол девственницей. Но врач не стал вмешиваться хирургическим путем и женщиной ее сделал сын... Она рассказывала ему это в темноте, когда он уже лежал на своей раскладушке, подоткнутый со всех сторон одеялом, а она переодевалась на ночь и залезала коленями к себе на кровать, обтирая с сухим звуком ступню о ступню. Он лежал, глядя в потолок и стиснув зубы от ужаса» (Людмила Петрушевская, «Случай Богородицы»).

Насильственность подобного речевого поведения очевидна: налицо коммуникативное «самораспространение» говорящего, незаконное расширение окрестностей своей речи, посягательство на личное речевое пространство адресата.

Иногда неприятные, обидные или устрашающие высказывания носят целенаправленно издевательский характер. Говорящий попросту глумится над более робким, стыдливым или находящимся в подчиненном положении. Ярким примером можно считать «страшилки» – излюбленное развлечение в детских летних лагерях, рассчитанное на реакцию самых восприимчивых и чувствительных сверстников.

Другой случай принудительного информирования – примитивный выплеск эмоций, который не осознается говорящим как навязчивый и оскорбляющий окружающих. В подобных ситуациях языковое насилие нередко становится пружиной речевой агрессии, поскольку вызывает протест невольных слушателей и ответное возражение не принимающего претензий «насильника». Вот как, например, в пригородной электричке беседуют приятели:

«...– Ну еп-та! – Борис по-настоящему завелся. – Но теоретически же должно быть хорошее. Такое глобальное, чистое Благо, благодать, которую мы, наши сраные предки, точнее, утопили в говне. А?..

– Молодой человек, да перестаньте вы материться, в конце-то концов! – прорвало тетку с деревцем между ног. – Сколько можно? Я сейчас за милицией схожу.

Борис ошалело посмотрел на нее, потом хлопнул себя ладонями по коленям:

– Вот пять дней в неделю приходится в офисе по восемь часов подряд улыбаться каждому рылу, так и в выходные расслабиться не дают!

– *Идите в пивнушку и расслабляйтесь.*

– *Матушка! – обычно визгливый голос Бориса сейчас напоминает рычание, – я без тебя в курсе, где мне расслабляться. Ясно, нет?..»* (Роман Сенчин, «Афинские ночи»).

Наконец, к бытовому языковому насилию следует отнести **вербальное угнетение и вербальный контроль**.

Известный американский психолог Патрисия Эванс, исследовавшая подобное речеповедение, ввела понятие «вербальный насильник» – человек, доминирующий над партнером с помощью речи. Вербальное насилие рассматривается как психологический прием принуждения и подавления личности¹. В основе этого приема лежит информационное господство, устанавливаемое одним человеком и принимаемое другим:

Говорящий игнорирует уточняющие вопросы или утаивает необходимые сведения, а когда это приводит к неправильным действиям адресата – обрушивает на него град обвинений.

Говорящий постоянно перебивает собеседника, самостоятельно продолжает его речь, произвольно перефразирует сказанное, обрывает на полуслове.

Говорящий подвергает сомнению и контролирует каждое слово адресата, постоянно исправляет высказывания – вплоть до полного обесмысливания (С чего ты это взял? Кто тебе сказал такую чушь? Нет, ты все неправильно говоришь... Вместо этого надо сказать то-то и то-то...).

Самое опасное и трудно выявляемое вербальное насилие – присвоение говорящим «правильных слов». Говорящий претендует не просто на знание, но на знание «подлинных», «настоящих» имен, названий, обозначений, определений, оценок. Крайняя форма такого принуждения – навязывание адресату определений реальности, обесценивание его языковой картины мира, дискредитация коммуникативного опыта (*Это совсем не то, что ты подумал... Это совершенно не то, что ты видела... Это вовсе не то, что произошло...*).

Мысли, чувства, суждения, действия, поступки адресата – все объявляется неверным, неправильным, заслуживающим порицания и коррекции. Помимо «правильных слов» адресат лишается еще и права речи, получая лишь возможность слушать, поддакивать, соглашаться... Возникает порочный механизм словесного психоподавления. И это та же самая «отрежиссированная жестокость», только не в публичной сфере, а в частной.

Таким образом, языковое насилие – сложное и многогранное явление, непосредственно связанное с речевой агрессией, но не тождественное ей. Случаи принуждения и подавления с помощью языка типичны как для официальных сфер коммуникации, так и для повседневного бытового общения.

Список использованной литературы

1. Брайант, Дж. Основы воздействия СМИ [Текст] / Дж. Брайант, С. Томпсон. – М. : Вильямс, 2004.
2. Быкова, О.Н. Языковое манипулирование общественным сознанием [Текст]. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1999.

¹ Эванс П. Как справиться с вербальной агрессией. М. : АСТ ; Астрель, 2004.

3. Гелих, О.Я. Язык как средство управления и насилия: проблема образования // Образование и насилие [Текст] : сб. ст. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004.
4. Гуггенбуль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст]. – СПб. : Академ. проспект, 2000.
5. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа [Текст]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994.
6. Медведева, Е.В. Рекламная коммуникация [Текст]. – М. : Едиториал УРСС, 2003.
7. Рикер, П. Торжество языка над насилием. Герменевтический подход к философии права [Текст] // Вопр. филос. – 1996. – № 4.
8. Сковородников, А.П. Языковое насилие в современной российской прессе [Текст] // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения : науч.-метод. бюл. – Красноярск ; Ачинск, 1997.
9. Старова, О.В. Средства массовой информации как источник агрессии [Текст] // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 2.
10. Шарифуллин, Б.Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы [Текст] // Юрислингвистика-5. – Барнаул, 2004.
11. Эванс, П. Как справиться с вербальной агрессией [Текст]. – М. : АСТ ; Астрель, 2004.

Н.В. Герова

КОНЦЕПЦИЯ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены цели и задачи обучения информатике, информационным и коммуникационным технологиям студентов педагогического направления гуманитарного профиля при переходе на уровневое обучение. Описана структура содержания и принципы разработки макромодуля «Информатика и ИКТ».

бакалавр, качество образования, компетенция, магистр, макромодуль, модульное обучение, стандарт, уровневое обучение.

В течение последних лет в Европе происходит интеграция образовательных систем в соответствии с принципами Болонской декларации, принятой в 1999 году. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году. Модернизация высшего профессионального образования в свете Болонской декларации ориентирована на повышение качества подготовки выпускников и совершенствование учебного процесса, что позволит обеспечить мобильность российского образования, стандартизацию образовательных программ и выход отечественных дипломированных специалистов на европейский рынок труда.

Формирование единого европейского образовательного пространства различных национальных систем основано на введении двухуровневой системы обучения, использовании Европейской системы трансферабельных кредитов ECTS

(European Transfer Credit System), соответствии квалификаций выпускников вузов разных стран.

В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

- разработка и модернизация образовательных программ подготовки бакалавров и магистров на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ГОС ВПО-3);
- разработка механизмов и методик проведения контрольных мероприятий, подтверждающих качество подготовки обучающихся;
- обеспечение совместимости различных учебных планов и образовательных программ, периодов обучения, степеней бакалавров и магистров в учреждениях высшего профессионального образования России и Европы;
- обеспечение мобильности обучающихся и профессорско-преподавательского состава российских вузов в едином европейском образовательном пространстве.

Сегодня российское и европейское образование находится в постоянном развитии. При переходе на двухуровневую систему Россия должна как сохранить свои лучшие традиции в области высшего образования, основанные на интеграции образования и науки, так и обеспечить качество образования, которое, в свою очередь, обеспечит конкурентоспособность выпускников вузов на внутрироссийском и европейском трудовых рынках.

При разработке и утверждении ГОС ВПО-3 учебные планы и программа подготовки формируются на основе компетентного подхода и системы зачетных единиц, обеспечивая единство и конвертируемость единиц трудоемкости учебного процесса на европейском образовательном пространстве.

Организация учебного процесса в условиях двухуровневого образования имеет следующие особенности:

- использование балльно-рейтинговых систем для оценивания результатов обучения и проверки уровня сформированности компетенций;
- возможность формирования нелинейной индивидуальной образовательной траектории при личном участии студента в составлении индивидуального учебного плана путем выбора дисциплин;
- обеспеченность учебного процесса методическими материалами, информационными ресурсами, современными программными и аппаратными средствами.

Концепция модернизации российского образования определяет основу подготовки будущего специалиста как формирование компетенций. Под компьютерной компетентностью мы будем понимать уровневое образование, характеризующее профессиональную подготовку учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий на теоретическом, практическом и творческом уровнях.

Анализ стандартов подготовки бакалавров по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» позволил выявить следующие общекультурные (ОК) и профессиональные (ОПК и ПК) компетенции в области информатики и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ):

- использование знаний о современной естественно-научной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применение методов математической обработки информации (ОК-4);
- использование основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации, готовность к работе с компьютером как со средством управления информацией (ОК-8);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);
- понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, осознание опасности и угрозы, возникающих в этом процессе, соблюдение основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);
- готовность к применению современных методик и технологий, в том числе информационных, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- использование возможностей образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (в информационных сетях) представления материалов собственных исследований (ПК-8);
- способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11) ².

По результатам анализа стандартов подготовки магистров по направлению 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» выделим следующие общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с видами деятельности в области информатики и ИКТ:

- владение практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний (ОК-3);
- способность использовать инновационные технологии в практической деятельности (ОК-8);
- способность выделять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных (ОК-11);
- использование научно обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владение современными технологиями организации сбора и обработки данных, их интерпретации (ОПК-2);
- умение организовывать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3);
- владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению ее проблем (ОПК-6);

² ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).

- готовность к применению активных методов обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-9);
- способность представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПКНИ-8);
- способность определять направления и способы оснащения образовательной работы методическими средствами (ПКНМ-2);
- ориентирование в современных технологиях и программах с учетом потребностей образовательной среды (ПКНМ-5);
- способность восполнять дефицит информационного и методического оснащения образовательного процесса (ПКНМ-7);
- готовность к использованию современных технологий менеджмента (ПКОУ-5);
- умение планировать и проводить переговоры с российскими и зарубежными партнерами (ПКОУ-7) ¹.

В соответствии с данными компетенциями основными задачами профессиональной подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей в области информатики и ИКТ являются:

- удовлетворение потребностей бакалавров и магистров в получении знаний и умений в области информатики и ИКТ;
- организация и проведение научных, исследовательских, экспериментальных и методических работ на базе инструментальных программных средств; инструментария технологии Multimedia, Virtual Reality и т.д.; телекоммуникационных и геоинформационных технологий в области проектирования авторских образовательных технологий и частных методик;
- научно-педагогическая экспертиза программных средств и систем учебного направления, телекоммуникационных проектов, методических рекомендаций по их применению в учебно-воспитательном процессе;
- на уровне неподготовленного пользователя обеспечить изучение различных способов применения в профессиональной деятельности средств современных ИКТ, общепринятых в современном информационном обществе;
- обеспечить доступное дополнительное послевузовское образование в области использования средств информатики и ИКТ в гуманитарных дисциплинах.

Информационная компетентность как составная часть профессиональной компетентности учителя определяет такие слагаемые его профессиональной деятельности:

- владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде;
- знание рациональных методов поиска и хранения информации в современных информационных массивах и умение их использовать;
- умение представить информацию в Интернет;
- владение навыками организации и проведения уроков и внеклассных мероприятий с использованием телекоммуникационных технологий;
- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством интернет-технологий;

¹ ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).

– владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету с учетом его специфики.

Таким образом, информационная компетентность учителя понимается нами как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности. При формировании информационной компетенции студента педагогического вуза должны использоваться преимущественно инновационные, активные методы обучения.

Формирование выделенных компетенций у бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование» в области информатики и ИКТ может быть обеспечено в рамках макромодуля «Информатика и ИКТ», содержащего ряд дисциплин.

Целью разработки структуры макромодуля «Информатика и ИКТ» для студентов педагогического направления гуманитарных профилей в рамках уровневой системы образования является проектирование непрерывного курса информатики и ИКТ, обеспечивающего совершенствование методической системы профессиональной подготовки и направленного на формирование информационной компетентности и всестороннее развитие личности будущего учителя гуманитарных дисциплин, подготовленного к осуществлению профессиональной деятельности с использованием современных средств информатики и ИКТ в условиях уровневого образования.

Одним из основных показателей качества высшего профессионального образования и преемственности образовательных программ является их содержание. Целостность дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» позволит создать развитую цикличную структуру содержательной составляющей профессиональной подготовки выпускников вуза в области использования средств информатики и ИКТ.

Модульная система построения учебного процесса в вузах является новой формой организации образовательного процесса, направленного на формирование компетенций обучающегося. Анализ организации модульного обучения позволяет выделить следующие принципы разработки макромодуля «Информатики и ИКТ»:

- непрерывность формирования компетенций в области информатики и ИКТ;
- преемственность по отношению к другим методикам и теориям обучения, направленная на организацию нелинейного образовательного процесса;
- цикличность построения дисциплин макромодуля, обеспечивающая поэтапное изучение компонентов дидактической системы;
- модульная структуризация содержания обучения внутри дисциплины, позволяющая создать новые курсы в рамках макромодуля;
- рейтинговый контроль успеваемости, позволяющий студенту и преподавателю своевременно корректировать процесс обучения;
- нелинейность (вариативность) обучения, позволяющая адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям и возможностям студентов.

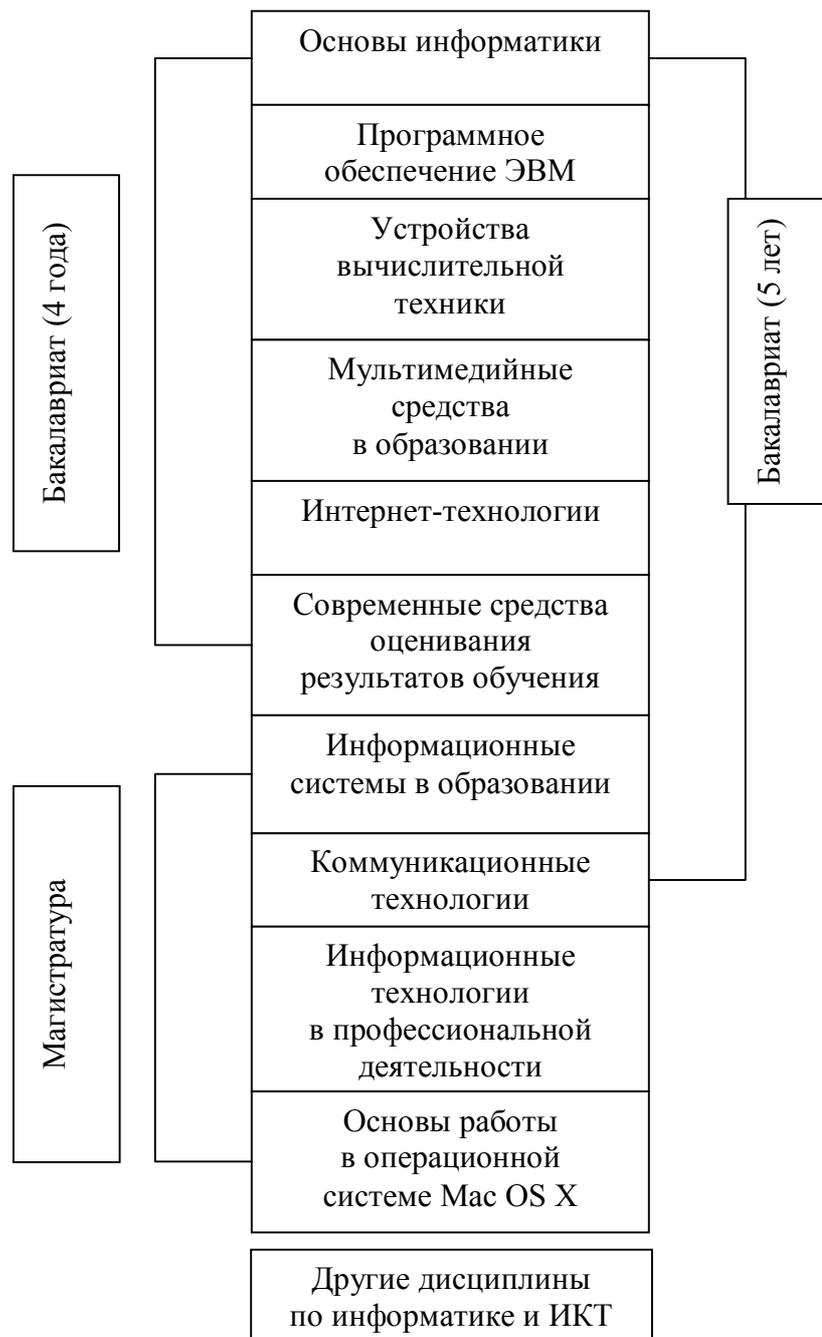
Понятие «модуль» можно рассматривать с различных сторон. С одной стороны, модуль является единицей государственного учебного плана по направлению и представляет собой комплекс учебных дисциплин, отвечающих требованиям квалификационной характеристики бакалавра и магистра. С другой, модуль – это логически завершенная структурная единица учебной программы.

Задачей подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей в области информатики и ИКТ является формирование у будущих учителей:

- компетенций гуманитарного профиля с использованием современных достижений вычислительной техники и ИКТ;

- способности к приобретению новых знаний с использованием современных образовательных, информационных и коммуникационных технологий;
- способности к совершенствованию и развитию своего интеллектуального и общекультурного уровня;
- навыков работы с различными видами информации из различных источников.

На основе данных принципов разработан макромодуль «Информатика и ИКТ» для уровневой подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей (см. рисунок).



Структура макромодуля дисциплин «Информатика и ИКТ» для студентов педагогического направления гуманитарных профилей

Образовательные программы дисциплины «Информатика и ИКТ» имеют модульную структуру. Каждый модуль характеризуется определенной трудоемкостью, выраженной в зачетных единицах и измеряемой соответствующим количеством часов учебной нагрузки. Каждый модуль предполагает выполнение студентами таких видов учебной деятельности, как посещение аудиторных занятий (лекций, лабораторных занятий, семинаров); выполнение самостоятельной работы (консультации, самостоятельное обучение под руководством преподавателя, подготовка проектов, написание курсовых работ и рефератов, подготовка отчетов по лабораторным работам, изучение источников по дисциплине и т.д.); прохождение контроля – текущего (тестирование, выполнение контрольных работ, защита лабораторных работ, проектов, рефератов и т.д.) и итогового (экзамен, зачет).

В настоящее время к проблемам внедрения модульной системы можно отнести разработку и наполнение содержанием программ учебных дисциплин для бакалавров и магистров, которые являются основой ГОС ВПО-3. В российских ГОС ВПО предыдущих поколений была реализована жесткая схема деления дисциплин на циклы, в которых выделяются дисциплины «федерального» и «национально-регионального» («вузовского») компонентов.

Анализ образовательных программ европейских университетов показал, что структурно в модуль объединяются дисциплины, близкие друг к другу. Основной принцип построения модуля – от простого к сложному, от методологических дисциплин к прикладным. Например, в составе модуля могут присутствовать как «общепрофессиональные» дисциплины, так и дисциплины предметной подготовки («Основы информатики» – дисциплина «общепрофессиональная», «Информационные системы в образовании» – предметной подготовки).

В рамках макромодуля «Информатика и ИКТ» фундаментальные и прикладные дисциплины позволяют сформировать у студентов целостное представление об информатике как науке. Содержание модуля в рамках дисциплины отвечает требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности, научности, так как оно является информативным руководством по усвоению учебного материала и предназначено для достижения конкретных дидактических целей.

Методы и формы обучения в условиях информатизации образования получили дальнейшее развитие и постоянно дополняются новыми образовательными технологиями, например, теле- и видеоконференциями, чат-семинарами, методом проектов на базе средств ИКТ, тестов и т.д.

В рамках перехода российских вузов на уровневое образование, при введении кредитной системы обучения особое значение приобретает самостоятельная (аудиторная и внеаудиторная) работа студентов. Она представляет собой планируемую учебную, учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу, выполняемую под методическим руководством преподавателя. Целями самостоятельной работы являются развитие творческих способностей студентов, повышение качества образования, приобретение компетенций в области использования современной вычислительной техники и средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности. Самостоятельная работа предполагает индивидуальный подход к студентам, носит систематический и непрерывный характер, соответст-

вующий определенному этапу освоения одной из программ макромодуля «Информатика и ИКТ».

Организация самостоятельной работы студентов включает следующие этапы: определение цели и задач; выбор методов, средств и форм для решения поставленной задачи; реализация графика выполнения работы. При организации внеаудиторной самостоятельной работы формируются практико-ориентированные задания, опирающиеся на знания, полученные при изучении дисциплин как в рамках макромодуля «Информатика и ИКТ», так и из других модулей, что обеспечивает внутри- и междисциплинарные связи.

Таким образом, роль самостоятельной работы студентов в условиях модернизации высшего профессионального образования значительно усиливается. Она предполагает:

- разработку учебных планов и программ дисциплин с учетом самостоятельной работы студента;
- внедрение в учебный процесс новых технологий обучения и совершенствование методов обучения с использованием средств ИКТ;
- внедрение автоматизированных информационных систем по организации учебного процесса;
- совершенствование методики проведения педагогической практики и научно-исследовательской работы студентов с использованием современной вычислительной техники и средств ИКТ.

Особое значение имеет непрерывность изучения дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» в течение всего срока обучения, т.е. и в бакалавриате, и в магистратуре. Самостоятельная работа включается во все виды учебной деятельности и позволяет повысить качество профессиональной подготовки студентов по общепрофессиональным и другим дисциплинам.

Макромодуль «Информатика и ИКТ» предполагает получение углубленных знаний, умений и навыков использования вычислительной техники и средств ИКТ в различных областях деятельности – инновационной, научно-исследовательской, научно-педагогической, проектной, организаторской, управленческой и т.д. Введение в ГОС ВПО-3 макромодуля «Информатика и ИКТ» как непрерывного предоставляет дополнительные возможности для организации самостоятельной работы по программам бакалавриата и магистратуры.

В системе высшего профессионального образования современные средства информатики и ИКТ позволяют совершенствовать методическую систему информационной подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей; реализовывать возможности современных технологий информационного взаимодействия; разрабатывать новые подходы к решению профессиональных задач в области изучения и преподавания гуманитарных наук.

Безусловно, выпускникам вузов в профессиональной деятельности будут нужны навыки работы с компьютером, использования различных средств ИКТ. Поэтому необходимы систематизация учебного материала в целом, новая прикладная ориентация курсов информатики для высшего гуманитарного образования, нужны новые методы, средства и формы обучения информатике.

Продолжительность обучения в рамках макромодуля соответствует общепринятым нормам уровневой системы обучения:

Бакалавры:

1. Основы информатики – первый семестр.
2. Программное обеспечение ЭВМ – второй, третий семестры.
3. Устройства вычислительной техники – четвертый семестр.
4. Мультимедийные средства в образовании – пятый семестр.
5. Интернет-технологии – шестой семестр.
6. Современные средства оценивания результатов обучения – седьмой семестр.

Магистры:

7. Информационные системы в образовании – первый семестр.
 8. Коммуникационные технологии – второй семестр.
 9. Информационные технологии в профессиональной деятельности – третий семестр.
 10. Основы работы в операционной системе Mac OS X – четвертый семестр.
- В заключение отметим, что модульное обучение позволяет создавать нелинейные образовательные траектории как по содержанию, так и по организации образовательного процесса.

Представление дисциплин по информатике и ИКТ как макромодуля обеспечивает междисциплинарные и внутрипредметные связи учебного процесса и объединяет перечень тем и разделов из разных учебных дисциплин, позволяя сформировать профессиональные компетенции у студентов гуманитарного профиля в области информатики и ИКТ в соответствии с требованиями ГОС ВПО-3.

Список использованных источников

1. Герова, Н.В. Информатика и ИКТ для гуманитарных педагогических специальностей: бакалавриат, магистратура, специалитет [Текст]. – Рязань, 2010. – 135 с.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).



Страницы истории

А.В. Уткин

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА: ПОИСК ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ

В широком социально-педагогическом контексте рассматривается процесс формирования ценностных представлений об идеале российского учителя, его высоком общественном предназначении. Особое внимание уделяется общественно-педагогическому движению и дискуссии о роли учителя и выполняемой им образовательной миссии как ведущих факторов генезиса и развития педагогической действительности, обеспечивающих эволюцию ценностей культуры, общества, образования.

общественно-педагогическое движение, социальные функции педагогической деятельности, профессиональные объединения учителей, консолидация учительства.

Различные современные формы общественно-педагогического движения, появившиеся в последние десятилетия XX века, рельефно отражают те сложные и неоднозначные процессы и тенденции, которые протекали в отечественном образовании. Генетически они связаны с общим дискурсом развития общественно-педагогического движения, существовавшем со второй половины XIX века по 1920-е годы в нашей стране, а также в российском зарубежье. При всем многообразии точек зрения на будущее отечественного образования (как в то время, так и теперь) роль и позиция учительства в проводимых преобразованиях имеет особую мировоззренческую значимость. Не проводя прямых исторических аналогий, можно, однако, выявить общность многих социокультурных и педагогических условий, которые детерминируют модернизационные процессы в российском образовании. В данном контексте весьма актуальным представляется изучение общественно-педагогического движения 60 – 80-х годов XIX века, которое явилось важным фактором, определяющим эволюцию отечественного образования и генезис российского учительства как социально-профессиональной группы.

Реформы 60-х годов XIX века имели огромное социокультурное значение: за «Манифестом» и «Положениями» 19 февраля 1861 года, отменившими крепостную зависимость, последовали земская и судебная реформы, реформа финансов, статистики и государственного контроля, университетская реформа, предоставившая известную автономию высшим учебным заведениям (1863 год), школьная реформа, заложившая основы массовой школы для получившего свободу кре-

стьянства (1864 год), цензурная реформа, отменившая предварительный просмотр значительной части книг и «толстых» журналов (1865 год). Не осталось ни одной сферы общественной жизни, в которой не произошли бы существенные изменения. П.Ф. Каптерев по этому поводу замечает, что освобождение крестьян – реформа глубоко гуманитарная, изменившая в корне крепостническое сознание многих членов русского общества¹.

Демократизация печати, гласность, расширение свобод личности, развитие общественной инициативы во всех областях, в том числе и педагогической, – все это явилось юридической основой для практических преобразований в сфере просвещения. Шестидесятые годы, по словам Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, стали «временем наивысшего взлета педагогической мысли, началом широкого общественно-педагогического движения, знаменательным этапом формирования русской национальной педагогики»².

Исторические условия, в которых возникает, существует и развивается общественно-педагогическое движение России в 1860–1880-е годы, в обобщенном виде можно свести к следующим:

Становление движения происходит параллельно модернизационному скачку, переживаемому страной во всех областях ее экономической и социальной жизни. Буржуазные реформы затронули практически все сферы и создали новые запросы со стороны общества и государства к системе образования, стимулировав образовательные потребности различных групп населения.

Российская государственность – главный инструмент модернизации в руках самодержавия – развивается быстрее, чем ее базисные институты (семья, община, крепостное право), но медленнее, чем российская общественность. Последняя, требуя от государства ускорения реформирования социальных институтов, часто не принимает во внимание возможности ни народа, ни самого государства и вступает в конфликт с государством, что чрезвычайно способствует развитию как институтов гражданского общества, так и гражданского мировоззрения³. Учительство, как самый массовый, активно формирующийся отряд российской интеллигенции, становится катализатором общественных инициатив на всех уровнях местного самоуправления.

Характерные особенности российского образования – сословные пережитки, различная подведомственность учебных заведений (к примеру, в 1862 году в подчинении Министерства народного просвещения состояло лишь около 1/30 части всех учебных заведений), а также раздельное обучение девочек и мальчиков – определив в обществе главные направления дискуссий, объединили представителей различных лагерей в общественно-педагогическом движении. Пестрота, разнотипность и отсутствие связи в организации разных ступеней образования со второй половины XIX века стали вызывать все большую критику в обществе, и прежде всего в педагогических кругах, инициировав идеи, а затем и проекты создания «единой школы».

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр. и доп. Пг. : Тип. В. Безобразова и К^о, 1915. 746 с. С. 384.

² Зейлигер-Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. 108 с. С. 71.

³ Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века) : в 2 т. 3-е изд., испр., доп. СПб. : Дмитрий Буланин, Т.1. С. 21–22.

Сами образовательные потребности общества качественно изменились: увеличилась значимость общей образованности как важнейшей черты интеллигентного человека в свете народнических представлений о задачах этой социальной группы, а среди народных масс все более ощущалась необходимость первоначального образования как средства социального продвижения. Изменилось и отношение к образованию со стороны государства: понимая опасность высокой образованности масс для существования политической системы самодержавия, пытаясь затормозить этот процесс, правительство одновременно нуждалось как в образованных специалистах, так и в повышении образовательного уровня всего населения¹.

Переживаемый страной период радикальных социально-экономических и культурных преобразований приводит к росту общественно-политической активности населения, прежде всего его образованных слоев. Постоянным фактором общественной жизни становится революционное движение, наиболее распространенное среди учащейся молодежи. Усиливается дифференциация общественно-политического движения в стране по трем основным направлениям – революционно-демократическому, либеральному и реакционно-консервативному, поддерживаемому правительством. Изменение взглядов на учителя, его предназначение и выполняемые функции, определение социальной роли учительства отражают идеологические платформы политических сил в российском обществе.

Наконец, особым условием исторического развития России второй половины XIX века становится жесткая позиция самодержавия, не желающего потупить своими политическими прерогативами в пользу общества. Стремление государства сохранить всесторонний контроль над любой областью социальной жизни, в том числе и прежде всего в образовании, стало доминирующим направлением внутренней политики правительства в эти годы.

В целом, повторяя эволюцию политических систем европейских стран, где за революциями всегда следовала контрреволюция, а за радикальными реформами социальной сферы наступал период «мягкой модернизации», в историческом развитии общественно-педагогическое движение России 1860–1880-х годов прошло три основных этапа: 1856–1866 годы – время зарождения и становления основных форм движения; 1866–1880 годы, хронологически совпадая с руководством Министерством народного просвещения Д.А. Толстым, характеризуются жестким контролем со стороны правительства, ограничением деятельности общественно-педагогических организаций, акцентом на земскую деятельность в народном образовании; 1880 – нач. 1890 –х годов – консолидация сил движения, их активное и широкое влияние на развитие системы образования.

Поскольку общественно-педагогическое движение рассматривалось как самостоятельная форма консолидированных отношений между субъектами профессионального образовательного сообщества (ассоциация, союз, клуб, форум и т.п.), целью общественно-педагогического движения России 1860–1880-х годов стало создание адекватной общественным запросам и общественной по принадлежности системы образования, а его формами – педагогическая журналистика, земская деятельность в образовании, педагогические организации, общественная педагогическая мысль, представленная в сочинениях педагогов-классиков данного периода.

¹ Шевелев А.Н. Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования) : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. 284 с. С. 120.

В эти годы возникает ряд общественных организаций, ставивших своей целью решение указанных проблем: это комитеты и общества грамотности, педагогические общества и просветительские кружки, культурно-просветительные общества и т.д.

Под влиянием общественно-педагогического движения начинает развиваться тип общественной школы, школы земств и городских дум, главные права в деятельности которой принадлежат учителям, родителям и детям. Существенно отличаясь от государственных школ особым морально-психологическим климатом, «школьным духом», эти учреждения, проникнутые атмосферой гуманности, терпения, доверия, единства учителей и учеников, позволяли реализовывать самые передовые педагогические идеи того времени. Среди таких школ назовем Таврическую, основанную в Санкт-Петербурге в 1859 году офицером И.О. Косинским; училище на Васильевском острове, в котором работали Ф.Ф. Резенер, В.П. Острогорский, А.Н. Страннолюбский; частную мужскую гимназию К.И. Мая; Яснополянскую школу под Тулой, открытую Л.Н. Толстым¹.

Опыт организации педагогического процесса в этих учебных заведениях впервые в истории отечественного образования позволил сформулировать проблему миссии школы в самом широком и общем понимании как творение и сохранение культурной идентичности народа; интерпретацию, получение и трансляцию знаний; ориентацию на постоянное развитие и совершенствование личности. «В последнее время школа, – констатируется одним из авторов журнала той поры «Учитель», – получила истинное значение. Она сама все более и более сознает важность своей миссии в нашем веке и надеется, что скоро и общество поймет эту миссию и вполне оценит стремление школы. Почему? Потому, что девиз школы – свободное развитие, беспрепятственное, самостоятельное расширение умственных сил, прогресс! А девиз нашего века почти тот же: постоянное свободное развитие, прогресс, свобода! На этом пункте общество и школа встречаются и идут по одному пути, рука об руку, любовно и дружно: это почва, в которую впервые пустило корни свои сочувствие общества к школе»².

Свобода печати, предоставившая возможность открыто отстаивать свои позиции, защищать проекты и программы, конструктивно критиковать, явилась фактором, влияющим на изменение мировоззрения и формирование новых идеалов. Ведущую роль в журнальной педагогике 60 – 70-х годов XIX века играют универсальные журналы. Возникает ряд новых изданий: «Русский вестник» М.Н. Каткова, «Русское слово» Г.Е. Благосветлова, «Время» и «Эпоха» Ф.М. и М.М. Достоевских, «Русская беседа» А.И. Кошелева и другие, в которых ведется активная дискуссия в том числе и о путях развития российского образования³. Большое развитие получают специализированные журналы: научные и научно-популярные, библиографические, педагогические и издания для детей, театральные, музыкальные и т.д. Начинают издаваться педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Педагогический сборник», «Ясная поляна»⁴.

¹ Лихачев Д.С., Благова Н.В., Белодубровский Е.В. Школа на Васильевском : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. С. 27.

² Несколько замечаний из школьного дневника // Учитель. 1862. № 3. С. 117–121. С. 119.

³ История русской журналистики XVIII – XIX веков : учеб. / под ред. Л.П. Громовой. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003. 672 с. С. 350.

⁴ Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли : учеб.-справ. М. : Новая шк., 1994. 96 с. С. 67.

В острых полемических статьях подвергаются критике школьная муштра и зубрежка, отсутствие направленности обучения на развитие познавательных сил и способностей учащихся, методы и приемы преподавания, порожденные традиционной педагогикой. Наглядное обучение, звуковой метод, метод изучения чисел, родиноведение – такие темы журнальных статей и споров 1860-х годов отмечает П.Н. Милюков¹. Наряду с решением методических вопросов важнейшей задачей теории и практики в условиях зарождения гуманно-демократических концепций стало создание демократической системы образования, основанной на гуманном отношении к ребенку, на признании его личности как основной ценности, на высокой оценке учительского труда.

Данная проблема находит отражение в большинстве статей педагогической периодики тех лет. Наибольшим влиянием пользуется журнал «Учитель», выходящий с 1861 по 1870 годы, сначала под редакцией И.И. Паульсона и Н.Х. Веселя, затем И.И. Паульсона и Ф.Ф. Резенера. В числе сотрудников журнала были А.Я. Герд, В.П. Острогорский, В.И. Водовозов, Н.А. Корф – блестящая плеяда крупных педагогов, рожденных педагогическим движением 1860-х годов. Журнал имел в первый год своего существования огромное для того времени количество подписчиков и издавался тиражом более 4 тысяч экземпляров.

В обучении и воспитании намечается принципиально новый подход к определению профессиональной компетентности учителя, к которой теперь предъявлялось требование органично сочетать в себе специальные и педагогические знания. Ценностями педагогической деятельности становятся гуманность, справедливость, педагогический такт и культура общения педагога. «В хороших школах, – отмечает одним из авторов журнала, – господствуют умственные упражнения учеников, всестороннее развитие, постоянное стремление к большим познаниям, питание юных умов духовною пищею... Это божественное, но чрезвычайно трудное дело, а может быть, одно из самых трудных и изнурительных на свете. Кто не понял этого сразу, тот никогда не поймет. К сожалению, не многие понимают сущность учения и воспитания, в противном случае положение учителей было бы гораздо лучше»².

Проблема профессионализма учителя обусловила постановку в теории педагогики вопросов, раскрывающих сущность мастерства преподавателя, среди которых основными являлись следующие: учительское призвание, народность и духовность личности учителя, его высокие нравственные качества, выполнение функций воспитания учащихся в педагогическом процессе.

Дискуссии на страницах печати о профессионально-личностных качествах учителя дополняются полемикой о его предназначении. В письмах педагогов-практиков в адрес редакции журнала отмечается, что «многие учителя стараются всегда в точности исполнять свою учительскую обязанность и часто забывают исполнить человеческий долг. *Наше высочайшее назначение*, как во внешнем, так и во внутреннем отношении, состоит не в том, чтобы быть хорошими школьными учителями, но в том, чтобы, прежде всего, быть людьми»³.

Гуманное отношение к ребенку, признание его личности как основной ценности часто приводит авторов к радикальным выводам о том, что «в неудачах

¹ Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры : в 3 т. М. : Прогресс-культура, 1994. Т. 2, ч. 2. 496 с. С. 323.

² Приватные уроки // Учитель, 1862. № 10. С. 161–163. С. 161.

³ Несколько замечаний из школьного дневника... С. 118.

учеников виноваты: первоначальное воспитание, наставники и воспитатели школы и, наконец, сама школа. Самых учеников *ни в коем случае, нисколько* (выделено автором) нельзя обвинять: они невинные жертвы всей той безурядицы, которая существует у нас в воспитании чуть ли не с самой колыбели до университетской скамьи»¹.

Реформы 1860-х годов внесли значительные изменения в состав учительских кадров, что связано прежде всего с созданием земских школ для обучения детей «низшего сословия». Потребовалось большое количество учителей, и в школу учить детей пришли лица без достаточного образования. Н.В. Чехов описывает типичную процедуру найма учителя сельской общиной: крестьяне сами подыскивают себе учителей, сами собирают между собой средства на их содержание, сами приспособляют помещение для школы или предоставляют ей и учителю помещение по очереди в домах родителей учащихся. Учителя нанимают на сходе, как пастуха, десятского или другого служащего обществу, по приговору, в котором указывается срок найма, плата, содержание учителя и его обязанности.

В такой школе учитель сам по большей части такой же крестьянин, как и нанявшие его, учит только тому, чего хотят родители учеников. Даже сами методы обучения и выбор книг для обучения нередко диктовались общественным мнением деревни².

Так, в отчете за 1867 год председателя училищного совета Бердянской земской уездной управы о состоянии народного образования на вверенных ему территориях отмечается, что «программы преподавания не существует, учебников также нет, и преподавание производится так, как вздумается преподавателю, а книгами для учеников служит все то, что попадает под руку»³.

Характеризуя деятельность земского учительства в период 60–70-х годов XIX века, член Государственной думы И.С. Ключев вынужден был признать, что народным учителям приходилось работать на поприще просвещения народа при таких условиях, при каких не работал ни один из западноевропейских начальных учителей⁴.

Подобное состояние дел не могло удовлетворить земское общество. Возникает осязаемая необходимость в постоянной работе с учительскими кадрами, в совершенствовании их профессиональных знаний. Параллельно решению данной проблемы ведутся активные поиски обновления содержания школьного образования с целью его доступности и целесообразности для детей из низшего сословия⁵.

Народная школа, которая получила название земской, на самом деле была школой, созданной в результате народно-общественного творчества. Из старинной частной школы «мастера грамоты» она превратилась в общественную сельскую школу и содержалась за счет сельской общины. Бедность и неустроенность

¹ Николенко М. Справедливо ли обвинять хоть сколько-нибудь самих учеников в их неурехах в науках? // Учитель. 1863. № 24. С. 1162–1167. С. 1162.

² Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. М. : Мир. 1923. 150 с. С. 121.

³ Белокопский И. Народное образование в Таврической губернии // Русская шк. 1892. № 11. С. 179–186. С. 181.

⁴ К вопросу об обязательности начального обучения : докл. члена Государственной думы И.С. Ключева. М. : Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. 49 с. С. 15.

⁵ Носков И.А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации. М. : АПКПРО, 1998. 147 с. С. 22.

этой школы – с малообразованными учителями, без учебных пособий и специального помещения – это наиболее распространенная картина того времени. Но появившийся новый орган общественного самоуправления – земство – постепенно изменил жизнь сельской школы, решая важнейшие проблемы, связанные с организацией школьного дела¹.

Большую роль в подготовке учителей сыграли земства, чья деятельность в народном образовании на первых порах проявлялась именно в этой области. Они открывали специальные курсы, учительские семинарии, распространяли прогрессивные методы преподавания К.Д. Ушинского, Н.А. Корфа, Л.Н.Толстого. Деятельность земств способствовала изменению взгляда на труд учителя и поднимала его авторитет среди населения.

Таким образом, к началу XX века земская школа превратилась в самостоятельно существующий тип учебного заведения, опыт которого интегрировал результаты массового педагогического творчества, а также творчества видных педагогов, общественных деятелей и народных учителей. Закономерен вывод П.Н. Милюкова, который, рассматривая историю начальной русской школы XIX века, среди особенностей ее становления отмечает две важнейшие: во-первых, русскую начальную школу создало не правительство, а русская общественность «в тот период времени, когда голос русского общественного мнения стал звучать громко в вопросах народного образования», во-вторых, вопросы начальной школы «суть не только вопросы образования, но и, прежде всего, воспитания. Поэтому первая роль в создании русской начальной школы со стороны духовной должна принадлежать русским педагогам»².

Потребности начальных народных школ вынуждают ученый комитет Министерства народного просвещения в составе других проектов школьной реформы разработать проект Устава учительских семинарий «как особых закрытых учебных заведений, имеющих специальною целью приготовление учителей начальных народных училищ»³. Проект этот был опубликован в 1862 году в первом томе «Замечаний на проект Устава общеобразовательных учебных заведений». Многочисленные замечания на него можно свести к двум противоположным позициям: сторонники одной признавали излишним специальную подготовку учителей и полагали, что начальная школа должна быть всецело вверена духовенству; другие (и таких было большинство) считали специальную подготовку учителей народных школ делом особой важности, без которого успехи народного образования немислимы. Примечательно, что среди доводов этого большинства были обращение к опыту развития начальной школы европейских стран и апелляция к позиции иностранных педагогов, ратующих за открытие в России учительских институтов⁴. Вновь, как во времена Александра I, поднимается вопрос о широкомасштабном воспроизводстве национальных квалифицированных педагогических кадров, однако главным заказчиком становится российская общественность, выступая под

¹ Еремкин А.И. Земская народная школа: возникновение и развитие // Материалы науч. семинара «Земская школа и педагогика», 9 апреля 1997 года. Белгород : Белгород. гос. ун-т, 1997. 202 с. С. 24–37.

² Милюков П.Н. Очерки... С. 322.

³ Материалы по вопросу о приготовлении учителей начальных народных училищ. СПб. : Изд-во МНП, 1865. 75 с. С. 9.

⁴ Историческая записка о приготовлении учителей для народных училищ. СПб. : Изд-во МНП, 1865. 75 с. С. 10.

лозунгом борьбы с монополией правительства в области образования, за демократизацию школьного дела.

В воспоминаниях В.П. Острогорского представлена эмоционально-ценностная характеристика общественно-педагогического движения 1860-х годов: «неслыханно широко по захвату, глубоко знаменательно по поставленным вопросам, патриотично, страстно и сердечно по характеру, замечательно по количеству добросовестного и просвещенного труда, положенного в жизни и литературе в дело русской педагогики, было это педагогическое движение»¹.

Таким образом, в развитии отечественного общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX века можно выделить как минимум три фазы: от отстаивания социально-профессиональных интересов – к оппонированию государственной политике в сфере образования, а затем – к выдвиганию и отстаиванию новых педагогических идей, творческому и свободному развитию педагогического опыта.

Результат анализа общественно-педагогического движения как важнейшего фактора развития российского учительства в 60–80-е годы XIX века дает основание для вывода о том, что именно оно в этот период объединило либерально-монархические, буржуазные и демократические силы общества, определив фундаментальные основания реформирования системы образования и в значительной мере повлияв на государственную образовательную политику. Дискретный, внутренне противоречивый процесс развития общественно-педагогического движения в целом отражал формирующуюся общественную потребность в такой образовательной модели, реализация которой предполагает построение всеобщего, доступного, альтернативного государственной монополии образования, основанного на самостоятельности и относительной автономности образовательных учреждений. Поиск ценностных ориентиров в организации образовательного процесса определил актуальность обсуждаемой обществом проблемы личностно значимых и профессионально-педагогических качеств учителя, а быстрый количественный рост и активное участие учительства в общественно-педагогической деятельности вело к формированию единого смыслового профессионально-педагогического пространства и консолидации учительства как социально-профессиональной группы.

Список использованной литературы

1. Белокопский, И. Народное образование в Таврической губернии [Текст] // Русск. шк. – 1892. – № 11. – С. 179–186.
2. Еремкин, А.И. Земская народная школа: возникновение и развитие [Текст] // Материалы науч. семинара «Земская школа и педагогика», 9 апреля 1997 года. – Белгород : Белгород. гос. ун-т, 1997. – 202 с. – С. 24–37.
3. Зейлигер-Рубинштейн, Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 108 с.
4. Историческая записка о приготовлении учителей для народных училищ [Текст]. – СПб. : Изд-во МНП, 1865. – 75 с.
5. История русской журналистики XVIII – XIX веков [Текст] : учеб. / под ред. Л.П. Громовой. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003. – 672 с.

¹ Острогорский В. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем (1851–1864 гг.). 2-е изд. СПб. : Изд. Н.В. Ельманова, 1914. 178 с. С. 177.

6. К вопросу об обязательности начального обучения [Текст] : докл. члена Государственной думы И.С. Ключева. – М. : Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. – 49 с.
7. Каптерев П.Ф. История русской педагогики [Текст]. – 2-е изд., пересмотр. и доп. – Пг. : Тип В. Безобразова и К^о, 1915. – 746 с.
8. Лихачев, Д.С. Школа на Васильевском [Текст] : кн. для учителя / Д.С. Лихачев, Н.В. Благова, Е.В. Белодубровский. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Материалы по вопросу о приготовлении учителей начальных народных училищ [Текст]. – СПб. : Изд-во МНП, 1865. – 75 с.
10. Милуков, П.Н. Очерки по истории русской культуры [Текст] : в 3 т. – М. : Прогресс-культура, 1994. – Т. 2, ч. 2. – 496 с.
11. Миронов, Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века) [Текст] : в 2 т. – 3 – изд., испр., доп. – СПб. : Дмитрий Буланин, XL. – Т. 1. – 548 с.
12. Несколько замечаний из школьного дневника [Текст] // Учитель. – 1862. – № 3. – С. 117–121.
13. Николенко, М. Справедливо ли обвинять хоть сколько-нибудь самих учеников в их неудачах в науках? [Текст] // Учитель. – 1863. – № 24. – С. 1162–1167.
14. Носков, И.А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации [Текст]. – М. : АПКПРО, 1998. – 147 с.
15. Острогорский, В.П. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем (1851 – 1864 гг.) [Текст]. – 2-е изд. – СПб. : Изд. Н.В. Ельманова, 1914. – 178 с.
16. Приватные уроки [Текст] / Учитель. – 1862. – № 10. – С. 161–163.
17. Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли [Текст] : учеб.-справ. / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М. : Новая школа, 1994. – 96 с.
18. Чехов, Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии [Текст]. – М. : Мир. – 1923. – 150 с.
19. Шевелев, А.Н. Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1996. – 284 с.

Н.П. Краснова

УСИЛИЯ К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ РОССИИ ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Педагогика во второй половине XIX века перестала быть зависимой от узкой государственно-бюрократической целесообразности и стала наукой о сущности и закономерностях процесса обучения и воспитания. Практически все новые явления в российской истории того периода неразрывно связаны с именем К.П. Победоносцева. В настоящее время появилась возможность по-новому взглянуть на жизнь и деятельность этого крупного государственного и общественного деятеля.

социальная история России, история отечественного образования, массовая народная школа, социальные реформы в России второй половины XIX века.

Период второй половины XIX века справедливо считается золотым веком российской педагогики. Это связано не только с деятельностью целой плеяды великих российских педагогов, но и с ростом количества учебных заведений.

Развитие массовой народной школы в России повлияло на возникновение такого явления педагогической культуры, как научная педагогика. Все большую актуальность приобретали вопросы организационных принципов построения новой школы, целей и задач образования, содержания обучения и воспитания, эффективных методов преподавания учебных предметов. Их решение требовало научного обоснования общего взгляда на педагогический процесс, разработки проблем дидактики, теории воспитания и конкретных методик преподавания. Педагогика перестала быть зависимой от узкой государственно-бюрократической целесообразности. Она стала наукой о сущности и закономерностях процесса обучения и воспитания.

В это время русская педагогическая общественность проявляла значительный интерес к опыту европейской общеобразовательной школы и педагогической мысли. Однако при этом К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, В.И. Водозов, Н.А. Корф и другие высказывали идею о том, что российская школа должна быть общественной по характеру и национальной по форме. Эта идея нашла выражение в практической деятельности всех видов школ, в том числе церковно-приходских. Данный тип школ наиболее часто подвергался критике (и не всегда обосновательно), но нельзя сказать, что эти школы не отвечали своей основной образовательной задаче и что критика была полностью объективной.

Правительство и синод, курировавшие церковные школы и возлагавшие на них большие надежды, предприняли ряд мер, чтобы повлиять на уровень приходского образования: увеличился срок обучения в церковно-приходских школах, была создана сеть церковно-учительских школ, росли государственные ассигнования на приходскую школу, велась серьезная методическая работа. Кроме того, талантливые и увлеченные идеей народного образования педагоги трудились и в этой области образования.

Во второй половине XIX века в педагогической мысли России начало формироваться целое направление, ставившее своими задачами теоретическое обоснование, организационную и методическую разработку религиозного воспитания церковно-приходского образования. Наиболее известным идеологом, защитником и практиком приходской школы был С.А. Рачинский, стремившийся к тому, чтобы она соответствовала как исторической народной традиции, так и современным педагогическим требованиям. «Рачинский своей личностью, своей детальностью и своими литературными творениями представил удивительный пример гармонического синтеза между высоко развитую научную мыслью и религиозно-церковным сознанием и ввел идею церковной школы в содержание самого высокого мирозерцания, до которого только поднималась русская философская мысль. Тем самым он навсегда парализовал узкое предубеждение, будто религиозность несовместима с наукой и прогрессом»¹.

Идея соединения народности и православия в образовании была близка и тем деятелям отечественной педагогики, которые представляли русскую православную церковь. Это архиепископ Евсевия (Е.П. Орлинский), протоиерей И.И. Базаров, про-

¹ Мироносицкий П.П. С.А. Рачинский и церковная школа. СПб., 1910. 36 с. С. 11.

тоиерей В.Ф. Владиславлев, А.Л. Громачевский, М.А. Куплетский, М.А. Олесницкий, С.А. Соллертинский, П.Д. Юркевич и другие. В их работах высказывалась мысль о том, что воспитание, осуществляемое в семье и школе на началах христианской веры, как нельзя лучше отвечает государственным и народным интересам, потребностям полноценного духовно-нравственного развития личности ребенка. Данный тезис подкреплялся конкретными разработками, в которых формулировались цели и задачи религиозного воспитания и обучения, делались попытки выстроить целостную систему христианской педагогики, которая использовала последние научные разработки и передовые педагогические взгляды. Авторы обосновывали социальную и личностную значимость образования, определяли его цели и задачи в связи с общим контекстом общественной, исторической и культурной жизни. Обучение и воспитание рассматривались ими как важнейший механизм освоения культурного опыта, способа взаимосвязи человеческих поколений, без которого невозможно поддержание и воспроизведение общественной жизни. Однако, несмотря на важность социальных функций образования, его основная роль, по мнению православных педагогов, заключается в воспитании человеческой личности.

Такой подход предполагал широкое понимание понятия образование, не ограниченное рамками организации деятельности системы учебных и воспитательных учреждений. Образование рассматривалось как целенаправленная социализация подрастающего поколения со стороны общества, благодаря чему вопросы воспитания приобретают широкое общественно-педагогическое значение. Теоретики православного образования были убеждены в том, что образование не должно быть подчинено интересам общественных институтов. Наоборот, семья, церковь, государство и общество должны обеспечивать цели образования, которые не сводятся к задачам специального образования – профессионального, сословного, религиозно-конфессионального и т.д. В этом позиция православных педагогов совпадала с точкой зрения К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Г. Редкина и другие.

Определяя цель педагогики как науки, П.Д. Юркевич утверждал, что она совпадает с целью человеческой жизни, т.е. при ее определении педагогике необходимо всегда обращаться к моральному и религиозному знанию, прежде всего к Священному писанию, поскольку именно в нем заключена подлинная истина о смысле и предназначении человеческой жизни: «Божественное откровение сообщает нам познание высшей правды касательно фактического положения человека и касательно того, чем он должен сделаться и до какого совершенства бытия он должен достигнуть. Как открытая на первых страницах первой священной книги истина, что человек сотворен по образу Божию, может рассказать мыслящему и морально чуткому воспитателю все, что он должен делать относительно будущего назначения воспитанника, так христианское учение о возрождении и обновлении человека в целой семье человечества, проникнутой одним и тем же духом любви и истины, открывает воспитателю, на сколько, почему и при каких условиях он может надеяться на успех своих занятий»¹.

Опираясь на современные ему данные психологии развития, П.Д. Юркевич проводит различие между обучением и воспитанием, призывая заботиться о воспитании как души, так и тела ребенка, о совершенствовании всех сторон его лич-

¹ Юркевич П.Д. Курс общей педагогики. М., 1869. 404 с. С. 41–42.

ности. Педагогическая наука, таким образом, должна опираться на данные психологии, анатомии, физиологии, гигиены, этики, социологии, эстетики, антропологии.

Кроме того, многие православные педагоги (А.И. Гренков, А.Л. Громачевский, П.В. Знаменский, Н.К. Маккавейский, С.И. Миропольский, Л.Н. Модзалевский, М.А. Олесницкий, В.В. Плотников (отец Борис), Е.М. Прилежаев, С.А. Соллертинский) призывали строить образовательный процесс, основываясь на истории педагогики. Их работы объединяет идея о том, что образование призвано способствовать культурному прогрессу, но осуществляться может только на основе предшествующего развития культуры.

В педагогических трудах всех православных ученых отчетливо выделяются теория воспитания и теория обучения. Основным направлением признается религиозно-нравственное воспитание. Образование при этом подчинено потребностям внутреннего развития человека, а не формированию сословных, профессиональных, гражданских и прочих качеств личности. Все православные педагоги основывались на религиозно-философском учении о сущности и природе человека.

Православную педагогику можно назвать христианской теорией воспитания и обучения, в которой конкретно-научное знание о человеке интерпретируется в свете основополагающих религиозных представлений и ценностей. Теоретическая православная педагогика возникла во второй половине XIX века, когда повышалась роль науки и культуры в жизни общества, поэтому цели и задачи религиозного образования формулировались гораздо шире и глубже, чем это могло показаться.

Однако само явление церковно-приходских школ и деятельность многих русских педагогов неразрывно связаны с именем К.П. Победоносцева. Исследовательских работ о Победоносцеве, вышедших до революции, немного. Это в первую очередь справочные издания, где обязательно присутствовало имя К.П. Победоносцева, а также сочинения, написанные его сторонниками и единомышленниками. Было и большое количество памфлетов. После революции 1917 года за К.П. Победоносцевым закрепился образ реакционера, проводившего «промонархическую политику, прикрываемую заботой о крестьянстве». В настоящее время появилась возможность по-новому взглянуть на жизнь и деятельность этого человека. Вышло немало работ, раскрывающих религиозные взгляды К.П. Победоносцева, его влияние на политику правительства в области образования, политическую и государственную жизнь: это, в частности, работы А.Ю. Полунова, А.М. Цирульников, В.И. Жирова, А.И. Пешкова, Е.В. Тимошиной и других.

К.П. Победоносцев относится к числу политических деятелей, которых принято называть консерваторами. Его взгляды и убеждения сформировались во время правления Александра II, в период реформ. К.П. Победоносцев сам участвует в их проведении (в частности, судебной реформы) и приходит к следующему выводу: в России нет социальной группы, способной к разумной, последовательной и осторожной реформаторской деятельности. По его мнению, в стране многое пускается на самотек, для проведения реформ нет грамотных исполнителей, что приводит к недоверию ко всему курсу реформ, проводимых правительством.

После 1861 года в обществе зрели оппозиционные настроения. Государственная политика вызывала недовольство практически у всех слоев населения. К.П. Победоносцев видел в этом промахи самого правительства, которое, по его мнению, не умело предвидеть последствия политических шагов. Поэтому через некоторое время он порывает отношения с либералами. Он не считал выходом

и возвращение к прошлому, как предлагали славянофилы, однако видел в них единомышленниками в противодействии западным либеральным идеям и защите прав церкви.

Церковь, считал К.П. Победоносцев, является опорой имеющих государственных форм, а не занимается реставрацией прошлого. И главная задача церкви в конце XIX столетия заключается не в бессмысленной попытке вернуть прошлое, а в укреплении настоящего – тех государственных устоев и традиций, которыми живет сегодняшняя Россия. Обер-прокурор предпринимал активные действия для решения этой глобальной задачи. Однако во второй половине XIX века Русская православная церковь в значительной степени потеряла свое влияние на образованное общество и оказалась отодвинутой на самую отдаленную периферию общественной жизни. Такое положение можно было наблюдать на протяжении всего XIX века. В 70-е годы эту ситуацию попытались изменить активные деятели религиозно-философской и богословской мысли России.

Назначение К.П. Победоносцева на должность обер-прокурора синода не у всех вызвало поддержку и одобрение. Среди современников и исследователей его деятельности были те, кто считал, что на самом деле он не только не верит в Бога, но и вообще ни во что не верит. А.В. Амфитеатов, Г.В. Флоровский, Н.А. Бердяев и другие утверждали, что религия для К.П. Победоносцева – лишь средство сделать карьеру, что все его рассуждения лицемерны, а сам он человек безыдейный. Конечно, и исследователи советского периода не могли предположить другого.

Современники обер-прокурора, противники его политики, отождествлявшей церковь и государство, считали его главным виновником кризиса русского православия. Однако многие печатные источники и личные письма доказывают обратное. К.П. Победоносцев постоянно предупреждал об опасности потери веры и усилении позиций атеизма, который стал в то время очень популярным. Он был убежден, что спастись можно только в церкви, которая представляет собой «корабль спасения для пытливых умов». Эту идею он противопоставлял мысли о том, что спасение возможно вне церкви, и главное – что возможна вера в душе. Единомышленники К.П. Победоносцева считали, что существование России без православной церкви немыслимо. «Что бы с нами случилось без этой Церкви, – страшно и подумать. Она одна помогла нам остаться русскими людьми...». Глубоко верующий человек, внук приходского священника, К.П. Победоносцев считал церковь одной из главных движущих сил российской истории, а веру – краеугольным камнем общественного здоровья и стабильности. «Церковь – мать родная и милая русскому человеку. Храм наш – это дом русскому человеку, дом самый ближний, где все равны от мала до велика, все ... почерпают одинаково радость и утешение. Тут вся наша сила ... тут хранилище драгоценнейших наших преданий и родник сил наших, которым суждено еще явиться в будущем»¹.

К.П. Победоносцев видел в церкви основу для сохранения национальной самобытности и единства. Как обер-прокурор он считал своим долгом сохранить православие в том виде, в котором оно сложилось, и не допускать никаких попыток поколебать догматы и устройство русской церкви и государственности. Для обер-прокурора православная самодержавная монархия являлась неразрывным

¹ См.: Полунов А.Ю. Церковная школа для народа в конце XIX века // Журн. Моск. патриархии. 1993. № 6. С. 56–59. С. 56.

единством традиций, исторического опыта и духовного уклада, подвергающимся с начала XIX века разлагающему воздействию чуждых идей. Он не видел для России никакого другого устройства, кроме православно-самодержавного, поэтому, как мог, пытался поддержать народную веру как основу сложившегося порядка вещей. Он был высокообразованным человеком, он понимал, что XIX век несет России и миру глобальные перемены, что перемены неизбежны, но не верил в то, что они будут на пользу России.

Для К.П. Победоносцева любое серьезное обновление общества было невозможно без глубинной религиозной веры. Ярким примером попытки глобальных изменений, не основанных на вере, он считал Великую французскую буржуазную революцию. Это историческое событие, несмотря на красивые лозунги, привело к самой настоящей трагедии: массовым казням, диктатуре, крови. Реформы, не построенные на основах веры, на деле оказались пустыми словами, обернувшимися для целого народа трагедией. Изменения в обществе не на христианских началах, по его мнению, невозможны.

В XIX веке идеи французской революции проникают в Россию, распространяются среди русской интеллигенции. По мере своих возможностей К.П. Победоносцев пытался предотвратить последствия этого, в том числе введением цензуры, и не только церковной, но и в государственной сфере. Его деятельность русской интеллигенцией оценивалась в основном крайне отрицательно. Каждому знакомы строки А.А. Блока: «В те годы дальние, глухие в сердцах царили сон и мгла: Победоносцев над Россией простер совиные крыла». Однако стоит попытаться понять, почему действия обер-прокурора были так непопулярны.

К.П. Победоносцева волновали церковные проблемы, которые он в меру своих сил пытался разрешать. Исследователь жизни и деятельности К.П. Победоносцева А.Ю. Полунов в своей монографии приводит факты, свидетельствующие о том, что с самого начала своей деятельности на посту обер-прокурор К.П. Победоносцев настоял на увеличении полномочий Святейшего синода, возобновил архиерейские соборы, усилил власть епископов в епархиях. Правда, А.Ю. Полунов утверждает, что в последующие годы самостоятельность архиереев, многие из которых осуждали политику Святейшего синода, была ограничена. Это связано прежде всего с политическими убеждениями обер-прокурора.

А.Л. Соловьев пишет, что К.П. Победоносцев, как по-настоящему церковный человек, выходец из духовного сословия, принес много благ Русской православной церкви. Действительно, при его непосредственном участии началась реставрация древних храмов, причем обер-прокурор обращал внимание реставраторов на то, чтобы сохранить старину, а не привнести свою фантазию. Было увеличено количество церквей и монастырей, создавались новые епархии, которые обер-прокурор старался посетить лично. Благодаря его стараниям открывались церковно-общественные братства, чаще и больше стали издаваться Библия и книги религиозно-нравственного содержания, в Троице-Сергиевой лавре стали выпускаться бесплатные «Троицкие листки». При этом многие источники свидетельствуют, что К.П. Победоносцев заботился о доступности церковной литературы и треб для всех слоев населения, отдавая распоряжения о снижении их стоимости.

Однако подобное мероприятие в обществе с атеистическими настроениями вызывали критику, так как в них видели вмешательство в государственную и общественную жизнь.

Не идеализируя церковь, прекрасно зная все ее недостатки, К.П. Победоносцев пытался предложить варианты решения с ее помощью основных проблем современности. Так, большое значение он придавал общенациональным церковно-общественным праздникам, считая, что они могут пробудить народную душу. Они становились, по мнению А.Ю. Полунова, «новой формой демонстрации единения народа с церковью и царем». Это 100-летие преставления святого Тихона Задонского (1883 год), 1000-летие памяти святых Кирилла и Мефодия (1885 год), 900-летие крещения Руси (1888 год), 500-летие со дня кончины Сергия Радонежского (1892 год) и другие.

Для К.П. Победоносцева русский человек, как утверждал и Ф.М. Достоевский устами своих героев, «немыслим вне православия», а церковь неотделима от российского государства. В то время, когда пост обер-прокурора синода занимал К.П. Победоносцев, увеличилось число православных церквей, монастырей, увеличилось количество клира. Обер-прокурор часто писал предисловия к книгам и учебным пособиям для семинарий, из-под его пера вышло обращение к будущим священнослужителям, посвященное трагическим событиям 1 марта 1881 года.

Взгляды К.П. Победоносцева нашли отражение в его деятельности, посвященной распространению церковно-приходских школ. Политика в области образования, проводимая правительством и синодом в 1880-е годы, часто называется политикой контрреформ. Одно из важнейших направлений этой политики – распространение церковно-приходских школ как образовательных и воспитательных учреждений. К.П. Победоносцев верил в то, что Россия устоит от бурь и катаклизмов современности, потому что народ в массе своей держится церкви. Но народная вера страдала бессознательностью. Обер-прокурор понимал, что новые явления русской жизни, контакты крестьян с атеистически настроенными слоями общества не могут не подорвать этой наивной веры. Поэтому главным средством спасения становилось религиозное просвещение народа. В письме к императору К.П. Победоносцев написал, что это вопрос первостепенной важности для государства.

К.П. Победоносцев считал, что религиозное просвещение могут осуществлять лишь школы, руководимые духовенством. В отличие от школ светских, стремящихся дать воспитанникам прежде всего определенный объем знаний, церковная школа должна не оставлять в небрежении души учеников, должна обращать внимание не только на образование, но и (в большей степени) на воспитание. Он считал, что и общее образование будет успешнее с помощью таких школ, ибо смысл учения в церковных школах будет понятен народу. «В понятии русского народа ... – писал обер-прокурор, – Церковь и школа неотделимы друг от друга; школа воспитывает прежде всего для Церкви и от нее получает свою жизненную просвещающую силу»¹. Это высказывание не раз находило свое подтверждение. Так, в начале XX века М.О. Гершензон писал о том, как интеллигенция «выбивалась из сил, чтобы просветить народ ... засыпала его миллионами научно-популярных книжек... – и все без толку, потому что она не заботилась о том, чтобы приноровить весь этот материал к его уже готовым понятиям, и объясняла ему частные вопросы знания без всякого отношения к его центральным убеждениям»².

¹ См.: Полунов А.Ю. Церковная школа... С. 57.

² Там же.

Именно церковные школы как школы начальные должны были стать, по мнению К.П. Победоносцева, важнейшим орудием религиозного просвещения. Он предполагал создание при храмах широкой сети начальных училищ, подчиненных духовному ведомству и руководимых священниками. Главное внимание в таких школах должно было уделяться изучению Закона Божия, церковно-славянскому языку, церковному пению. Обер-прокурор был противником деления школ на религиозные и светские, так как для него школа должна существовать в тесной связи с церковью. Поэтому он принял самое живое участие в восстановлении церковно-приходских школ, которые, как он считал, должны были способствовать не только просвещению народа, но и спасению России. Эти школы должны были остановить падение нравственности народа, уберечь его от невежества, от влияния «возмутительных учений». Для того чтобы люди получали основные понятия о Боге, церкви, заповедях Господних, необходимо создание при храмах школ, где изучались бы Закон Божий и церковное пение. К.П. Победоносцев был уверен, что такая школа должна быть в России средством начального народного обучения. Он постоянно заботился о церковно-приходских школах, оказывая им материальную помощь.

Реформа начального образования, проводимая К.П. Победоносцевым, вызвала много критики. Церковно-приходские школы называли не источниками, а средствами борьбы с просвещением народа. Как только планы К.П. Победоносцева по развитию церковной школы стали известны обществу, против них был выдвинут целый ряд возражений. Так, публицист-славянофил И.С. Аксаков считал, что в этих условиях школы могут отвлечь духовенство от его прямых обязанностей – богослужения и проповеди. Прежде всего необходимо привести в порядок храм, который и является первой народной школой.

В.Я. Стоюнин писал, что если бы под словом «церковь» подразумевалось богословское определение христианского общества, члены которого соединены евангельским учением, то не было бы вопроса об отношении церкви к школе. Тогда они были бы нераздельны, так как вместе стремились бы к истине, добру, прекрасному, взяв за основу евангельские истины: возлюби ближнего, как самого себя; как хотите, чтобы с вами поступали, так поступайте и вы; первый из вас да будет всем слуга. Школа в этом случае могла бы стать частью живого организма. Но, замечал В.Я. Стоюнин, такое представление существует лишь в идеале. При условии, что священники – те же чиновники при храме, школа «не могла выйти из церкви». Исходя из этого, В.Я. Стоюнин делает вывод о том, что современная школа не может довольствоваться тем, что могут предложить представители церкви.

Барон А.Н. Корф писал «о чудовищных результатах долбни по книжке, которой многие из сельских священников думают достичь религиозного воспитания народа»¹.

Несомненно, К.П. Победоносцев знал обо всех проблемах церковно-приходских школ, особенно на первом этапе их существования, когда не хватало материальных средств и профессионалов-учителей, когда царил зубрежка. Он писал, что критика и недовольство церковными школами во многом объясняются тем, что его современники зачастую не принимали церковный элемент в воспитании народа.

¹ Полунов А.Ю. Церковная школа... С. 58.

Факты свидетельствуют о том, что не только росло количество церковно-приход-ских школ, но и повышалось качество обучения в них. И деятельность К.П. Победоносцева по распространению церковно-приходских школ была высоко оценена даже теми, кто не всегда разделял его взгляды. Так, архиепископ Антоний Храповицкий писал К.П. Победоносцеву после отставки: «Я чтил в Вас христианина, чтил патриота, чтил ученого, чтил труженика. Я сознавал всегда, что просвещение народа в единении с Церковью, начатое в 1884 году исключительно благодаря Вам..., есть дело великое, святое, вечное».

Таким образом, можно утверждать, что К.П. Победоносцев был приверженцем церковно-приходских школ, потому что они «испытаны временем и принимаются народом». По его мнению, новые просветители сеют в душе человека сомнение, что является грехом. Полное невежество, как правило, ведет к преступлению. Национальное воспитание должно следовать общественной жизни, традициям, нравственным устоям. Народными воспитателями прежде всего являются представители духовенства. А воспитание и образование, по К.П. Победоносцеву, должны осуществляться через церковь и церковно-приходскую школу. В переломный для российского общества период необходимо помнить, что именно воспитанию и образованию следует уделять особое внимание. Единомышленником в этом вопросе для него был С.А. Рачинский, которого К.П. Победоносцев ценил и уважал.

К тому времени, как К.П. Победоносцев занял пост обер-прокурора, его религиозно-политические взгляды были сформированы и представляли собой стройную систему. Эта система базировалась на православном мировосприятии и на тех исторических условиях, которые сложились в этот период. Укрепление России он видел в укреплении православной церкви и веры, которые считал основой Российского государства.

Однако К.П. Победоносцев считал, что оптимальное сочетание и соотношение светской и церковной власти нарушено, и в течение всего времени, пока был обер-прокурором, безуспешно пытался его восстановить. Главные задачи, которые он ставил в своей церковной и образовательной политике, были невыполнимыми в силу объективных причин. Он стремился поднять значение и авторитет церкви в русском обществе, используя для этого средства пропаганды, но его политика встречала почти полное равнодушие образованных слоев, а насильственное внедрение ортодоксальных идей, цензурные преследования, гонения на иноверцев вызывали неприятие интеллигенции, которая формировала общественное мнение. Как государственный чиновник он видел силу государства в «триединстве самодержавия, православия и народности», которое он считал основанием русской национальной идеи. А сохранение и защита государственной церкви была одной из главнейших его задач. Педагогические взгляды К.П. Победоносцева привели его к мысли о возрождении церковно-приходских школ. Эти школы были ориентированы не на отдельного человека, а на семью, что позволяло воспитывать подрастающее поколение в неразрывной связи со средой, в которой человек родился. Такая система образования, по его мнению, помогла бы сформировать людей, способных самостоятельно справляться со всеми затруднениями и сомнениями в жизни.

Однако русское общество второй половины XIX века оказалось более сложным и противоречивым, чем ранее. Попытка К.П. Победоносцева восстано-

вить контроль над общественным сознанием была изначально обречена на провал. Враждуя с интеллигенцией, обер-прокурор пытался сделать ставку на патриархальное крестьянство как основной и главный оплот верующих и верноподданных. Резкий рост количества церковноприходских школ должен был, по его мысли, препятствовать распространению опасных идей и укрепить в крестьянстве православно-монархические традиции. Но для успеха такой политики необходимы были талантливые подвижники, организаторы, люди искренние и убежденные, которых в самой православной церкви явно не хватало. К.П. Победоносцев пытался хотя бы остановить рост безверия в обществе, понимая, что полностью изменить его с христианских позиций он не сможет. Однако это неразрешимая проблема, и остановить изменения в российской жизни не мог ни К.П. Победоносцев, ни кто-либо другой.

Список использованной литературы

1. Багге, М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 21 с.
2. Демков, М.И. Очерки по истории русской педагогики [Текст]. – СПб., 1909. – 144 с.
3. Джуринский, А.Н. История образования и педагогической мысли [Текст]. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
4. Мироносицкий, П.П. С.А. Рачинский и церковная школа [Текст]. – СПб., 1910. – 36 с.
5. Победоносцев, К.П. Новая школа [Текст]. – М., 1898. – 120 с.
6. Полунов, А.Ю. Церковная школа для народа в конце XIX века [Текст] // Журн. Моск. патриархии. – 1993. – № 6. – С. 56–59.
7. Церковные школы Российской империи [Текст]. – СПб., 1903. – 24 с.
8. Юркевич, П.Д. Курс общей педагогики [Текст]. – М., 1869. – 404 с.



Исследования аспирантов и соискателей

И.Н. Булимова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснованы педагогические условия формирования исследовательской компетентности учащихся на основе проведенного теоретического анализа литературы и практического исследования в общеобразовательных школах города Рязани.

исследовательская компетентность учащихся, педагогические условия формирования исследовательской компетентности, обучение, воспитание, развитие творческого потенциала.

Модернизацию страны и инновационное развитие общества могут обеспечить высококвалифицированные, инициативные, творчески мыслящие люди, способные находить нестандартные решения, готовые обучаться в течение всей жизни.

В современных условиях проводится модернизация образования с учетом требований Болонского соглашения. В национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» (2009 год) определены направления и поставлены главные задачи новой школы: раскрытие способностей каждого ученика, воспитание гармоничной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Новые условия детерминировали в последние годы усиление интереса ученых и практиков к исследованию учащихся, процесса формирования у них ключевых компетенций¹.

Одним из наиболее важных понятий нам представляется исследовательская компетентность, так как именно в нем наиболее полно отражаются современные требования к качеству образования и воспитания в аспекте развития личности учащихся.

Определение понятий «компетенция» и «компетентность», соотношение их основных элементов, а также необходимые условия формирования рассматриваются в работах С.Г. Воровщикова, И.А. Зимней, Д.И. Иванова, Г.К. Селевко, И.М. Осмоловской, А.В. Хуторского и других. Некоторые аспекты исследова-

¹ «Наша новая школа»: национальная образовательная стратегия // Офиц. док. в образовании. 2010. № 9. С. 5.

тельской компетенции учащихся, ее становления и развития разработаны в ряде защищенных диссертаций, в частности, Т.В. Альниковой, А.А. Ушакова, Е.В. Феськовой.

Тем не менее в настоящее время этот вопрос изучен недостаточно. Анкетирование педагогов школ города Рязани (72 человека) показало, что наибольшие затруднения учителя испытывают в организации исследовательской деятельности учащихся и создании оптимальных условий для формирования данной компетенции.

Опираясь на понятие «компетентность», сформулированное Г.К. Селевко¹, мы понимаем исследовательскую компетентность как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на успешное личностно или социально значимое исследование, творческое преобразование действительности. Разработанная нами модель формирования исследовательской компетентности учащихся проверялась в практике работы средних общеобразовательных школ № 9, № 51, № 63, № 67 города Рязани.

На основе результатов проведенного научного исследования ориентировочно были определены основные педагогические условия формирования исследовательской компетентности учащихся:

- гуманизация педагогического процесса; сотрудничество учителя и учеников в атмосфере доверия, эмоциональной искренности, понимания и взаимопонимания, успешности;
- создание развивающей креативной среды;
- усиление деятельностного компонента в образовательном процессе;
- поэтапное формирование исследовательской компетентности школьников и обучение учащихся основам исследовательской деятельности;
- организация исследовательской работы в школе на основе изучения индивидуальных интересов учащихся и с учетом их способностей; вовлечение школьников в исследовательские проекты.

Рассмотрим данные условия.

Гуманизация педагогического процесса – это признание самоценности, индивидуальности ученика, обеспечение его физического и нравственного здоровья, таких отношений, в которых школьники становятся равноправными участниками исследовательской деятельности, осознают смысл своей работы и смысл жизни, занимают активную исследовательскую позицию в ней, что дает возможность учащимся максимально реализовать свой творческий потенциал. Преподаватель должен сам занять позицию исследователя и вместе с детьми «удивиться» какому-то парадоксу или увидеть интересную проблему. Это создает атмосферу доверия, теплоты, эмоциональной искренности, понимания и взаимопонимания, сотрудничества, успешности.

Авторитарный стиль общения уходит в прошлое. Сегодня взаимодействие преподавателя и учеников выстраивается на основе взаимного уважения и сотрудничества. Меняется роль учителя в учебном процессе: он мотивирует, координирует и направляет исследовательскую деятельность учащихся; при необходимости помогает; поддерживает развивающую среду. Все это способствует акти-

¹ Селевко Г.К. Компетентности и их классификации // Нар. образование. 2004. № 4. С. 139.

визации учебно-исследовательской деятельности учащихся, формирует способность и готовность личности к самоактуализации на базе овладения исследовательской компетенцией. Каждый ученик получает реальную возможность выбора познавательных альтернатив, а учитель поощряет детей к самореализации.

С этим педагогическим условием созвучно создание развивающей креативной среды, которая строится с учетом особенностей психической деятельности и развития интеллекта учащихся. Это находит отражение в содержании образования, программах, формах и методах организации педагогического процесса. Учебно-исследовательская работа школьников рассматривается как целенаправленная деятельность учащихся по саморазвитию. Важнейшими факторами являются единство образовательного процесса, т.е. обучения и воспитания; формирование не только исследовательских знаний, умений и навыков, но и, что не менее важно, исследовательского поведения, востребованного в современном обществе. Креативное развитие личности заключается в самостоятельном выборе учащимися темы исследования, уровня сложности и форм работы, в выдвижении гипотез в связи с изучаемой проблемой, в осознании цели работы и ответственности за результат, в реализации индивидуальных интересов учащихся. В ходе самостоятельных исследований идет формирование знаний, умений, навыков и опыта на творческом уровне. Создание развивающей креативной среды позволяет реализовать цель всестороннего развития личности и как индивида, и как субъекта исследовательской деятельности.

Мы считаем, что одним из условий формирования исследовательской компетентности учащихся является усиление деятельностного компонента в образовании. Данное условие основывается на изменении подходов к когнитивному компоненту ключевых компетенций. Готовые знания в виде понятий и теорий отходят на второй план. Согласно личностно ориентированному подходу, они вырабатываются в процессе учебно-практической деятельности самих учащихся. С точки зрения И.С. Якиманской, не только при теоретическом, но и при эмпирическом способе усвоения возможно познание общих закономерностей¹. Теоретические знания играют роль фундамента для развития исследовательских умений и навыков, способности и готовности личности к самостоятельной исследовательской работе. Как показывает опыт, формирование исследовательской компетентности идет успешнее, если учебный процесс организован на основе самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся исследовательского характера. Включение школьников в исследования является важнейшим средством активизации их мыслительной деятельности, актуализации их субъектного опыта.

Большую роль при реализации данного условия играет работа по формированию системы мотивов, лежащих в основе положительного отношения учащихся к учебно-исследовательской деятельности, понимания ими ценности исследовательской компетентности в жизни современного человека. Эта работа способствует росту познавательной активности учащихся, которую необходимо поддерживать в учебном процессе.

Следует учитывать еще одно условие формирования исследовательской компетентности учащихся – ее поэтапное становление. Основы успешного осуществления исследовательской деятельности закладываются в начальной (1–4 классы) и основной (5–9 классы) школе. Дети – от природы маленькие исследователи,

¹ Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.

и применение исследовательской деятельности на уроках в младших классах со-звучно природе ребенка. В начальной школе идет становление таких умений, как наблюдение за объектами и явлениями окружающего мира и их описание, устное и письменное, соотнесение результатов опыта с его целью, проведение простейших измерений разными способами.

В основной школе формируем у учащихся следующие умения: осуществлять самостоятельное исследование с соблюдением всех его этапов – целеполагание, непосредственно исследование, рефлексия и анализ; находить недостающую информацию в разных источниках, отбирать ее и систематизировать; оформлять отчетность и компьютерную презентацию.

В старшей школе (10–11 классы) формируем исследовательскую компетентность учащихся со всеми ее компонентами в их взаимосвязи. Старшеклассники осуществляют самостоятельные долговременные исследования, выполняют индивидуальные и групповые проекты и представляют их на конференциях разного уровня. Динамика формирования исследовательской компетентности проявляется в том, «что с течением времени обучения а) увеличивается количество и качество освоенных элементов компетенции, ... б) происходит изменение и расширение объектов, к которым относится данная компетенция, ... в) компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные, личностные новообразования»¹.

Принимая во внимание то, что основу исследовательской компетенции составляют система знаний, умений и опыт самостоятельной деятельности, необходимым условием формирования данной компетентности является обучение учащихся выполнению исследовательской работы. В связи с этим на современном этапе развития образования востребован достаточно высокий уровень методологической культуры учителя, а значит, потребовалась и организация научно-методического сопровождения в виде проведения курсов повышения квалификации педагогов, мастер-классов, семинаров, конференций.

Обучение учащихся исследовательской деятельности проходит на уроках и во внеурочное время. Как показывает практика, наряду с проблемным ведением уроков и исследовательскими заданиями необходимы специальные элективные курсы.

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована программа курса «Школа исследователя» для учащихся 9–10 классов (32 ч). Основные ее темы: «Общие представления о научном исследовании», «Методы исследования», «Математическая обработка результатов», «Методика работы с различными источниками информации», «Основные этапы исследовательской деятельности», «Выполнение проекта» (практика). В ходе занятий мы знакомим учащихся с разнообразием методов научного познания, особенностями эксперимента, ходом исследования. На практических работах развиваем умения формулировать цели и задачи, выделять проблему исследования и выдвигать гипотезу, подбирать и применять соответствующие методы и методики исследования, находить и систематизировать информацию, оформлять отчеты и создавать компьютерную презентацию. Исследовательские работы выполняются в паре, в малых группах и индиви-

¹ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Электронный курс // Эйдос : интернет-журнал, 2005, 12 декабря. С. 11. URL: www.eidos.ru/journal/2002/1212.htm

дуально. Результаты учащиеся представляют на заседании школьного научного общества и в ходе научно-практической конференции.

Для формирования исследовательской компетентности учащихся имеет большое значение организация системы исследовательской работы в школе. Она включает в себя два взаимосвязанных элемента – деятельность урочную и внеурочную, которые осуществляются в массовой, групповой и индивидуальной формах. На уроках используем исследовательский метод обучения, мини-проекты, семинары, домашние задания исследовательского характера. Во внеурочное время применяем следующие формы работы:

– массовая – в виде недели науки, научно-практической конференции, выставки достижений учащихся;

– групповая – конкурс исследовательских проектов, научное общество учащихся (НОУ), элективные курсы, факультативы, тренинги, групповые проекты, в летнее время – полевая экологическая практика, образовательная экспедиция, исследовательская деятельность на экологической тропе;

– индивидуальная – исследовательские работы, проекты, экспериментальные работы на учебно-опытном участке, выступления на олимпиадах, участие в творческих конкурсах.

Существенно в данном контексте рассмотрение учебной деятельности школьников с позиции личностно ориентированного подхода, т.е. направленность целостного педагогического процесса на преобразование мотивационной сферы, стимуляцию формирования исследовательской компетентности, поддержку индивидуальности, единственности и неповторимости личности каждого ученика, выявление особенностей субъектного опыта каждого обучающегося.

Диагностика, осуществленная в ходе экспериментальной работы, показала положительную динамику изменения количества учащихся экспериментальной группы с высоким, средним и низким уровнями сформированности исследовательской компетентности. Анализ проведенного исследования подтверждает, что основными педагогическими условиями в деятельности общеобразовательной школы являются гуманизация педагогического процесса; сотрудничество учителя и учеников в атмосфере доверия, эмоциональной искренности, понимания, взаимопонимания, успешности; создание развивающей креативной среды; усиление деятельностного компонента образования; поэтапное формирование исследовательской компетентности школьников; организация исследовательской работы в школе на основе изучения индивидуальных интересов учащихся и с учетом их способностей, с вовлечением школьников в исследовательские проекты. Создание и применение в практике работы общеобразовательных школ всех описанных педагогических условий способствуют формированию исследовательской компетентности учащихся.

Список использованной литературы

1. Авдеев, В.М. Педагогическая система формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 23 с.
2. Альникова, Т.В. Формирование практико-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 23 с.

3. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент [Текст] . – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2006, 5 мая. – URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
6. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 1. – С. 4–24.
7. Наша новая школа: национальная образовательная стратегия [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2010. – № 9. – С. 5.
8. Осмоловская, И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования [Текст] // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64–69.
9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
10. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников [Текст]. – М. : Сентябрь, 2003. – 204 с.
11. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификации [Текст] // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
12. Ушаков, А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2008.
13. Феськова, Е.В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005.
14. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный курс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2005, 12 декабря. – URL : www.eidos.ru/journal/2002/1212.htm.
16. Шамова, Т.И. Методологические подходы к организации профильного образования [Текст] // Завуч. Управление современной школой. – 2006. – № 4. – С. 105–110.
17. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [Текст]. – М. : Сентябрь, 2000.

А.А. Бушуева

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХОВ, ВЫЗВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ

Анализируя сущность страхов, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания у младших школьников, автор описывает процесс организации педагогической поддержки этой категории детей, а также механизмы профилактики и преодоления игровых компьютерных страхов.

педагогическая поддержка и ее механизмы, агрессивные компьютерные игры, игровые компьютерные страхи.

В условиях масштабной модернизации социальной сферы современного российского общества актуализируется задача гуманизации отечественного образования, максимального обеспечения реальных условий для всесторонней и полной реализации каждым человеком своего созидательного потенциала. Гуманизация означает ориентацию образовательной системы на раскрытие способностей отдельных индивидов, формирование гуманистического мировоззрения и основанных на нем социально-ценных качеств личности.

Гуманизация воспитания и обучения реализуется в процессе построения отношений между педагогом и воспитанником на основе уважения, заботы, центрирования педагогического внимания на интересах и проблемах ребенка, формирования у детей отношения к человеку как к высшей ценности в мире.

Основные идеи гуманизации образования и воспитания, обеспечения педагогической поддержки социально-нравственного развития ребенка нашли отражение в работах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Дальнейшее подтверждение актуальности этих идей на практике доказали педагогические новаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и другие.

В педагогике новаторства формой организации учебно-воспитательного процесса оказалась «педагогика сотрудничества». Суть такого взаимодействия и позиции его субъектов чаще всего обозначаются как «партнерство», «товарищество». Сотрудничество предполагает не только участие в совместной работе, но и обмен определенными ценностями, истинная значимость которых детерминирована ее целью, содержанием, формой и результатами при условии их осознания всеми ее участниками¹.

В 1990-е годы идеи педагогики сотрудничества нашли свое отражение в концепции педагогической поддержки О.С. Газмана, заключающейся в превентивной и оперативной помощи детям при решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, принятием школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным и этическим выбором, т.е. с самоопределением. Ученый связал педагогическую поддержку детей непосредственно с процессами их индивидуализации и самоопределения. При этом цель поддержки – это решение проблем ребенка, касающихся его деятельности не только в стенах школы. Основными задачами педагогической поддержки в теории О.С. Газмана выступают помощь ребенку в личном выборе, оптимальное соотношение личностных и общественных потребностей; поддержка в ходе самоисследования, самоанализа, работы над собой; помощь в самоутверждении и самовыражении².

Последователи идей О.С. Газмана – В.П. Бедерханова, Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин – в числе основных тактик педагогической под-

¹ См.: Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под ред. Гребёнкиной Л.К., Байковой Л.А. 2-е изд. Рязань, 1999. С. 41.

² Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : Новый учебник, 2003. С. 91–92. (Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования»).

держки называют защиту, помощь, содействие и взаимодействие педагогов с ребенком. Посредством этих тактик осуществляется совместное достижение обоюдных значимых и принятых целей и согласованных действий, понимания результатов такого взаимодействия. Согласно смысловому содержанию этих тактик, педагогическая поддержка приобретает определенный характер в зависимости от решаемой задачи. Иногда при решении конкретного вопроса педагог использует одну из тактик, в другом случае сочетает несколько, следуя меняющейся обстановке, которая ставит новые задачи и открывает новые возможности педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

В мировой системе образования педагогическая поддержка рассматривается как помощь ребенку в ситуации социального выбора. Так, например, в США педагогическая поддержка представляет собой психолого-педагогическую консультативную службу в системе образования, в Голландии – поддержку ребенка в образовательном процессе при выборе им профессионального пути. В Австралии и Англии педагогическая поддержка имеет более широкое значение – помощь и содействие личности в позитивных изменениях и в ситуации выбора, пасторская забота, опекуновство, курс личностного и социального образования¹. Следует отметить, что в этих странах ребенок имеет четкое представление о том, куда он может обратиться за помощью, которую ему окажут специалисты как в образовательном учреждении, так и в специализированном центре. Важен и тот факт, что инициатором обращения ребенка с той или иной проблемой в различные службы поддержки в большинстве случаев выступает он сам, а не родители или педагоги. В нашей стране педагогическая поддержка оказывается ребенку в основном в стенах образовательных учреждений, но сами дети не обращаются к профессионалам за той или иной помощью при возникновении трудной жизненной ситуации².

Таким образом, поддержка представляет собой физическую либо моральную защиту ребенка педагогом от неблагоприятных социальных условий или психологического стресса, обеспечение условий для самостоятельного противостояния воспитанника негативным внешним факторам и преодоления его внутренних психологических состояний и комплексов. Деятельность по обеспечению педагогической поддержки является формирующей, определенным образом воздействующей на сознание ребенка и его эмоционально-волевую сферу, однако способ формирования в данном случае заключается в пробуждении позитивных стремлений и побуждении к эмоционально-волевой саморегуляции, в обеспечении реальных возможностей для ребенка заниматься саморазвитием.

Более всего в педагогической поддержке нуждаются младшие школьники: в этом возрасте дети находятся на начальной стадии формирования социального опыта, навыков эмоционально-волевой саморегуляции, освоения важнейших социально-нравственных норм, становления характера, обретения системы отношений с внешним миром, закрепления алгоритмов социально одобряемого поведения. Младший школьный возраст – один из важнейших периодов в жизни ребенка. Именно в это время начинается систематическое освоение личностью социальной среды, формируется направленность мотивационной сферы, определяется

¹ Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса. М. : Инноватор, 1996. Вып. № 6. (Серия «Новые ценности образования»).

² Касицына Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб. : Речь, 2010.

отношение к миру, людям, самому себе. Жизненный опыт младшего школьника мал, ценностные ориентиры выбираются им постепенно, путем проб и ошибок. Для него характерны неопределенность идеалов, эмоциональная несдержанность, внушаемость, подражательность, слабая воля¹.

Эмоциональная сфера ребенка младшего школьного возраста необыкновенно чутка и к информационному окружению, и к тому, что он видит на мониторе компьютера. Д.И. Фельдштейн отмечает, что 25 % детей младшего школьного возраста демонстрируют недостаточную социальную компетентность и беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Исследователь выявил опасную тенденцию, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер².

Младший школьник обладает способностью воспринимать тягостные сцены компьютерной игры, ее агрессивный характер. Причем, если в дошкольном детстве ребенок еще находится под контролем родителей, значимых взрослых, то современный младший школьник зачастую предоставлен сам себе. Взрослые не придают большого значения сюжетам компьютерных игр, и ребенок остается с «инструментом развлечений» один на один. Такое взаимодействие провоцирует возникновение реальной угрозы развитию целостной и гармоничной личности ребенка, а проблема его эмоционального неблагополучия приобретает новый характер³.

Следует отметить, что личность ребенка формируется не только в результате целенаправленной педагогической деятельности, но и под воздействием самой жизни, окружающей действительности, среды. Сегодня в детскую среду стремительно внедряются информационные технологии в виде компьютерных игр. По характеру и педагогической целесообразности компьютерные игры можно разделить на две группы – развивающие и развлекательные. Остановимся на более популярных среди детей развлекательных компьютерных играх. Это связано с тем, что они имеют значительно бóльшую популярность среди всех возрастных категорий учащихся, особенно среди младших школьников. Проведенное нами исследование компьютерных предпочтений младших школьников города Курска показало, что в самостоятельной игровой практике дети этого возраста к развивающим компьютерным играм практически не обращаются, считая их сугубо учебным средством.

Изучая мотивацию обращения младших школьников к развлекательным компьютерным играм, мы выявили два основных мотива: во-первых, привлекательность и яркость образов компьютерных героев, во-вторых, неорганизованное свободное время ребенка. Современные младшие школьники, увлеченные компьютерными играми, «теряют способность и желание чем-то занять себя. Им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений»⁴.

В ходе исследования мы обнаружили скрытую мотивацию чрезмерного увлечения компьютерными играми, в том числе агрессивного содержания. Это не-

¹ Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв. : в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 297.

² Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 2 (14).

³ Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора : пер.с фр. А. Лушанова. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. С. 10.

⁴ Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы...

способность младших школьников самостоятельно справляться с проблемами повседневной жизни: сложные взаимоотношения с родителями, трудности в учебе и в общении со сверстниками, неадекватность самооценки. При нарушении взаимоотношений родителей и детей последние теряют чувство устойчивости мира, становятся тревожными, мнительными, неуверенными, а следовательно, более подверженными влиянию окружающей среды. Именно отсутствие взаимопонимания в референтной для ребенка среде, отсутствие эмоционального контакта с близкими подталкивает его к социальному отчуждению и поиску другой, более комфортной среды, которую предлагает ему виртуальный мир компьютерной игры.

Таким образом, обращение ребенка к компьютерной игре становится реакцией на определенное стрессовое состояние, выход из которого он не может найти в реальной жизни. Компьютерная игра для такого ребенка – основное средство организации жизненного пространства, в котором он подчиняется силе компьютерного героя, чаще всего непобедимого монстра, манипулирующего сознанием младшего школьника, силача, крушащего без разбора все на своем пути, воина-вурдалака из фэнтезийного сериала и т.д. Постоянное погружение в такие игры вытесняет у младшего школьника интерес к другим видам деятельности.

Компьютерная игра агрессивного характера является эмоциогенным фактором, но в ходе проигрывания драматических сюжетов она не способна вызвать у младшего школьника чувства сопереживания, сострадания, жалости; такая игра способствует развитию переживания ребенком страха, неуверенности в себе, незащищенности, проявлению агрессии. Ребенок бурно реагирует на сцены насилия в компьютерной игре. Подобные переживания носят скрытый характер и потому не проявляются на начальном этапе увлечения играми агрессивного характера. Позже обнаруживают себя навязчивые движения, плохой сон, эмоциональная неуравновешенность, неудачи в учебе – все это говорит о наличии у младшего школьника страхов, вызванных компьютерными играми. Именно виртуальный мир компьютерной игры дает возможность крушить, ломать, разрушать, убивать, взрывать, быть сильным, агрессивным, жестоким. Каждый ребенок, играющий в подобные игры, находится под негативным воздействием жестоких виртуальных образов, но не у каждого могут возникнуть игровые компьютерные страхи. Младший школьник не умеет абстрагироваться от агрессивных сюжетов компьютерной игры, потому что в этом возрасте у ребенка еще не выработаны механизмы защиты от стресса. Вероятность возникновения эмоционального неблагополучия как результата воздействия на ребенка игровых сюжетов агрессивного характера определяется особенностью его личностных черт.

В ходе исследования нами выявлены характерные черты ребенка со страхами, увлекающегося компьютерными играми со сценами насилия: беспокойство, неуверенность в себе, рассеянность, неумение контролировать свое поведение, агрессивность, страх перед реальной жизнью, а также неспособность концентрироваться на каком-либо занятии, выстраивать взаимоотношения с окружающими, отсутствие интересов, гиперактивность.

Очевидно, что данной категории детей требуется комплексная помощь, обеспечивающая не только блокирование негативного влияния информационных компьютерных технологий, но и создание условий для профилактики и преодоления страхов, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания. Наиболее эффективным средством в этом направлении, на наш взгляд, является педа-

гогическая поддержка младшего школьника, испытывающего страхи, вызванные компьютерными играми агрессивного содержания.

Взяв за основу концептуальные подходы педагогической поддержки О.С. Газмана, Н.В. Касицыной, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, мы разработали и апробировали механизмы педагогической поддержки младших школьников с целью профилактики и преодоления страхов, вызванных агрессивными компьютерными играми. Наиболее перспективные, на наш взгляд, – блокирование, замещение и сопровождение. Причем каждый из них может выступать как самостоятельное педагогическое средство или инструмент помощи ребенку, но наиболее эффективных результатов организация педагогической поддержки может достичь при их оптимальном сочетании.

Остановимся подробнее на данных механизмах.

На начальном этапе решения проблемной ситуации, связанной с преодолением игровых компьютерных страхов детей младшего школьного возраста, применяется механизм блокирования, под которым мы понимаем негласные и гласные запреты, предъявляемые младшему школьнику, увлекающемуся агрессивными компьютерными играми, ставшими причиной формирования у него страхов. Механизм блокирования необходим в том случае, когда ребенок сам не может справиться с негативными обстоятельствами, а эти обстоятельства не могут измениться к лучшему только от его действий.

Блокирование предполагает ограничение доступа младших школьников к играм с экраным насилием. Эта проблема должна решаться на уровне семьи, школы, образовательной среды муниципального и городского уровня и на уровне государства. К сожалению, сегодня ни на одном из названных уровней эффективной защиты детей от негативного влияния мультимедийной продукции не существует. Несовершенство законодательства не позволяет контролировать качество игровой компьютерной индустрии, а недостаточная информированность родителей о вреде компьютерных игр с экраным насилием и индифферентное отношение к собственным детям не мотивируют их регламентировать время пребывания ребенка в сетевых играх.

Сегодня очевидна необходимость привлечения внимания общественности и государства к проблеме регулирования доступа детей к компьютерным играм, в которых пропагандируется культ насилия и жестокости. Первой попыткой решения этой проблемы стала проведенная 1 сентября 2011 г. всероссийская акция «Уроки медиабезопасности детей» в общеобразовательных школах Российской Федерации. Механизм «блокирования» обеспечивает тот необходимый минимум условий, при котором может возникнуть траектория самостоятельного движения ребенка к преодолению страхов, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания. Взаимодействие педагогов и родителей, совместный анализ ситуации, прогнозирование результатов, выстраивание совместных действий позволит достичь поставленной цели – преодоления страхов у младших школьников.

На начальном этапе организации педагогической поддержки все усилия должны быть направлены на то, чтобы ребенок перестал быть жертвой обстоятельств, а негативная ситуация, в которой он оказался, стала сигналом для более пристального внимания педагогов и родителей к вызвавшим ее причинам. Таким образом, механизм блокирования предполагает выявление источника, вызвавшего страх, и начало осуществления деятельности по нейтрализации этого источника.

В дальнейшем происходит переход от реагирования на проблемную ситуацию к непосредственной помощи – в силу вступает механизм замещения. Напомним, что опасность компьютерных игр агрессивного содержания для младшего школьника состоит в возникновении у него повышенной тревожности, неуверенности в своих силах и, как следствие, страхов. Что же касается взрослых, то реальной опасности объективно никто из них не замечает, в то время как дети живут с постоянным ощущением опасности. Они чрезвычайно зависимы от внешних обстоятельств: боятся негативной оценки педагогов, родителей, друзей, постоянно сравнивают себя с другими, обнаруживают свои недостатки, считают себя «хуже всех». Ребенку не удастся самостоятельно преодолеть это состояние, и часто оно становится причиной многих его проблем.

Механизм замещения реализуется посредством адекватной оценки изменений, произошедших в эмоциональной сфере ребенка, подвергшегося негативному влиянию игр с экраным насилием, с ориентацией на их коррекцию. Смысл педагогической поддержки в таком случае состоит в ограничении взаимодействия ребенка с подобными компьютерными играми. Простой запрет в этом случае малоэффективен, поскольку виртуальные образы притягивают ребенка, а наличие табу вызовет лишь большую зависимость его от компьютерных игр. В данной ситуации помощниками педагогов и родителей станут такт и выдержка, корректное переключение внимания детей на другие интересные занятия: коллективные игры, творческие занятия, социально значимую деятельность.

Педагогам и взрослым необходимо мягко реагировать на наличие страха у ребенка. Младший школьник должен чувствовать, что его поддерживают, понимают, принимают. Педагогическая поддержка позволит ему действовать самостоятельно, получать удовлетворение от своих действий, поможет ощутить вкус успеха, одержать победу над своими страхами. Первый опыт обязательно должен быть успешным. Совместные действия педагогов и родителей должны быть направлены на решение следующих задач: совершенствование умения младших школьников передавать свое эмоциональное состояние, создание условий для нейтрализации страхов и эмоционально-отрицательных переживаний, формирование навыков общения и контроля своего поведения, развитие творческих задатков.

Деадаптированный ребенок постоянно нуждается в педагогической помощи и поддержке. Ребенок со страхами, вызванными компьютерными играми агрессивного содержания, нуждается в такой помощи вдвойне. Эта помощь должна быть систематической и постоянной, а эффективность ее осуществления определяется реализацией механизма сопровождения.

Сопровождение предполагает безусловное принятие личности младшего школьника с его страхами, вызванными компьютерными играми с экраным насилием, посредничество между педагогами и родителями, между ребенком и реальной действительностью, оказание ему помощи в самопознании и поиске социально приемлемых форм и способов самовыражения. Сопровождение ребенка с игровыми компьютерными страхами должно быть направлено на постоянное отслеживание его эмоционального самочувствия, реакций на окружающих, на его поведение в совместной деятельности, на обретение опыта проектирования совместной деятельности со взрослым, который лишь демонстрирует возможные способы конструктивного общения.

Цель педагогической поддержки – создать условия, способствующие самореализации младшего школьника, испытанию его возможностей в реальной жизни, соотнесению его выбора с интересами и потребностями других людей. При этом помощь взрослых должна быть незаметной и тактичной и должна проявляться в эмоциональной поддержке и создании ситуации успеха. Таким образом, механизм «сопровождения» позволит расширить представления младшего школьника о вариантах выбора, конструировать и аргументировать варианты возможного выбора, действовать в соответствии с выбором, получать опыт проявления самостоятельности и ответственности, узнавать отношение других людей к его действиям, самостоятельно оценивать результат этих действий.

Описанные механизмы профилактики и преодоления страхов младших школьников, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания, требуют активности и ответственности от всех субъектов педагогической поддержки в целях преодоления эмоционального неблагополучия детей.

На наш взгляд, эту задачу можно решать в рамках системы дополнительного образования.

Анализ педагогической практики и опыта работы педагогов учреждений дополнительного образования детей подтверждают, что дополнительное образование решает задачи комплексного, гуманистически направленного, социокультурно ориентированного воспитания младших школьников, имеющих трудности в эмоциональном развитии, и создает условия для успешной интеграции таких детей в естественную среду социума.

В ходе исследования нами была разработана и апробирована в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Дворец детского творчества» города Курска экспериментальная программа «Педагогическая поддержка младших школьников и преодоление страхов, вызванных компьютерными играми с экраным насилием». Содержание программы включает четыре блока, отражающих основные направления осуществления педагогической поддержки младших школьников с игровыми компьютерными страхами:

- профилактическая и коррекционная работа педагога-психолога;
- психолого-педагогическое просвещение педагогов дополнительного образования, работающих с детьми младшего школьного возраста;
- психолого-педагогический всеобуч родителей младших школьников;
- развивающие, воспитательные, коррекционные, развлекательные мероприятия с включением элементов сотрудничества младших школьников и взрослых (родителей и педагогов).

Работа с младшими школьниками, испытывающими игровые компьютерные страхи, решает комплекс задач, направленных на преодоление их эмоционального неблагополучия, социализации, структурирования свободного времени ребенка как ресурса его личностного развития. Такой подход к преодолению и профилактике игровых компьютерных страхов создает условия для развития у детей адекватной оценки своих возможностей, пробуждает интерес к творчеству.

Содержание деятельности педагога-психолога с младшими школьниками включает диагностику страхов, выявление причин их возникновения, изучение индивидуальных и личностных особенностей, анализ статуса ребенка в семье, что позволяет проектировать индивидуальные маршруты педагогической поддержки. Индивидуальные и групповые занятия с педагогом-психологом по преодолению

игровых компьютерных страхов, занятия игровой и арт-терапией обеспечивают освобождение ребенка от страхов, спровоцированных агрессивными играми. При этом взаимодействие взрослого и ребенка предполагает освоение последним элементов самоконтроля, самоисследования и саморегуляции.

Организация психолого-педагогического просвещения педагогов дополнительного образования по теме опасности для психического здоровья детей младшего школьного возраста их чрезмерного увлечения компьютерными играми с экранным насилием осуществляется в виде лекций, семинаров, мастер-классов, тренингов, групповых и индивидуальных консультаций, выставок специальной литературы и обобщения достижений педагогов, участвующих в реализации экспериментальной программы.

Педагогический всеобуч родителей младших школьников с игровыми компьютерными страхами – наиболее сложный и ответственный участок в работе педагога-психолога. В рамках сотрудничества учреждения дополнительного образования детей и семьи были проведены заседания «родительского университета» на тему «Влияние компьютерных игр на эмоционально-волевую сферу ребенка», психологические тренинги, творческие вечера и конкурсы родителей и детей, консультации для родителей «Как правильно организовать досуг детей», «О роли семьи в воспитании ребенка»; разработаны рекомендации, регламентирующие работу ребенка с компьютером. Эффективность проведенной нами работы подтверждается инициативой со стороны родителей об активном участии в планировании их педагогического всеобуча.

Совместные коррекционные, воспитательные, развивающие, развлекательные мероприятия с включением элементов сотрудничества младших школьников и взрослых, родителей и педагогов, носят характер культурно-массовых, спортивных, благотворительных, просветительских и иных социально значимых акций, приуроченных к памятным датам. Они стимулируют проявление ребенком сострадания и милосердия к людям, нуждающимся в помощи. Важным моментом в деятельности педагогов дополнительного образования является создание благоприятной атмосферы и обстановки сотрудничества в группе, в которой занимается ребенок со страхами, вызванными компьютерными играми. Методы и приемы работы педагогов направлены прежде всего на включение такого ребенка в успешную деятельность, в создание ситуации успеха, поощрения его достижений со стороны взрослых и сверстников, что обеспечивается вовлечением ребенка в кружковую работу. Вытеснение увлеченности агрессивными играми осуществляется на занятиях кружка игрового компьютерного моделирования, где, овладевая навыками работы с компьютером и развивающими компьютерными программами, школьник переключает свои игровые компьютерные интересы на другие виды деятельности.

Апробация разработанной нами экспериментальной программы показала, что для преодоления и профилактики страхов, вызванных компьютерными играми агрессивного содержания, а также реализации саморазвития и самоактуализации личности ребенка необходимы не столько особые методы и формы работы, сколько иные по структуре и стилю отношения между педагогами, родителями и ребенком. Сам же процесс педагогической поддержки младших школьников с игровыми компьютерными страхами требует готовности к саморазвитию и сотрудничеству всех субъектов педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст]. – М. : Новый учеб., 2003.
2. Касицына, Н.В. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика [Текст] / Н.В. Касицына, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – СПб. : Речь, 2010.
3. Керделлан, К. Дети процессора [Текст] : пер. с фр. А. Луцанова / К. Керделлан, Г. Грезийон. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006.
4. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] // А.Н. Леонтьев. Избр. психол. произв. : в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
5. Маклафлин, К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса [Текст]. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. № 6. – (Серия «Новые ценности образования»).
6. Педагогическое мастерство и педагогические технологии [Текст] / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 2-е изд. – Рязань, 1999.
7. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 2 (14).

С.С. Желтова

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАТИВНОСТИ И ИНТЕГРАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье делается попытка разграничения понятий, связанных с интеграцией в педагогике, и рассматривается правомерность их применения относительно различных методик обучения иностранному языку.

интеграция, интегративность, интегральность, интегративная методика, интегральное развитие, интегрированный подход, развитие дошкольников, обучение иностранному языку.

Качественное совершенствование процесса и результата образования детей в системе как общего, так и дополнительного образования требует нового научного подхода к его организации и содержанию. Основная идея этого подхода заключается в том, чтобы интегрировать учебный материал, уплотнить его, установить необходимые зависимости и взаимосвязи, в том числе меж и внутрипредметные.

Переход от традиционной организации педагогического процесса к современной, основанной на интегративно-компонентном подходе, позволит в значительной степени разрешить противоречия, имеющие место в системе дополнительного образования детей дошкольного возраста, способствовать целостному развитию их личности, приобщению к общечеловеческим и национальным культурным ценностям, а также перестроить систему предшкольной подготовки, в первую очередь на принципах культурологического, личностно-деятельностного, личностно ориентированного и системно-целостного подходов.

Интеграция, способствуя реализации задач не только развития, но и подготовки ребенка-дошкольника к обучению в школе, позволяет в то же время гуманизировать и гуманитаризировать эту подготовку и обеспечить большую преемственность дошкольного и школьного обучения. Так, например, на многих отделениях раннего эстетического развития в детских школах искусств объединяются такие предметы, как основы театрального искусства и развитие речи, основы хореографии и физическая культура; по разнообразным интегративным методикам проводятся, как правило, и занятия иностранным языком.

Сегодня мы наблюдаем настоятельную необходимость в специальном изучении проблем и потенциальных возможностей применения интегративного подхода в организации педагогического процесса в системе дополнительного образования детей, объединяющего обучение и воспитание дошкольников.

Исторически сложилось так, что в педагогике понятием «интеграция» длительное время оперировали, практически не определяя его. Оно предполагалось как бы интуитивно понятным и не требующим объяснения. Однако недостаточность интуитивных представлений рано или поздно становится очевидной: «...содержание, которое *интуитивно* связывается с определенным понятием, как правило, полисеманлично»¹. Анализ научно-педагогической литературы приводит к выводу об отсутствии четкого определения не только понятия «интеграция», но и однокоренных с ним терминов, таких, как «интегральная технология», «интегральное развитие», «интегративный подход», «интегративная методика», «интегрированное обучение» и т.п.

Для выявления сущности интеграции обратимся к ее общенаучному определению. Под термином «интеграция» понимается:

- 1) *состояние* связанности отдельных частей и функций системы или организма в целом, а также *процесс*, ведущий к такому состоянию;
- 2) *процесс* сближения и связи наук, происходящий наряду с их дифференциацией².

Важно подчеркнуть, что философы в понятие интеграции включают как сам *процесс* взаимосвязи тех или иных компонентов, так и конечный *результат* достижения их целостности.

Ближе всего к пониманию сущности интеграции в педагогике нам представляется следующее определение: «Интеграция – это процесс взаимодействия, уплотнения, унификации знания ... процесс, который объективно детерминирован взаимопроникновением различных видов материально-производственной и общественно-политической деятельности людей, а в своих более глубоких основаниях – материальным единством мира, всеобщей связью, изоморфизмом структур в качественно разнообразных объектах»³.

При рассмотрении генетического механизма педагогической интеграции целесообразно опираться на определение В.С. Безруковой: «Интеграция педагогическая – одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов и явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности. Интеграция – это *процесс, средство и результат* взаимосвязи объектов. Различают

¹ Ахлибинский Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции науки // Вопр. филос. URL: <http://www.dissercat.com/>

² Булько Н.А. Современный словарь иностранных слов. М. : Мартин, 2006. 848 с. С. 146.

³ Костарев И.С. Концепция интегрированного обучения. URL: <http://school4-perm.narod.ru/kio.htm>

внешнюю и внутреннюю интеграцию. К внешней относится интеграция различных видов деятельности: науки, учебного заведения и производства, различных типов и видов учебных заведений, различных наук или учебных дисциплин. К внутренней – интеграция компонентов внутри одного вида деятельности, внутри одной науки, внутри одной дисциплины»¹.

Таким образом, интеграция является системным образованием, представляющим собой:

- а) интегративное целое, включающее синтез процессуальных и результирующих составляющих (например, само занятие с детьми);
- б) процесс создания интегративной методики;
- в) результат, отражающий момент фиксации полученного в ходе осуществления интегративного процесса определенного «продукта» (целостное, интегральное развитие ребенка).

Необходимо также «развести» и определить однокоренные с интеграцией определения «интегративный», «интегрированный» и «интегральный».

Современный словарь иностранных слов дает следующее определение понятию «интегральный»: *«интегральный (лат.) – неразрывно связанный, цельный, единый»*².

Всеобъемлющим и наиболее характерным понятием в интересующем нас аспекте является интегральная педагогика – целостное воздействие на целостного человека целостным педагогическим методом³. Интегральный подход в педагогике предполагает целостность и единство всего педагогического «здания»: предмета и метода образования и воспитания, содержания и методик преподавания, учителя и ученика, урока и форм внеурочной деятельности. «Процесс образования и воспитания приобретает монолитное единство логико-психологической и этико-эстетической деятельности всех его участников. Новизна такого подхода в интегральности, в целостности: деятельность, ум, память, мышление, общественное поведение ребенка не должны быть дискретными. Задача интегральной педагогики состоит в том, чтобы привести цель, принципы, метод, содержание, результаты образования и воспитания в соответствие с природой человеческого духа. Вектором образовательно-воспитательной системы становится осмысление мира как целостного организма»⁴. Результатом такого целостного педагогического воздействия должно стать интегральное развитие ребенка.

Говоря об интегральном развитии, можно обратиться к трудам Кена Уилбера. Для осуществления интегрального развития он предлагает так называемую «практику интегральной жизни», нацеленную на всестороннее – и физическое, и нравственное, и интеллектуальное, и эстетическое, и духовное – развитие⁵.

Что касается интегрального развития ребенка, нам думается, позволительно соотнести практику интегральной жизни с методикой его обучения (независимо от предметной области), которая также должна быть нацелена на его гармо-

¹ Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. URL: http://www.pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml

² Булыко Н.А. Современный словарь... С. 146.

³ Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования. 2006. Ч. 2. URL: http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0160.shtml

⁴ Гузев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М. : Педагогика, 2001. 224 с. С. 85. (Серия «Системные основания образовательной технологии»).

⁵ Уилбер К. Интегральное видение. М. : Открытый мир, 2009. 232 с. С. 61.

ничное всестороннее развитие. Любой предмет – будь то ознакомление с окружающим миром, рисование, музыка, ритмика и т.п. – неизменно должен совершенствовать и интеллект, и душу, и тело ребенка, причем в такой степени, чтобы стороны эти существовали в неразрывном единстве.

В самом общем виде схему сущности интегрального развития дошкольников можно представить следующим образом:

интегральное развитие = *интеллектуальная сфера* (внимание, память, воображение, мышление, речь) + *эмоционально-волевая сфера* (эмоции, чувства, сдержанность, решительность, самостоятельность и пр.) + *сфера социальных отношений* (коммуникабельность, принятие правил, соподчинение мотивов и др.).

Такая позиция соответствует тезису П.Ф. Лесгафта о том, что развитие личности дошкольника – это не принудительный процесс подведения его к намеченным педагогом целям, а «деятельность, направленная на то, чтобы наводить ребенка на размышления, возбудить чувства, умственную и волевою деятельность, приучить его владеть и управлять собой»¹. Таким образом, главная цель детского развития состоит в реализации идеи *гармоничного взросления*, в процессе которого растущая личность осознает, осваивает и реализует свой интеллектуальный, эмоциональный и социальный опыт.

Денисова Р.Р. в своем исследовании предлагает другую модель интегрального развития дошкольника. Она считает, что качества, обеспечивающие его целостное личностное развитие, могут быть объединены в три взаимопроникающие сферы – познание, общение, рефлексия. К сфере познания относятся: способность к фантазии, воображению и генерации идей; чувство новизны и необычности; нестандартность мышления; инициативность; сообразительность; эрудированность; умение отыскивать связи между предметами, наблюдать и экспериментировать; любознательность; произвольность познавательных процессов. Сфера общения включает в себя готовность эмоционально откликаться на происходящее; способность к эмпатии; способность вести диалог и понимать собеседника; умение выполнять инструкции педагога; умение следовать установленным правилам; владение культурными нормами и традициями; способность организовывать совместную деятельность. Рефлексия подразумевает устойчивое положительное отношение к себе; чувство собственного достоинства; уверенность в своих силах; самобытность и знание своих индивидуальных особенностей; проницательность и интуицию; умение самоопределяться в ситуациях выбора; открытость внешнему миру; умение целеполагания; навыки самоорганизации и планирования собственной деятельности².

Как видно, предложенная нами схема может быть «наложена» на классификацию Р.Р. Денисовой, так как представляет собой психический аспект изложенных ею (в основном деятельностных) качеств: развитость всех трех сфер зависит от уровня развития познавательных и эмоционально-волевых процессов.

Перечисленные качества дошкольника желательны, открыты для расширения и изменения. Они представляют собой сложные образования и включают в себя целую совокупность разнообразных личностных черт и свойств. Именно они составляют цель и основу интегрального развития ребенка в процессе дошкольного воспитания и образования.

¹ Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1988. 400 с. (Серия «Педагогическая библиотека»).

² Денисова Р.Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 303 с.

С позиций системного подхода интегральное развитие ребенка, несомненно, является системным объектом, а не просто суммой составляющих. На основе имеющихся концепций развития личности, предложенных в психологии А.Г. Асмоловым, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, В.С. Мухиной, А.В. Петровским, Д.И. Фельдштейном, в педагогике В.И. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Б.Т. Лихачевым, А.В. Мудриком, В.В. Сериковым, можно выделить следующие взаимообуславливающие и взаимопроникающие компоненты интегрального развития дошкольника: интеллектуально-операциональный, аксиологический, коммуникативный и рефлексивный.

Интеллектуально-операциональный компонент характеризует совокупность общих и специальных знаний, степень и уровень развития интеллектуальных качеств, сформированность интеллектуальных операций, стремление к познанию и творчеству.

Аксиологический компонент подразумевает высокую и устойчивую мотивацию ребенка к овладению знаниями и, гуманное отношение к людям и окружающему миру, к другому человеку как к высшей ценности, самостоятельность в суждениях и оценках, способность к самовоспитанию.

Коммуникативный компонент включает в себя способность к взаимодействию – как со взрослыми, так и со сверстниками, желание и умение включаться в совместную деятельность, свободное выражение своих мыслей и намерений с помощью вербальных и невербальных средств, такт и уважение к личности собеседника, способность к эмпатии и децентрации, к адаптации в новой социальной среде.

Рефлексивный компонент выражает личностную направленность ребенка, навыки саморегуляции и самоконтроля, внимание к собственному внутреннему миру, осознание своих способностей и интересов, уверенность в своих силах, способность к самоанализу, умение видеть себя в «зеркале» другого¹.

Тесная связь между элементами обеспечивается именно рефлексивным компонентом, благодаря которому их сложная взаимозависимость приводит к интегральному развитию и разные качества и способности цементируются в целостную личность.

Выделенные компоненты служат образцом целенаправленной подготовки ребенка к обучению в школе и определяют параметры его развития на этапе дошкольного детства. Они также изучаются с целью совершенствования образовательного процесса и могут использоваться в диагностических целях для контроля за развитием детей.

Суммируя достижения наук о человеке, о природе личностного развития в раннем онтогенезе, можно отметить, что детская личность целостна сама по себе и ее нельзя развивать или формировать по частям, по отдельным качествам. Отсюда проистекают необходимость и возможность комплексного, всестороннего, интегрального развития детской личности, т.е. понятие «интегральный» может быть трактовано прежде всего как «неразрывный», «цельный», «всесторонний», «совокупный».

Сложнее с понятием «интегративный». Термин «интегративность» определяет *качественное* состояние процесса интеграции в целом и характеризуется такими чертами, как *состав* компонентов, вступающих во взаимосвязи, *интенсив-*

¹ Лазарева М.В. Интегрированные занятия как средство социализации ребенка дошкольного возраста // Социализация личности в меняющемся мире : материалы регион. науч. конф. Елец, 2008. С. 235–242.

ность процесса образования целостности, а также *результат* интеграции – структуру установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Совокупности элементов, формирующиеся в процессе интеграции, могут обладать этим качеством в большей или меньшей степени. Другими словами, имеет место качественное различие понятий «интегральность» и «интегративность», определяя первое как *слияние* взаимодействующих элементов в «однородную целостность», а второе – как «*единство многообразного*»¹. Например, интегративный подход в образовании исходит из всеобщей объективной целостности мира и предполагает ряд условий: единство жизнедеятельности человека и его образования; взаимосвязь наследственных, социальных и педагогических факторов; целостность формируемой личности ребенка; целостность научно-педагогического знания; целостность педагогического воздействия; единство развития, воспитания и обучения; целостность процесса обучения (взаимообусловленность его компонентов, взаимосвязь процессов преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон обучения, межпредметные связи, взаимозависимость учебной и внеучебной деятельности) и др. Очевидно, что здесь понятие «интегративный» означает *объединение* всех перечисленных компонентов, каждый из которых между тем сам является интегративной целостностью.

Что же касается понятия «интегрированный», то оно является производным от глагола *интегрировать* (*integrare* (лат.) – восстанавливать, восполнять), т.е. производить интеграцию, объединять части в одно целое².

Понятие «интегрированный» относительно педагогической науки встречаем в определениях «интегрированный урок», «интегрированное обучение».

«Интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность»³.

Интегрированным можно считать урок или занятие, если они решают конкретные и перспективные задачи интегрированного курса, т.е. представляющего собой новое сложное единство, лежащее в качественно иной плоскости, чем два или три предмета, на основе которых он спланирован. Поэтому ни присутствие нескольких учителей, ни механическое объединение материала предметов не являются показателями уровня интегрированности. Уровень этот определяется тем кругом задач, которые возможно выполнить только благодаря интегрированию. В первую очередь это может быть интенсификация познавательного интереса и процесса выработки общеучебных умений и навыков на основе решения одного и того же вопроса интегрированного курса.

Таким образом, признаками интегрированного урока или занятия являются следующие:

1) его *специальная организация*, (если этого нет, он распадается на отдельные «уроки», не объединенные общей целью);

¹ Безрукова В.С. Педагогическая интеграция ...

² Булыко Н.А. Современный словарь ... С.146.

³ Костарев И.С. Концепция ...

2) *специфическая цель* (объединенная). Она может быть поставлена, например, для более глубокого проникновения в суть изучаемой темы; для повышения интереса учащихся к предметам; для целостного, синтезированного восприятия изучаемых вопросов; для экономии учебного времени и т.п.;

3) широкое использование знаний из разных дисциплин, т.е. *углубленное осуществление межпредметных связей*.

Все это свидетельствует о том, что интегрированный урок или занятие – не просто сумма отдельных элементов (целей, задач, методов, приемов, информации и т.п.), а качественно новое явление.

Принципами интегрированного обучения являются синтезированность знаний, углубленность изучения, актуальность проблемы или ее практическая значимость, альтернативность и доказательность решения. Принципы интегрированного обучения призваны в полной мере работать на достижение его главной цели – развитие мышления учащихся, что является, по сути своей, интегральным результатом¹.

Необходимо отметить, что под выражением «интегрированное обучение» понимается также и обучение детей с ограниченными возможностями в обычных школах, хотя, на наш взгляд, правильнее было бы называть такое обучение инклюзивным.

Таким образом, по сравнению с понятием «интегральный» понятие «интегрированный» имеет несколько иной семантический оттенок, а именно: «синтезированный», «объединенный», «совместный».

Другими словами, термин «интеграция» отражает процесс формирования целостности из множества ранее разобщенных одно- и разнородных компонентов (например, процесс слияния элементов разных предметов в пределах одного урока или курса).

Термин «интегративность» используется для характеристики состояния целостного образования (в нашем конкретном случае – методики преподавания английского языка).

«Интегральность» понимается как свойство какого-либо процесса (в рамках данной работы – развития личности ребенка).

Термин «механизмы интеграции» в нашем случае выступает как обозначение системы отдельных звеньев, последовательно связанных друг с другом и обеспечивающих процесс формирования целостности.

Наконец, термином «интегративный подход» обозначается методологический подход к организации учебно-воспитательного процесса, позволяющий интегрировать ранее разобщенные составляющие (теоретическую и практическую) общепедагогической подготовки в системное образование, обладающее определенными целостными свойствами и закономерностями².

В соответствии с этими определениями процесс интеграции («интеграционный процесс») должен рассматриваться в качестве закономерной, непрерывной, последовательной смены моментов формирования и развития целостной системы обучения и воспитания дошкольников из ранее разобщенных ее теоретической и практической составляющих.

¹ Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. СПб. : КАРО, 2002.

² Денисова Р.Р. Личностное развитие ...

Описанные элементы педагогической интеграции широко используются в дошкольном образовании, но не всегда правомерно называются интегративными. Рассмотрим ряд методик обучения дошкольников иностранному языку, разработанных разными авторами за последнее десятилетие. Все они предлагают обучать дошкольников иностранному языку на основе его интеграции с разными элементами: сказкой (Н.А. Малкина, 1996 год, Ф.Р. Хабибрахманова, 1997 год, Э. Рыма-лов, 2005 год); сочинительством сказочных историй (Г.Д. Ткачук, 2001 год); театрализацией сказки (Н.В. Иванова, 2007 год); кукольным театром (С.А. Смирнова, 2004 год); рисованием, ритмикой и музыкой (В.Н. Шацких, 1997 год); рисованием, ритмикой, музыкой и лингвострановедением (Л.В. Гаделия, 2004 год). Предлагается также использовать песенную мелодику (Т.Н. Гнилова, 2001 год), детскую оперу (Н. Ачкасова, 2004 год) и музыкально-ритмическую основу (И.И. Не-вежина, 2000 год).

Рассмотрим предлагаемые методики с точки зрения трех черт интегративности – состава компонентов, интенсивности процесса образования целостности и структуры установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами.

Компонентов содержится от двух до пяти, причем некоторые из них состоят «в большем родстве» с изучением языка, чем другие. Например, театрализация и сочинительство сказок имитируют неподготовленную речь (точнее, подводят к ней ребенка); песенная же мелодика и музыкально-ритмическая основа служат удачным методическим приемом для обучения языку из-за близости песенной и речевой природы.

Состав компонентов обуславливает степень образования целостности: если без лингвострановедения, например, воспитание иноязычной культуры вообще невозможно, то без остальных компонентов (рисование, музыка, ритмика) в принципе можно обойтись, если только это не исполнение и изображение тех или иных элементов культуры страны изучаемого языка. В этом случае можно говорить уже не о «единстве многообразного», что характерно для интегративности, а о полном слиянии компонентов, что относится к дефиниции «интегральность».

Обучение иностранному языку на материале детской оперы, казалось бы, имеет высокую степень интеграции, поскольку нет оперы – нет и обучения языку. Но опера – не самый близкий детям музыкальный жанр. Сюжет оперы никак не связан со страной изучаемого языка, лексика ограничена. Помимо непосредственной работы над языком много внимания уделяется интонированию, вокалу, сценографии и т.п. с привлечением специалистов. Поэтому данную методику скорее можно считать интегрированным курсом, чем интегративной методикой обучения иностранному языку.

Таким образом, строго интегративными, исходя из определения, можно считать такие методики, которые:

1) используют для знакомства с иностранным языком **все** значимые для детей виды деятельности – игру, общение, музицирование, ритмопластику, изобразительную деятельность и т.д. – как воплощение принципа единства жизнедеятельности ребенка и его образования;

2) имеют **взаимообусловленность** всех компонентов, обеспечивающую как целостное педагогическое воздействие, так и единство обучения, воспитания и развития;

3) используют не только «горизонтальные» междисциплинарные связи (привлечение информации и методических средств других предметов), но и «вертикальные» (реализация общих целей, принципов, задач).

Суммируя все изложенное, еще раз подчеркнем: ясное представление содержания терминов «интеграция», «интегративность», «интегральность» и т.п. приведет не только к более осознанной и эффективной организации процесса обучения и воспитания детей, но и, хочется надеяться, к более высоким его результатам.

Список использованной литературы

1. Ахлибинский, Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции науки [Электронный ресурс] // Вопр. филос. – URL: // <http://www.dissercat.com/>
2. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Электронный ресурс]. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml
3. Булыко, Н.А. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Мартин, 2006. – 848 с.
4. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст]. – М. : Педагогика, 2001. – 224 с. – Серия «Системные основания образовательной технологии».
5. Денисова, Р.Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 303 с.
6. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] : пособие для препод. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
7. Костарев, И.С. Концепция интегрированного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://school4-perm.narod.ru/kio.htm>
8. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования [Электронный ресурс] – 2006. – Ч. 2. – URL : http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0160.shtml
9. Лазарева, М.В. Интегрированные занятия как средство социализации ребенка дошкольного возраста [Текст] // Социализация личности в меняющемся мире : материалы регион. науч. конф. – Елец, 2008. – С. 235–242.
10. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение [Текст] // Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1988. – 400 с. – Серия «Педагогическая библиотека».
11. Уилбер, К. Интегральное видение [Текст]. – М. : Открытый мир, 2009. – 232 с.

М.Л. Поликарпова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ В.А. ЛАЯ

В статье анализируются идеи В.А. Лая – одного из основоположников экспериментальной педагогики и «школы действия» в сфере школьной теории и образования. Автором выделяются три основные дидактические единицы, положенные немецким педагогом в основу организации школьного обучения: урок, учебный план, единая школьная система.

основной педагогический принцип, типы восприятия информации, урок, учебный план, школа действия, школьное образование, экспериментальная педагогика.

Вильгельм Август Лай (1862 – 1926), выдающийся немецкий педагог и один из основоположников экспериментальной педагогики и школы действия конца XIX – начала XX века, уделял особое внимание проблеме школьной теории и школьного образования. Только школу, базирующуюся на «основном педагогическом принципе» – общественной деятельности в трудовом объединении, – этот педагог считал приемлемой с точки зрения школьно-гигиенических требований. Даже спустя 100 лет его критика организации школьного дела не потеряла своей актуальности. Он утверждал: «...даже при самом тщательном выборе учебного материала современная школа занимает у ученика большую часть дня и лишает его гигиенически важной работы мышцами и моторных функций, имеющих место в игре и в движениях, и в то же время учебное занятие пренебрегает половой жизнью, мышечными чувствами, а также двигательными процессами в созерцании, размышлении, чувственном восприятии и желании. Пассивное восприятие не дополняется, а усвершенствуется с помощью конструирования и творчества. Мы имеем сенсорную школу обучения, а нам нужна сенсорно-моторная»¹.

Согласно основному педагогическому принципу В.А. Лая, урок должен способствовать проявлению и выражению лучших качеств ученика. Педагог утверждал, что успешный урок – это наглядный и понятный урок. Он подчеркивал, что не логическая передача, а чувственное убеждение – цель занятия. Высшую степень убеждения показывает не формальная достоверность абстрактных тезисов, а материальная достоверность суждений о восприятии, передающихся на предметном занятии. По мнению ученого, ошибка преподавания – в отсутствии взаимодействия между вещественным преподаванием и преподаванием формальным, изобразительным².

Важным направлением педагогической деятельности В.А. Лая стала разработка теории учебного плана, в которой он отталкивался от трех совокупностей корреляций (соотношений)³:

– «соотношения задатков и способностей, которые должны через влияние естественной и социальной среды привести к унификации». Под «унификацией» здесь понимается образование в желаемой форме. Речь идет об «унификации» чувств через «наблюдение»; об «унификации» памяти, понимания, фантазии через «переработку» принятых раздражителей и об «унификации» физических, графических, математических, языковых, музыкальных способностей через «изображение»;

– «соотношения систем раздражителей или учебного материала, которые должны привести задатки и способности к унифицированному развитию», т.е. это естественные науки (история, физика, химия, география) и общественные науки (религия, философия, педагогика, политэкономия, история, литература);

– «соотношения идей, по которым должно производиться развитие задатков посредством занятия», т.е. гигиенические, логические, эстетические, этические и религиозные нормы.

¹ Lay W.A. Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene. Ein Mahnruf des 1. internationalen Kongresses für Schulhygiene zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle und pädologischer Laboratorien. Wiesbaden, 1904. S. 10.

² См.: Lay W.A. Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat. Leipzig, 1910. S. 482.

³ Там же. S. 588.

В разработанной В.А. Лаем схеме комбинируются естественные и общественные системы раздражителей со способностями наблюдения, обработки и изображения (рис. 1, где идущая вверх стрелка на схеме показывает обратное воздействие изображения на наблюдение человека).

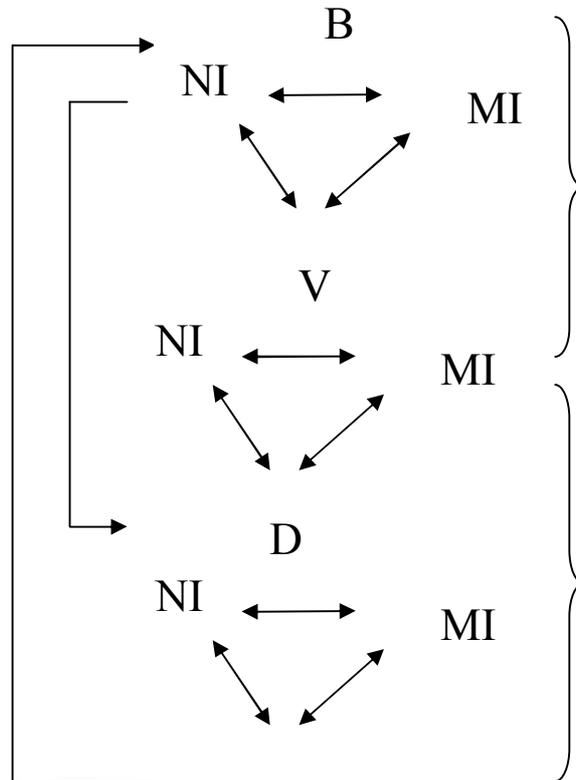


Рис. 1. Взаимосвязь наблюдательно-вещественного и изобразительно-формального преподавания по Вильгельму Лаю:

MI – раздражители из жизни человека;
 NI – раздражители из жизни природы;
 B – наблюдение;
 V – переработка;
 D – изображение

Исходя из сформулированной им мировоззренческо-педагогической парадигмы, педагог утверждал, что в соответствии с тремя компонентами сенсомоторного процесса каждый урок включает в себя наблюдение, переработку и изображение, развивающиеся по спирали (рис. 2). Эти три шага, из которых состоит «полностью сформированное действие», педагог считал универсально применимым идеалом, «к которому можно и нужно стремиться на уроке, на любом учебном предмете»¹.

¹ Lay W.A. Experimentelle Didaktik... S. 596.

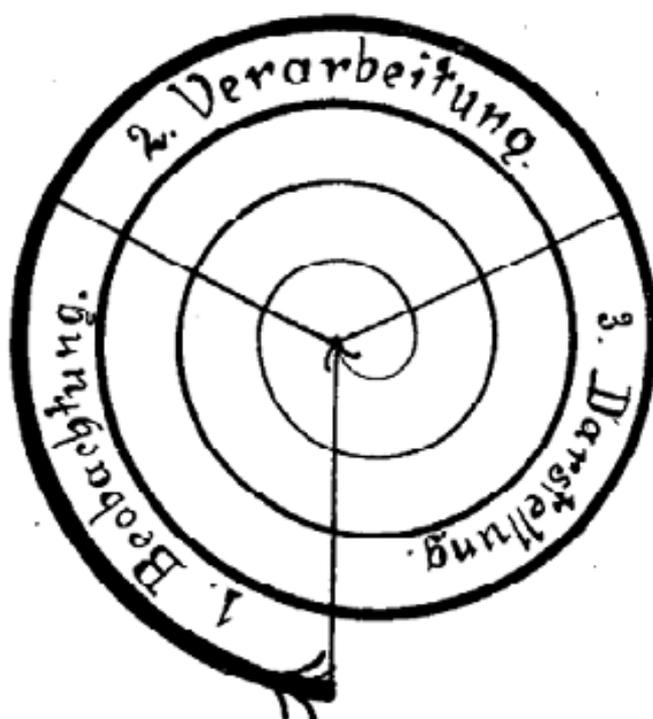


Рис. 2. Спираль наблюдения, переработки и изображения по Вильгельму Лаю:

1. Beobachtung – наблюдение;
2. Verarbeitung – переработка;
3. Darstellung – изображение

Опираясь на ведущее значение сенсомоторики, В.А. Лай вывел понятие «органической связи всех учебных предметов». Он был убежден, что, согласно основному педагогическому принципу, урок должен быть сенсорно-моторным (чувствительно-двигательным), наглядно-творческим, наблюдательно-изобразительным. В этих рассуждениях заключена мысль педагога о единстве *впечатления* (сенсорики, зрительного восприятия, наблюдения) и *выражения* (моторики, творчества, изображения).

Не менее важна выдвинутая им идея об общинной жизни, в которой все живые существа соседствуют друг с другом и имеют между собой определенные отношения. Эта идея стала исходным пунктом для органического учебного плана В.А. Лая.

Центральное место отводилось религии и мировоззрению, вокруг которых строились основные культурно-философские понятия: здоровье, бережливость, справедливость, красота и нравственность¹. Остальная часть учебного плана делилась на четыре сектора:

- «наблюдательное естествознание» (земные и небесные тела, учение о природе, естествознание; естественно-научная психология);
- «наблюдательное культуроведение» (учение об обычаях и религии, искусстве, история и государствоведение; культурно-научная психология);
- «изобразительное естествознание» (техничко-физическое, технико-графическое и математическое изображение; естественно-научная логика);

¹Lay W.A. Volkserziehung... S. 171.

– «изобразительное культуроведение» (языковое и художественное изображение, а также ценностное самоизображение; культурно-научная логика).

Анализируя свой личный опыт преподавания и основываясь на теории ступеней развития, В.А. Лай разработал единую школьную систему, горизонтальное членение которой соответствует не ступеням жизненного сообщества, а биологически установленным жизненным отрезкам, а в связи с этим и делению традиционной системы школьного образования¹. Педагог многократно представлял разработку этой школьной системы с небольшими вариациями, но без существенных изменений².

Так, дошкольное воспитание до шестилетнего возраста в семье педагог, созвучно Я.А. Коменскому и находясь под влиянием Ф. Фребеля и И.Г. Песталоцци, называл «материнская школа»³.

Следующий этап – это посещение «подшколы» (единой начальной школы) в возрасте от 6 до 12 лет. Эту идею В. Лай развивал еще в своей книге «Экспериментальная дидактика» в первые годы двадцатого столетия, задолго до введения основной (начальной) школы в Веймарской республике. Тем самым педагог предвосхитил идею деления школьного немецкого образования на ступени. По его мнению, только единая школа может иметь нравственное и образовательное воздействие.

Вслед за начальной школой В.А. Лай располагал народную, или среднюю школу с изучением современных иностранных языков для детей в возрасте от 12 до 15 лет. За обучением в средней школе идет следующая ступень, непосредственно подводящая к обучению в высшей школе. Согласно идеям немецкого педагога о школьном образовании, окончив народную школу, ученики имели право посещать профессиональное училище. Заботясь и о воспитании взрослых, В. Лай считал, что их обучение – дело народной высшей школы.

Он впервые поднял вопрос о так называемой общешкольной программе, которая заменила бы вертикальное членение системы школьного образования горизонтальным. В своем труде «Народное образование» педагог предложил свой план системы школьного образования, противоположный существующему.

Вильгельм Лай расширил свои взгляды, касающиеся социальной и идейной единой школы, предложив разделить школьное образование и даже урок в соответствии с типами одаренности. Оригинальной для того времени представляется идея так называемой системы курсов, согласно которой ученики, достигшие шестнадцатилетнего возраста, могли самостоятельно составлять учебный план и выбирать предметы в соответствии с их профилем и одаренностью⁴. Эта идея легла в основу современного немецкого образования. Но в свое время вопрос о внедрении такой дифференциации В. Лай оставил открытым.

Как свидетельствует проведенный анализ, система педагогических взглядов Вильгельма Лая отличается своеобразием, которое проявляется в том числе в его особой трактовке единой школьной системы, называемой им «школой действия». Преподавание в ней должно осуществляться по «основному педагогическому принципу». Исследователь разработал модель рабочей школы, суть кото-

¹ Lay W.A. Unser Schulunterricht... S. 20.

² Lay W.A. Experimentelle Didaktik... S. 10.

³ Там же. S. 163.

⁴ Lay W.A. Unser Schulunterricht... S. 20.

рой он изложил в 1911 году в своей книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры».

Следует принять во внимание, что В. Лай не отождествлял свою рабочую школу с рабочей школой Г. Кершенштейнера, чью идею он признает, но критикует в некоторых пунктах¹. Согласно воззрениям В. Лая, «школа действия» отличается от рабочей школы тем, что «ее понятие органично вытекает из широкого и богатого понятия воспитания. Рабочая школа же внешне, напротив, характеризуется, с одной стороны, экономическими и художественными тенденциями, а с другой стороны, признается правильной и необходимой, исходя из теоретических оснований»².

Педагог считал, что рабочая школа Г. Кершенштейнера слишком ориентирована на ручной труд, прежде всего на специальные ремесленные работы, т.е. подходит только двигательному типу активности³. Концепция Г. Кершенштейнера, в которой тот рассматривает педагогическую работу как часть гражданского воспитания, кажется В. Лаю несколько односторонней. Он так прокомментировал свое высказывание: «Мы все поначалу люди, а не граждане, люди, которые должны стать братьями в царстве Бога на земле»⁴. При этом В. Лай особенно выделял тот факт, что Г. Кершенштейнер в своих воззрениях ориентировался не на ребенка, а на взрослого человека, не принимая, таким образом, во внимание биологическое значение детства и юности.

Но в одном В. Лай и педагоги рабочей школы едины: «Словесная и книжная школы» должны быть заменены⁵. Педагог считал, что эту замену следует произвести не в пользу рабочей школы, а в пользу школы действия. Вот что он говорил по этому поводу: «Школа действия, а не рабочая школа является школой жизни. Исходным пунктом и целью учебного занятия мы хотим сделать жизнь, не слово и книгу, не просто интерес, волю или труд, а полную жизнь с ее гармоническим разнообразием впечатлений и выражений, являющихся средством взаимодействия между воспитанником и жизненной общиной»⁶.

«Школа действия» в трактовке Вильгельма Лая была способна изменить социальную действительность современной ему Германии, однако в реальной жизни она осталась только теоретической моделью.

Таким образом, в системе педагогических взглядов выдающегося немецкого педагога Вильгельма Августа Лая на проблемы школьной теории и образования четко определяются три основных дидактических концепта – урок, учебный план и единая школьная система.

Обобщая педагогические взгляды исследователя, отметим, что в рамках собственной школьной теории В. Лай большое значение уделял дидактической интерпретации современного ему урока. Небезынтересно отметить, что урок, по В. Лаю, становится более продуктивным вследствие его наглядности и доступности, при условии опоры на все типы зрительного восприятия. Это, в свою очередь, явилось основой для преобразования учебных планов и школьной системы в целом.

Можно утверждать, что В.А. Лай был среди разработчиков теории учебных планов (Curriculum).

¹ Lay W.A. Die experimentelle Pädagogik als Gesamtpädagogik // In : Monatshefte für pädagogische Reform. 1918. S. 38.

² Lay W.A. Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen. Berlin ; Dresden ; Leipzig, 1921. S. 5.

³ Там же. S. 31.

⁴ Там же. S. 32.

⁵ Там же. S. 52.

⁶ Там же. S. 56.

Особый интерес современных педагогов вызывают его подходы к разработке единой школьной системы. Немецкий педагог заменил вертикальное членение школьной системы горизонтальным, тем самым предложив идею деления школьного образования на ступени, получившую широкий общественный резонанс в то время и все еще популярную сегодня.

В. Лай предвосхитил также современную идею самостоятельного выбора учащимися учебных предметов, широко распространенную в настоящее время в европейских университетах.

Инновационными для своего времени стали ученические тетради, разработанные немецким исследователем в дополнение к учебникам, что в последующем нашло выражение в создании современных школьных учебно-методических комплексов (УМК).

Список использованной литературы

1. Пискунов, А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в XVIII – начале XX века [Текст]. – М. : Педагогика, 1976. – 296 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. А.П. Горкина. – М. : Большая Росс. энцикл., 1993.
3. Lay, W.A. Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht nach naturgemäßen Grundsätzen und mit Anwendung der Schreibschrift als Anschauungsmittel für den Rechtschreibunterricht [Text]. – Karlsruhe, 1897. – Н. 1–3.
4. Lay, W.A. Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene. Ein Mahnruf des 1. internationalen Kongresses für Schulhygiene zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle und pädologischer Laboratorien [Text]. – Wiesbaden, 1904.
5. Lay, W.A. Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat [Text]. – Leipzig, 1910.
6. Lay, W.A. Die experimentelle Pädagogik als neudeutsche Erziehung durch Lebensgemeinschaft und Tat [Text] // In : Die Sonde. Pädagogische Monatsschrift. – 1917. – S. 164–172.
7. Lay, W.A. Die experimentelle Pädagogik als Gesamtpädagogik [Text] // In : Monatshefte für pädagogische Reform. 1918. – S. 19–29, 116–126.
8. Lay, W.A. Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform [Text]. – Osterwieck ; Harz, 1921.
9. Lay, W.A. Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen [Text]. – Berlin ; Dresden ; Leipzig, 1921.

Н.Н. Сбитнева

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Характеризуется опыт преподавания иностранного языка в условиях военного вуза, ориентированного на интеграцию воспитательных, образовательных и развивающих возможностей учебных предметов. Раскрывается взаимосвязь гуманитарных дисциплин и иностранного языка при формировании у курсантов целостной системы знаний.

гуманитарное знание, целостное представление, интегративный курс, взаимосвязь предметов, духовно-нравственное воспитание.

Основная цель обучения на интегративной основе – дать целостное представление об окружающем мире. Интеграция аккумулирует те знания, которые отражают взаимосвязь отдельных частей мира как системы, учит представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Интегративное обучение не направлено на замену классических учебных дисциплин, а ориентировано на создание новой системы обучения в вузах, способной отреагировать на современные вызовы образованию.

Интегрированный урок строится на основе какого-то одного предмета, который является главным. Остальные, интегрируемые с ним, предметы помогают шире изучить его контакты и процессы, глубже понять сущность изучаемого предмета, установить связи с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике. Безусловно, такое обучение направлено на развитие эрудиции, но в то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным дисциплинам, она лишь призвана соединить получаемые знания в единую систему.

Говоря об интеграции учебных предметов в высшей школе, необходимо отметить недостаточную разработку ее теоретических оснований, что стало причиной ее малой востребованности в учебной работе. Университет (лат. – *universitas*) дает универсальное знание; универсум (лат. – *universum*) – мир как целое¹. Обеспечение содержательного соответствия универсальности возможно через создание образовательного пространства, основанного на принципах интеграции, коммуникации, межкультурного взаимодействия.

Все учебные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интегрированного курса зависят от многих условий. Поэтому, прежде чем создавать новую программу, педагогам и методистам необходимо учесть те обстоятельства, которые помогут сделать вывод о необходимости и возможности интеграции.

В ходе опроса преподавателей иностранного языка Рязанского военного воздушно-десантного командного училища имени В.Ф. Маргелова (РВВДКУ), направленного на выявление интеграции знаний литературы и истории при изучении различных тем на занятиях по иностранному языку, понимания ее влияния на развитие языковых навыков и умений, а также значимости в формировании таких нравственных качеств личности обучаемых, как уважение к культурному наследию страны, патриотизм, мы выявили следующее противоречие. С одной стороны, большинство педагогов (76 %) отмечают позитивное влияние интеграции иностранного языка и гуманитарных предметов, в частности литературы и истории, на уровень языковых знаний курсантов, на формирование у них целостной картины мира, уважения к традициям русского народа и патриотизма. С другой стороны, преподаватели видят недостаточность использования данного элемента в учебном процессе, выделяя среди основных проблем недостаток учебного времени, отводимого на изучение гуманитарных дисциплин, а также сложности в организации интегрированных занятий, требующих особой подготовки.

¹ Новейший педагогический словарь иностранных слов. М. : Современ. литератор, 2003. С. 826.

Основная причина возникновения данной проблемы, на наш взгляд, связана с трудностями реализации в вузе модели интегрированного обучения с позиций целенаправленного формирования целостной системы знаний у обучающихся. Формальная разобщенность родственных дисциплин в учебных планах вузов, различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе – все это приводит к тому, что синтез транслируемой учебной информации возлагается на самих студентов.

Практика преподавания иностранного языка в военном вузе показывает, что данный предмет успешно интегрируется со всеми остальными предметами. С помощью иностранного языка курсант может осваивать знания из области литературы, истории, техники, различных сфер практической деятельности. Обучение иностранному языку в интегрированном виде ориентировано на разностороннее развитие учащихся, которое достигается за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. Создавая целостную картину мира, иностранный язык выступает основным средством познания и общения. Интегративные курсы строятся с учетом специфики связи и характера взаимодействия иностранного языка с той или иной сферой жизнедеятельности, с актуальными проблемами сегодняшнего дня. В них иностранный язык выступает не только как средство, но и как равноправная цель обучения. Комплексный подход к организации интегративных курсов позволяет выявить и сформировать круг понятий и умений, общих для разных предметов.

К сожалению, сегодня многие военные вузы не обращают достаточного внимания на получение курсантами гуманитарного знания. Более того, оно непопулярно и у молодежи. Это объясняется недостаточной востребованностью гуманитарных предметов в современном мире, что, в свою очередь, негативно сказывается на общем духовном развитии личности.

Безусловно, подрастающее поколение должно получать качественную общекультурную и духовную подготовку. Общегуманитарное развитие мировоззрения личности предохраняет ее от эгоизма, агрессивности и ряда прочих негативных проявлений. Кроме того, в современных условиях гуманитарное образование необходимо для укрепления духовных основ общества. Для военнослужащих это особенно важно, поскольку только развитая во всех отношениях, духовно обогащенная личность способна к бескорыстному служению Отечеству, к качественному выполнению поставленных задач и своих воинских обязанностей.

Установив эффективность применения интеграции в процессе преподавания иностранного языка в вузе, проанализировав действующие программы по иностранному языку, мы пришли к выводу, что сегодня нет такой программы, которая позволила бы реализовать идею интеграции английского языка, истории и литературы в военном вузе, обеспечивая таким образом формирование целостного гуманитарного знания курсантов и создание целостного восприятия картины мира. Поэтому мы разработали собственную программу.

Используя данную программу, в основу которой положена интеграция литературы, истории и языковых знаний, мы акцентируем внимание на изучении специфики историко-культурного развития столицы России, отраженной в произведениях отечественной литературы. На примерах из литературы и истории курсанты осознают важность, необходимость сохранения культурных традиций в современном мире. Используя на занятиях тексты отечественной литературы о Мо-

скве разных эпох, применяя стилистику, лексику и грамматику английского языка, курсанты восполняют недостаток гуманитарного обучения.

Данный курс обобщает и систематизирует знание, которое курсанты уже получили по данной теме, и заложить гуманитарные основы в ходе дальнейшего изучения предметов психолого-педагогического, культурологического, философского плана. Он позволяет получить расширенное представление о Москве, о ее развитии в пространстве, времени и культуре.

Основные положения нашей программы построены на следующих принципах интегральной педагогики:

- 1) предоставление курсанту широких знаний, умений и навыков о существующем мире и способах деятельности в нем;
- 2) обеспечение профессиональной подготовки будущего офицера посредством передачи ему фундаментальных знаний из различных наук;
- 3) целенаправленное формирование системного творческого подхода к обучению, обеспечивающего нестереотипное и рациональное мышление, способность результативно анализировать ситуацию и находить оптимальные решения.

Анализируя результаты опроса курсантов, мы выяснили, что, к сожалению, в среднем лишь у 39 % учащихся развит интерес к литературе, у 47 % – к истории. Столь невысокий процент заинтересованности, на наш взгляд, объясняется низким уровнем знаний русской истории, литературы, творчества и традиций, получаемых в средней школе. Однако при этом большинству обучаемых (83 %) присуще желание реализовать свои возможности на интегрированных занятиях по истории, литературе и иностранному языку.

В ходе изучения темы «Москва» по экспериментальной программе не только происходит актуализация знаний о столице России, которые курсанты получили на занятиях по английскому языку, но и формируется целостное представление о Москве как о культурном и историческом центре страны. Проводилась также систематическая работа по закреплению особенностей использования грамматического и лексического материала по английскому языку. Формирование у курсантов представления о Москве как о самобытном историческом центре России производилось на интегрированных занятиях на основе сравнения образов в литературных исторических произведениях с дополнительными сведениями из истории города. В экспериментальной группе учащиеся быстрее освоили лексико-грамматический материал по теме и получили более полное представление об истории и культуре столицы.

Приведем пример одного занятия в рамках эксперимента по представленному планированию. Чтобы показать эффективность интегрированного занятия, сравним его содержание, методы и полученный результат с подобным уроком в рамках традиционной программы.

Тема «Москва», занятие № 4	
интегрированный урок	традиционный урок
Задача: создать представление о Москве в годы Великой Отечественной войны, используя изученную лексику и грамматику; опираясь на произведения классиков закрепить навыки чтения, перевода, а также расширить кругозор курсантов	Задача: рассмотреть жизнь Москвы в военные годы, развить навыки чтения, перевода, устной речи; закрепить лексические и грамматические умения по теме, опираясь на текст «Москва – столица России»

В данном целеполагании мы видим, что структура традиционного занятия, а следовательно, и его содержание, не выходят за рамки изучаемого текста по теме. На интегрированном же занятии по английскому языку образ Москвы рассматривается целостно: и с исторической, и с литературной позиций, при использовании дополнительных материалов для чтения, компьютерных программ и других наглядных средств. Это, в свою очередь, позволяет учащимся через чтение и анализ литературных произведений лучше усвоить лексику и грамматику по изучаемой теме.

Итоговым занятием по данному курсу мы определили монологическое высказывание на тему «Москва как культурно-исторический центр страны (с опорой на отечественные произведения)». Эта форма контроля позволяет преподавателю выявить не только знание и понимание курсантами данной темы по английскому языку, но и определить уровень развития мировоззрения обучаемых, их духовно-нравственный уровень.

Окончание изучения темы сопровождается беседами с курсантами, контрольными работами и анкетированием. В процессе бесед определялось отношение курсантов к привлечению исторических произведений русской литературы на занятия по изучению иностранного языка. Нам удалось установить, насколько предложенный материал интересен курсантам военного вуза, какие формы организации учебной деятельности они предпочитают. Контрольная работа с целью проверки уровня знаний по истории и литературе и выявления степени понимания обучаемыми межпредметных связей прошла успешно. Большинство курсантов (81 %) освоили учебный материал, показав отличные и хорошие знания по английскому языку.

Используя интегрированное обучение, мы добились того, что в среднем у 80 % курсантов экспериментальной группы сформировалось глубокое понимание значимости применения знаний из области истории и литературы на занятиях по английскому языку. Кроме того, у большинства курсантов был сформирован интерес к изучению исторических произведений русской литературы, тогда как в группе традиционного обучения в среднем только 40 % обучаемых понимают значимость осуществления интеграции предметов гуманитарного цикла и английского языка.

Предложенная нами программа «Английский язык + история + литература» по теме «Москва» на конкретном материале показала педагогическую эффективность изучения иностранного языка во взаимосвязи с историей и литературой в рамках системы интегрированных занятий. В частности, интеграция литературы, истории и иностранного языка в процессе языкового образования курсантов военного вуза позволяет добиться систематизации фактологических знаний по отечественной истории, углубленного и целостного представления об истории Москвы как о величайшем наследии русской нации.

Одним из основных и обязательных требований интегрированного преподавания мы определяем повышение роли самостоятельности курсантов, потому что интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов.

Формируя навыки исследовательской, аналитической, самостоятельной практической деятельности, мы достигаем построения у обучаемых четкой системы знаний о взаимосвязи литературы, истории и иностранного языка.

Приводя в действие разработанный нами интегрированный курс, мы способствуем активизации интереса курсантов к отечественной литературе, форми-

рованию представлений о литературе как культурном феномене, занимающем значительное место в жизни человека и нации. Обучаемые овладевают системой литературных понятий на английском языке для полноценного восприятия, анализа и оценки литературно-художественных произведений. Формируя у курсантов целостное представление о культурном наследии, мы уделяем внимание воспитанию уважения к литературным традициям разных народов и поколений.

Необходимо отметить, что при использовании лексико-грамматических средств выражения знаний в области литературы нам удалось значительно повысить уровень знаний по английскому языку, о чем свидетельствуют результаты итоговых работ обучаемых, в частности, качество их творческих работ – докладов, рефератов, поэтических опытов.

Интегрированная форма урока позволяет нам усилить прикладную значимость иностранного языка как средства не только для расширения общего кругозора, но и для пополнения и углубления знаний в области истории и литературы. Курсанты были подведены к осознанию потребности в практическом применении иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Безусловно, все это способствует выявлению у обучаемых такого качества, как уважение к историко-литературному достоянию нации, формирует патриотические взгляды и убеждения.

Подчеркивая значимость разработанного нами интегрированного курса, решающего целый ряд важных в педагогическом и практико-жизненном плане задач, направленных на формирование всесторонне развитой личности будущего офицера России, еще раз отметим, что человеческая личность в общественной жизни формируется и проявляется в трех основных ипостасях: как наделенная высшим свойством сущностного человека – духовно-нравственным началом; как отражающая в себе конкретно-исторические, социально-классовые, национальные и религиозные особенности бытия и как обретающая своеобразный, неповторимый индивидуальный характер, личностно-психологический облик на основе уникального генофонда, особенностей темперамента, различных систем организма, взаимодействующих и развивающихся в социуме. Личность становится целостной, если человек проявляется всесторонне, соединяя в себе одновременно развитое духовно-нравственное, гуманистическое начало, черты конкретно-исторического бытия и яркое психическое своеобразие¹.

Интегрированное обучение направлено на формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего культурное, языковое и духовное многообразие современного мира. Оно сочетает в учебно-воспитательном процессе четыре базовых компонента развития личности – интеллектуальный, психологический, деятельностный и духовно-нравственный – и, таким образом, обладает четко выраженной ориентацией на воспитание всесторонне развитой, гармоничной личности.

Список использованной литературы

1. Баронина, К.А. Особенности интеграционных процессов в системе патриотического воспитания России в начале XXI века [Текст] / К.А. Баронина, А.В. Лукина // Пед. образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 52–53.

¹ Баронина К.А., Лукина А.В. Особенности интеграционных процессов в системе патриотического воспитания России в начале XXI века // Пед. образование и наука. 2010. № 1.

2. Кулагина, И.В. Развитие познавательных способностей учащихся на основе интегративного подхода на уроках русского языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 266 с.
3. Курчаткина, И.Е. Технологические критерии, лежащие в основе интегративных курсов [Текст] // Пед. технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–5.
4. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов [Текст] : моногр. – М. : МПСИ, 2007. – 281 с.
5. Леонов, С.А. Интегрированный урок [Текст]. – М. : Просвещение, 2002. – 129 с.
6. Новейший педагогический словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Современ. литератор, 2003. – 976 с.

Т.А. Тимошина

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА В ВУЗАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США

В статье приводится результат теоретического анализа работ, освещающих проблемы организации индивидуальной образовательной траектории в американской и британской системах высшего образования. Характеризуются принципы и средства индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высшей школе Великобритании и США.

индивидуальная образовательная траектория студента, тьютор, самостоятельная работа, эссе, индивидуальный учебный план.

Одной из задач реформирования российской системы высшего образования является организация индивидуальной образовательной траектории студента, способствующая повышению качества образования.

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования детерминирует изучение зарубежного опыта, где подобная система образования функционирует много столетий.

Выбор для нашего анализа системы высшего образования Великобритании и США обусловлен тем, что, согласно версии еженедельника «The Times Higher Education», именно американские университеты занимают первые места в рейтинге лучших университетов мира за 2011 год, а британские высшие учебные заведения попадают в десятку лучших университетов мира¹.

Обобщение опыта организации индивидуальной образовательной траектории студента в вузах США и Великобритании позволяет сделать вывод о развитой системе педагогической поддержки студентов в осуществлении их индивидуальной образовательной траектории, а анализ публикаций, посвященных британской системе высшего образования, – об организации образовательного процесса в ву-

¹ Рейтинг ТОП-100 мировых вузов на 2011 год. URL : <http://e-educ.ru/main/209-reyting-top-100-mirovyh-vuzov-na-2011-god.html>

зах в контексте и с учетом духовного, морального, культурного, умственного и физического развития обучающихся.

Таким образом, в центр образовательного процесса поставлена личность учащегося и учет ее индивидуальных особенностей.

Основными тенденциями развития высшего образования в США являются его демократизация, гуманизация, диверсификация, ориентация на развитие личности в соответствии с ее способностями и возможностями.

Для американской системы высшего образования характерна индивидуализация, важным средством которой, по мнению ряда авторов (А.В. Иванова, Н. Ковалькова, Л. Ковалькова, О.А. Леонтович), является дифференциация содержания, заключающаяся в разделении учебного плана на три блока: общеобразовательные предметы (от 32 до 50 % учебной нагрузки), дисциплины специализации (от 30 до 50 %) и элективные курсы (от 17 до 30 %) – и делении внутри этих блоков предметов на базовый и повышенный уровни сложности.

Следует заметить, что ряд исследователей критикует подобный способ дифференциации образовательного процесса, аргументируя свою позицию тем, что большинство курсов носит поверхностный характер и не дает должной подготовки.

В центре образовательного процесса в американском высшем учебном заведении стоит студент, являющийся партнером преподавателя, что соответствует гуманистическим принципам субъектности, сотрудничества, диалогичности.

Организация индивидуальной образовательной траектории в вузах Великобритании и США основывается на ряде принципов, а именно:

– гибкость (вариативность) в определении сроков, темпов и содержания обучения. В частности, обучение по программам бакалавриата в Великобритании и Уэльсе составляет 3 года, в случае же, когда для получения степени требуется не только учеба, но и производственная практика (Sandwich courses), студент может продлить срок обучения до 4 лет. При составлении индивидуального плана студент может свободно выбирать темп обучения согласно его индивидуальным особенностям, состоянию здоровья и финансовым возможностям. Возможно получение дополнительной специальности во время обучения на степень бакалавра¹;

– субъектность (задача образования состоит в развитии способностей обучающегося и формирования его как активного гражданина общества);

– свобода выбора: получение профильного или академического образования, возможность их сочетания; продолжение послевузовского образования; тип учебного заведения; смена вуза во время обучения через организацию академической мобильности; изменение будущей специализации на втором или третьем курсе обучения; замена того или иного учебного курса внутри каждого из трех основных блоков и уровня сложности; смена курса, если после нескольких занятий студент понимает, что этот курс его не устраивает; смена формы обучения –

¹ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты. М. : Высш. шк., 1979 ; Гребнев Л., Попов В. Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высш. образование в России. 2005. № 2. С. 120–134 ; Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / сост. О.Л. Ворожейкина, Н.И. Давыдов, Е.Б. Покладок [и др.] ; под науч. ред. Ю.Г. Круглова. М. : Изд-во МГОПУ, 1996 ; Рифкин Б. О новых тенденциях в высшем образовании США // Высш. образование в России. 2009. № 5. С. 127–134 ; Филиппова Л.Д. Высшая школа США. М. : Наука, 1981.

очной или вечерней. Кроме того, студенты британских вузов имеют свободу выбора графика обучения: по полному учебному дню (full-time), по неполному учебному дню (part-time), по форме «сэндвич-курсы» (sandwich-courses);

– самостоятельность студента (в британской высшей школе соотношение аудиторных занятий и самостоятельной подготовки составляет 1 : 2 или 1 : 3 в зависимости от университета) ¹.

Реализация данных принципов в системе высшего образования Великобритании и США способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории студента, поскольку позволяет обучающемуся самостоятельно определять объем, сроки и темп овладения знаниями и практическими навыками в необходимом объеме для будущей профессии, организовывать учебный процесс согласно персональным интересам, потребностям, способностям и возможностям каждого студента, что повышает мотивацию к обучению, развивает чувство ответственности за его результаты, формирует навык самоорганизации.

В то же время реализация этих принципов критикуется рядом исследователей. В частности, ученые считают, что идея свободы выбора создает ситуации, когда нарушается логика изучения дисциплин ввиду отсутствия нормативов по последовательности их изучения. Предоставление чрезмерной свободы выбора первокурснику, еще не определившемуся с профилем, усложняет адекватный выбор дисциплин, изучение которых будет необходимо в дальнейшем.

В соответствии с рассмотренными принципами образовательный процесс в зарубежных вузах строится по определенной логике.

В течение первых двух лет обучения в вузах США дается общее высшее образование с преобладающей долей гуманитарных наук, при этом студенту необходимо изучить ряд обязательных и ряд элективных предметов ². Третий и четвертый годы обучения студент имеет возможность выбора профилирующей дисциплины, на которую уйдет и основное учебное время, и время любого факультативного курса, даже если он не связан с выбранным профилем.

Подобная возможность выбора профилизации обучения не на первом курсе, а на третьем способствует более осознанному профессиональному самоопределению, поскольку обучающийся к этому времени уже понимает особенности организации учебного процесса в высшей школе и легче осознает свои способности к определенной профессии.

Организация учебного процесса в системе бакалавриата английской высшей школы характеризуется тем, что она не имеет узкой предметной специализации, а ведется в одной из четырех областей знаний – гуманитарной, общественной, естественной или прикладных наук. Предпочтение отдается профессиональной, а не общенаучной и мировоззренческой подготовке специалистов. Большинство студентов изучают одну основную дисциплину и ряд курсов из смежных областей ³.

¹ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты... ; Рифкин Б. О новых тенденциях... ; Тарасюк Л.Н. Высшее образование Великобритании в контексте Болонского процесса : учеб.-метод. пособие. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 25 ; Филиппова Л.Д. Высшая школа...

² Зарубежные системы образования...

³ Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: методические рекомендации для преподавателей. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

После второго года обучения студенту выдается диплом, позволяющий работать по профессии¹, т.е. уже после второго курса студент может организовать процесс своего обучения в соответствии с возможностями: при наличии социально-экономических возможностей обучающийся продолжает обучение для получения степени бакалавра, а при отсутствии – идет работать, с тем чтобы при желании продолжить учебу чуть позже.

В опыте американских и британских вузов нас привлекает вариативность организации учебного года, которая позволяет студентам выбирать темп обучения согласно индивидуально-типологическим возможностям и способностям, оптимально сочетать режим труда и отдыха – после интенсивной учебы отдохнуть, а затем продолжить обучение, не сбавляя темпа.

В вузах Великобритании и США учебный год может быть организован двумя способами – путем деления либо на три триместра, либо на два семестра.

В подавляющем большинстве английских университетов учебный год делится на три триместра по 8 – 10 учебных недель².

Академический год в высшей школе Америки, как правило, состоит из двух семестров. Однако в ряде университетов он может быть поделен на триместры по 15 учебных недель или четверти по 11 недель³.

Заслуживает внимания широкое использование в американской и британской высших школах таких методов и средств обучения, как письменные работы, печатная основа для лекций и самостоятельной работы студентов. Широкое использование письменных работ развивает мышление и осуществляет контроль за работой студента. Ввиду того, что студент работает над письменными работами дома, в удобное для него время и в индивидуально свойственном ему темпе, его учебная мотивация развивается.

Письменные работы студенты выполняют в виде домашних заданий. В британских университетах они еженедельно пишут по несколько письменных работ (essays) по разным предметам. В американской высшей школе экзамены проводятся исключительно в письменной форме⁴.

Ряд авторов критикуют широкое использование письменных работ, аргументируя свою позицию тем, что большинство из них строится лишь на материале учебника, их содержание имеет субъективный характер и они не имеют достаточной научной базы. Тем не менее, на наш взгляд, эссе развивают мышление и логику изложения. Кроме того, письменные работы, как средство выстраивания индивидуальной образовательной траектории, учат студента выражать свою точку зрения, тем самым развивая его как личность.

Формы организации учебного процесса в высшей школе Великобритании и США, на наш взгляд, носят дискуссионный характер.

В британских университетах созданы условия для адаптации студента-первокурсника к образовательному процессу вуза путем практически полного отсутствия лекций, которые читаются для нескольких профилей одновременно.

¹ Тагунова И.А. Учебный туризм как следствие интеграционных процессов в образовании // Основные тенденции развития образования в современном мире : материалы науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной. М. : ИТИП, 2006.

² Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты...

³ Зарубежные системы образования...

⁴ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты...

Следовательно, студенту, еще только привыкающему к особенностям организации учебного процесса в высшей школе, не нужно успевать в усвоении материала за темпом лектора. Вместо лекций в начале обучения преобладают групповые семинарские занятия, стимулирующие студента к прочтению множества книг по заданной тематике и предоставляющие большую свободу выбора при выполнении учебного плана ¹.

Однако наряду с положительным аспектом преобладания на первом курсе семинарских занятий можно отметить и его отрицательную сторону: данная форма организации учебного процесса требует от первокурсника существенной самостоятельной подготовки, переработки большого объема новой информации, и обучающемуся, возможно, бывает сложно подготовиться качественно без объяснения материала преподавателем на лекции.

Весьма противоречив и опыт США. В американских вузах основной формой преподавания является лекция, которая читается для большого потока студентов. Семинары на младших курсах носят пассивный характер: перед студентами выступают профессора с мировым именем, проводится профориентационная работа, а обучающиеся лишь слушают рассказы о специфике выбранного направления профессиональной подготовки. Активные семинарские занятия, или, как их еще называют, дискуссионные, предусмотрены в основном на старших курсах, однако требование их посещать является обязательным ².

На наш взгляд, это хороший опыт, поскольку также адаптирует первокурсника к особенностям образовательного процесса вуза. Как отмечалось выше, подготовка к семинарским занятиям требует особой тщательности по сравнению с подготовкой к ответу домашнего задания в средней школе, что выражается в необходимости привлечения дополнительного материала и источников, критического анализа материала, публичных выступлений и пр. Иными словами, первокурсник сталкивается с тем, чего он еще не выполнял, а следовательно, ему приходится не только адаптироваться к новым условиям обучения в вузе, отличным от школьных, но и выполнять непривычные для него задания.

С другой стороны, если на первом году обучения студент является пассивным слушателем, то на старших курсах его будет достаточно сложно превратить в активный субъект образовательного процесса.

В защиту лекции как преобладающей формы организации образовательного процесса в вузах США приведем тот факт, что перед занятием студенты имеют возможность проанализировать конспект лекции, а значит, более основательно понять и усвоить ее содержание, подготовить вопросы лектору для уточнения информации.

Заслуживает внимания тот факт, что в высшей школе Великобритании и США наряду с традиционными формами занятий (лекция, семинар, лабораторная работа, групповая дискуссия, демонстрация, работа в университетских мастерских и цехах, практическое занятие) сегодня активно используются и новые формы организации учебного процесса: моделирование, ролевые игры, устная презентация, интервьюирование, аудиторские упражнения, анализ и оценка представленной студенту работы, групповая подготовка материала. Большое значение играют информационные технологии, позволяющие легко найти нужную информацию, организовать дискуссию, конференцию, семинар, получить знания дистанционно.

¹ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты...

² Зарубежные системы образования...

В образовательных системах английских и американских вузов широко развита система тьюторства, которая, на наш взгляд, помогает студенту определить индивидуальный образовательный маршрут и разработать индивидуальный учебный план. В этой системе студент обучается не только излагать свои мысли письменно, но и аргументировано отстаивать свою точку зрения, развивая при этом мышление и способность быстрого реагирования.

К функциям тьюторов относятся ознакомление студентов с правилами учебного заведения и образовательными возможностями вуза; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; руководство подготовкой выпускной работы и занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу и работу в каникулярное время; помощь в разработке индивидуального графика обучения; обучение студента в течение семестра или учебного года; развитие умений логического и самостоятельного мышления, аргументации, дискутирования, письменного самовыражения у обучающегося¹.

Следует отметить, что в разных странах система тьюторского сопровождения имеет свои особенности. В частности, для британского института тьюторства характерен классический вариант с преобладающей ролью индивидуальной работы. Встречи студента с тьютором проходят как работа над эссе, которое обучающийся каждую неделю представляет своему наставнику. При этом задача тьютора – оспорить точку зрения студента, а задача обучающегося – ее отстоять². В американской высшей школе тьюторами могут быть и преподаватели, но чаще всего используется сверстническое тьюторство, предполагающее такие методы работы, как диалог и дискуссия.

Однако в системе тьюторства имеются недостатки, прежде всего отсутствие квалифицированной помощи со стороны личного преподавателя, а часто несоответствие тем тьюторских занятий с темами лекций и семинаров. В то же время встречи с личным преподавателем помогают студенту, особенно первокурснику, адаптироваться к условиям учебного процесса в вузе.

Изучение американского опыта организации образовательного процесса выявило двусторонний характер выстраивания индивидуальной образовательной траектории. С одной стороны, студент составляет учебный план самостоятельно в соответствии со своими индивидуально-типологическими особенностями и возможностями, с другой стороны, учебные планы разрабатываются преподавателями, которые адаптируют их для студентов.

При разработке индивидуального плана и расписания лично студентом происходит активизация его самостоятельности и образовательный процесс организуется с учетом его индивидуальных особенностей³.

При составлении учебного расписания кафедры стараются разнести во времени те курсы, которые посещают одни и те же студенты, что, по мнению ряда авторов, позволяет обучающимся, например студентам-«совам», не только выспаться, но и сочетать учебу с работой.

Характерными чертами американских и британских учебных планов являются:
– высокая доля общеобразовательных дисциплин;

¹ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты...

² Гордон Э., Гордон Э. Столетия тьюторства : пер. с англ / под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина. Ижевск : ERGO, 2008.

³ Филиппова Л.Д. Высшая школа...

– значительная свобода выбора, предполагающая право студента самому формировать основной перечень дисциплин и порядок их изучения, с ограничением по выбору тех или иных курсов и их последовательности;

– модульная система обучения¹.

Подводя итог анализа организации индивидуальной образовательной траектории студента в американской и британской системах высшего образования, можно сделать выводы, что реформирование российской системы высшего профессионального образования осуществляется на сходных принципах и параметрах. В частности, целью организации индивидуальной образовательной траектории российского студента также является развитие его способностей и практико-ориентированных компетенций.

В системе бакалавриата британской и американской высшей школы организация индивидуальной образовательной траектории происходит на основе принципов индивидуального подхода, субъектности студента, свободы выбора, гибкости, вариативности, диалогичности компетентного подхода (диагностичности, комплексности, междисциплинарности, многофункциональности). Средствами организации индивидуальной образовательной траектории студента в высшей школе Великобритании и США являются: письменные работы, обучение по индивидуальному плану, самостоятельная работа (внеаудиторная работа – подготовка к практическим занятиям, написание эссе, выполнение творческих работ).

Анализ зарубежного опыта организации индивидуальной образовательной траектории студентов позволяет обогатить спектр средств выстраивания индивидуальной образовательной траектории студентов в российских вузах в условиях перехода на двухуровневую систему обучения.

Список использованной литературы

1. Барбарига, А.А. Британские университеты [Текст] / А.А. Барбарига, Н.В. Федорова. – М. : Высш. шк., 1979. – 127 с.

2. Богословский, В.И. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: методические рекомендации для преподавателей [Текст] / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 95 с.

3. Гребнев, Л. Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США [Текст] // Л. Гребнев, В. Попов // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 120–134.

4. Гордон, Э. Столетия тьюторства [Текст] : пер. с англ. / Э. Гордон, Э. Гордон; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина. – Ижевск : ERGO, 2008. – 351 с.

5. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) [Текст] / сост. О.Л. Ворожейкина, Н.И. Давыдов, Е.Б. Покладок [и др.]; под науч. ред. Ю.Г. Круглова. – М. : Изд-во МГОПУ, 1996. – 168 с.

6. Рейтинг ТОП-100 мировых вузов на 2011 год [Электронный ресурс]. – URL : <http://e-educ.ru/main/209-reyting-top-100-mirovyh-vuzov-na-2011-god.html>

7. Рифкин, Б. О новых тенденциях в высшем образовании США [Текст] // Высш. образование в России. – 2009. – № 5. – С. 127–134.

8. Тагунова, И.А. Учебный туризм как следствие интеграционных процессов в образовании [Текст] // Основные тенденции развития образования в современном мире : материалы науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной. – М. : ИТИП, 2006. – 336 с.

¹ Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты...

9. Тарасюк, Л.Н. Высшее образование Великобритании в контексте Болонского процесса [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 104 с.

10. Филиппова, Л.Д. Высшая школа США [Текст]. – М. : Наука, 1981. – 328 с.

А.П. Трубников

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье анализируется феномен социальной ответственности личности старшего школьника, описываются ее важнейшие характеристики и структурные компоненты. Автор рассматривает ответственное отношение как интегративное личностное качество, выступающее одной из важнейших характеристик социальной воспитанности личности.

ответственность, природа ответственного отношения, старшие школьники, социально-нравственное воспитание.

Развитие качеств личности в онтогенезе представляет собой усвоение определенных форм и норм нравственного поведения. Задача выявления оптимальных условий личностного развития старших школьников актуализирует необходимость изучения психолого-педагогических условий и механизмов формирования системы качеств, составляющих ядро личности как ценностно-смысловой базы регуляции поведения, деятельности и отношений личности. В этом плане социальная ответственность как интегративное качество личности приобретает особую значимость. Ответственность как свойство личности недоступна научному исследованию вне своих проявлений в поведении человека: наличие этого качества у подростков и старших школьников, степень его сформированности обнаруживается в их деятельности и проявлениях психики. Нравственное и психическое начала взаимопроникают, выступают в тесном единстве, так как носителем одного и другого является сам взрослеющий человек. Они образуют общий механизм ответственного поведения, в котором нравственная сторона выступает как содержание, а проявление психики – как своеобразный аппарат действия.

Сущность ответственности и характер ее проявления активно обсуждаются в педагогической, философской, социологической и психологической литературе. В философском плане это работы К.А. Абульхановой-Славской, В.С. Агеева, А.С. Арсеньева, Л.М. Архангельского, М.И. Бобневой, Л.И. Божович, Л.П. Буевой, И.Е. Булатникова, А.С. Вершкова, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницкого, А.Н. Дусавицкого, А.В. Зосимовского, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, Т.Е. Конниковой, Ф.Т. Михайлова, К. Муздыбаева, В.С. Мухиной, В.М. Пискун, Л.С. Славиной, Е.В. Субботского, В.П. Тугаринова; Д.И. Фельдштейна, В.Э. Чудновского, С.Г. Якобсон и других.

Анализ имеющихся работ по этике, психологии, педагогике показывает, что в них основной упор делается на личностный долг, его осознание и соответ-

вие поведения личности ожиданиям и интересам общества. Психологи утверждают, что социальная ответственность как качество личности выражается и в плане сознания, и в структуре ценностных ориентаций, и в деятельности, и в поведении. Не случайно С. Холл отмечал, что на выходе из подросткового возраста взрослеющий человек приобретает «чувство индивидуальности», выступая ответственным субъектом.

Традиционно в психоанализе ответственность рассматривается в контексте моральной мотивации поведения (Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Л. Хендри, Р. Хэвигурст, Х. Таб и другие). Исследуя стадии развития морального сознания у детей, Ж. Пиаже утверждал, что его стержневым моментом является переход ребенка от эгоцентризма, в котором он сам является центром мира, к релятивизму, когда молодой человек способен включать в свой мир других людей и ставить себя на их место. Изучая процесс усвоения детьми образов социального поведения, Ж. Пиаже подчеркивал роль сотрудничества, кооперации для перехода от объективной ответственности к субъективной. Л. Кольберг, выделив шесть стадий развития морального сознания, установил, что по мере становления самосознания, ребенок подросткового возраста стремится к ответственной заинтересованности стать достойным членом общества. Взаимосвязь между уровнем моральных суждений и реальным ответственным поведением исследовал А. Блэйен. Анализируя способности к эмоциональному самоконтролю детей, П. Экман, Г. Ропер, Д. Хагер показали, что самоконтроль у подростков достигает уровня, характерного для развитой личности взрослого человека.

В философском аспекте отправной точкой изучения понятия «социальная ответственность» является рассмотрение ее как социального феномена, закономерно и с необходимостью возникающего из потребностей существования общества. Философы рассматривают это качество личности как одну из форм выражения сущности и механизма реализации социальных отношений в процессе их функционирования и развития.

Развитие социальной ответственности личности связано с коллективной формой труда, кооперацией, возникающей уже на первых ступенях человеческой культуры. Связи и отношения создают объективные условия взаимной зависимости людей, в результате чего действия, поступки каждого человека приобретают социально значимый характер. Они вызывают определенные последствия не только для человека, совершившего тот или иной поступок, но и для других людей, социальных групп, социальной общности в целом. Но никакая совместная социальная деятельность немыслима без упорядоченности и согласования тех функций, которые выполняют ее участники, без координации их действий и подчинения их общей цели. Следовательно, ответственность вытекает из потребностей подчинения действий отдельных индивидов общим целям. С этой точки зрения ответственность представляет собой важное звено в системе социального регулирования поведения человека в обществе и может рассматриваться как разновидность управленческих отношений.

В отечественной психологии ответственность изучается в контексте более общей проблемы – нравственного развития личности. Именно в этом плане рассматриваются соотношение вербального и реального ответственного поведения подростков и юношей, нормативная регуляция такого поведения и т.п.

Установлено, что в ответственности как феномене нравственности можно выделить четыре относительно самостоятельных аспекта: 1) ответственное поведение, под которым понимается добровольное следование норме ответственного

отношения к себе и к другим; 2) связь с мотивационно-потребностной сферой личности, определяющей такое ответственное отношение; 3) когнитивный аспект, включающий в себя моральные знания, представления и суждения, связанные с нормой ответственности, и характеризующий степень понимания личностью содержания нормы ответственности и тех требований, которые она предъявляет к личности; 4) переживание собственной или чужой ответственности, где мотивационный компонент служит своего рода показателем развития когнитивного и поведенческого компонентов ответственности.

Социальную ответственность личности определяют содержание взаимодействия людей и возможность свободного выбора действия. Так, свободно выбирая тот или иной поступок, действие, человек не только полагается на свои цели и желания, но и вынужден соотносить их с объективными аргументами, имеющими социально значимый характер. Однако «самостоятельность выбора индивидом логики и мотивов своего поведения еще не определяет его нравственный характер. В результате свободного выбора личности один поступок оценивается как добро, другой – как зло. Обладая возможностью выбора, человек может стать самоотверженным борцом за идеалы человечества или, напротив, ярким врагом всего доброго и светлого. Где же мера и критерии правильности нравственных поступков и действий человека, обладающего сознанием и чувством ответственности? Можно ли, скажем, на основе исторического опыта человеческих отношений и научных умозаключений доказать, что моральная ответственность человека, имея объективное обоснование, обладает также объективным критерием в рамках противоположных политических и моральных позиций, отражающих стремления и интересы различных групп, партий и обществ? Ответить на эти вопросы – значит выяснить объективную ценность, социальную роль моральной ответственности в общественной жизни и в историческом творчестве личности»¹. Когда человек в зависимости от объективных условий свободно принимает решения и получает средства для достижения поставленной цели, определяет формы и способы своей деятельности, тут же встает вопрос о том, насколько совпадает это решение, адекватно ли его поведение требованиям объективной деятельности, общественными интересами. Следовательно, возникает социальная ответственность перед людьми, коллективом, обществом. Таким образом, основанием для развития социальной ответственности выступают связь между личностью и обществом, социальная детерминация действий субъектов.

Исследуя объективную природу ответственности, исследователи указывают на ее субъективную обусловленность, связанную со свойствами и способностями личности. Социально-психологические элементы внутреннего мира личности, представляющие собой внутренний механизм управления ее деятельностью, являются субъективным основанием социальной ответственности. К подобным элементам можно отнести интересы, представления о должном, способность предвидеть последствия своей деятельности, самооценку, волевые и эмоциональ-

¹ Булатников И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16) ; см. также: Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90 ; Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 43–57.

ные процессы. В комплексе эти элементы активно участвуют в выборе мотивов ответственного поведения личности. Вместе с тем, как отмечает И.Е. Булатников, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом “общих” правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализированных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности. Эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений: “У каждого – своя мораль”, “Сколько людей – столько и принципов”, “Своя рубашка ближе к телу”, “На вкус и цвет товарищей нет”... – все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления...*»¹.

Апеллируя к работам известного политолога У. Бека², И.Е. Булатников отмечает, что в глобализирующемся мире, в обществе риска «судьбы людей становятся все более нестабильными, усиливается индивидуализм, преобладает расчет на собственные силы, происходит распад коллективных и личных связей, общезначимых ценностей. Возникает противоречие между расширением диапазона социальных контактов и сужением зоны человеческого сознания, которое остается в пределах прежнего опыта. Трудность новой ситуации состоит в неподготовленности человека к необходимости личного выбора, к обоснованию своих действий не приказом, а собственным интересом. Современный мир рвет коллективные отношения, заменяет их корпоративными связями, заставляет людей рассчитывать на удачу, находчивость, случайное совпадение. Наряду с этой тенденцией в сознании человека остается надежда на поддержку власти, социальной группы, семьи»³.

¹ См.: Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 148–157.

² См., например: Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000; Бек У. Собственная жизнь в развязанном мире: индивидуализация, глобализация и политика. URL: http://www.soc.pu.ru/publications/pts/bek_3.shtml; Бек У. Космополитическое общество и его враги. URL: http://www.ecsocman.edu.ru/data/537/877/1219/002_Bek.pdf.

³ Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17).

Объективно существуют три группы взаимосвязанных факторов, определяющих и опосредующих процесс развития социальной ответственности старших школьников: социальные макрофакторы жизнедеятельности общества, социокультурные мезофакторы построения социальных отношений личности и факторы организации социокультурной среды в конкретном образовательном пространстве. Как и любая система, среда формирования социальной ответственности включает единство целей и решения задач развития ведущих сфер старших школьников по диагностически выверенным критериям и показателям оценки их проявления в социально-нравственной и функционально-ролевой деятельности в коллективе. Последнее целостно отражает уровень развития мотивационно-гностической, социально-нравственной, регулятивно-волевой и результативно-поведенческой сферы личности в их единстве.

Ведущими социально-педагогическими условиями, опосредующими процесс развития социальной ответственности старших школьников в системе организации воспитательной деятельности в коллективе, являются следующие: во-первых, целевая диагностика исходного уровня данного базового качества, проведенная по заранее обоснованным критериям, и педагогический анализ ее результатов; во-вторых, социальный прогноз ценностного восприятия воспитанниками категории долга в общественно полезной деятельности с постановкой задач, обеспечивающих развитие эталонных нравственных отношений к деятельности и общению в коллективе; в-третьих, дифференцированное стимулирование и справедливая оценка проявления этих отношений. Позитивная мотивация в коллективе ответственного отношения школьников к выполнению нормативных обязательств деятельности и поведения обусловлена системой конкретных задач воспитательно-развивающей деятельности, целенаправленно решаемых в коллективе, и стимулируется согласованным и систематическим предъявлением усложняющихся требований к сознательному ее усвоению.

В числе важных условий формирования социальной ответственности старших школьников можно назвать следующие:

- 1) возникновение и развитие в деятельности детей высоких общественных мотивов учения;
- 2) формирование отношения к требованиям педагога, касающимся их работы, как к требованиям учителя, выполнение которых абсолютно необходимо;
- 3) исключение из деятельности отрицательных эмоциональных переживаний и организация положительных;
- 4) систематичность и постоянство в предъявлении требований к выполнению их детьми;
- 5) максимально близкий контроль и оценка к моменту выполнения задания;
- 6) общественный характер оценки и контроля.

Дифференцированная педагогическая поддержка способов и привычек должной самореализации и ответственной самоорганизации воспитанников в различных ситуациях взаимодействия побуждает их к самостоятельному выбору способов саморегуляции поведения в нормативно обязательной деятельности и в итоге определяет индивидуальные программы самосовершенствования социально значимых качеств ответственного гражданина и человека.

Список использованной литературы

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственностью: проблемы и опыт нравственного развития будущих специалистов железнодорожного транспорта [Текст] : моногр. – Курск : Мечта. 2011. – 272 с.
3. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
4. Булатников, И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 148–157.
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90;
6. Вершков, А.С. Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук – Курск, 2006.
7. Диментий, Л.А. Типология ответственности и личностные условия ее реализации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
8. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст]. – Л., 1983.

НАШИ АВТОРЫ

Андреев Валерий Владимирович – старший преподаватель кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: v.andreev@rsu.edu.ru (Рязань).

Башманова Елена Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: allalena07@rambler.ru (Курск).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики (ИТИП) Российской академии образования (РАО), председатель научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Булимова Ирина Николаевна – учитель МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63» г. Рязани. E-mail: bulimirina@rambler.ru (Рязань).

Булынин Александр Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. E-mail: abulinin@mail.ru (Ульяновск).

Бушуева Анна Алексеевна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики НОУ ВПО «Региональный открытый социальный институт». E-mail: ravperova@bk.ru (Курск).

Герова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru (Рязань).

Гребенкина Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик МАНПО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань).

Еремкина Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Тел.: (4912) 28-05-83 (Рязань).

Желтова Светлана Станиславовна – преподаватель Московского областного музыкально-педагогического колледжа, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: svet-and-lex@mail.ru (Егорьевск, Московская область).

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Игнатьева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией УРАО «Институт теории и истории педагогики». E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Краснова Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Курского института социального образования (филиал РГСУ). E-mail: sonyfantik@rambler.ru (Курск).

Лихачев Владимир Евграфович – инженер кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: vlikhachev@mail.ru (Рязань).

Мальцева Елена Владимировна – аспирант кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Пашков Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: iskander5032@gmail.com (Курск).

Перекальский Сергей Александрович – аспирант, ассистент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

Поликарпова Марина Леонидовна – ассистент кафедры второго иностранного языка и МП Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: polikarpovam@mail.ru (Рязань).

Романов Алексей Алексеевич – заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Сбитнева Наталья Николаевна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского военного воздушно-десантного командного училища имени В.Ф. Маргелова, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: Natta200@mail.ru (Рязань).

Тарасова Ольга Игоревна – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор Института образования взрослых РАО. E-mail: ol.tar@mail.ru (Санкт-Петербург).

Тимошина Татьяна Александровна - преподаватель филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт» в г. Рязани. E-mail: t_tanya21@mail.ru (Рязань)

Трубников Александр Петрович – руководитель Курской региональной молодежной общественной организации «Объединенный центр «Монолит», аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Уткин Анатолий Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии. E-mail: ava-utkin@yandex.ru (Нижний Тагил).

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: shirokikhok@mail.ru (Коломна).

Щербинина Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент Московского педагогического государственного университета (МПГУ). E-mail: vivavox@rambler.ru (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kornetov G.B. Pedagogical Authority and Power

Being a complex and multifaceted phenomenon, pedagogical authority requires a comprehensive approach to its investigation. Post-non-classical scientific rationalism maintains that a comprehensive understanding of pedagogical authority can be achieved only through a synergetic synthesis of various approaches to the understanding of pedagogical power. The adherents of the theory of power (A.Kozhev, V.Ledyayev, N.Luhmann, and M.Foucault) highlight the importance of pedagogical authority for the teaching process.

pedagogical prestige, authority, power, force, persuasion, and manipulation as forms of pedagogical power; leader's authority, judge's authority, and parental authority as metaphors of pedagogical power; pedagogical power as a means of social communication; disciplinary power.

Tarasova O.I. Educational System Crisis

The paper analyzes the process of the post-Soviet deformation of social values and its influence on the system of Russian education. The author maintains that the system of Russian education has become a source of human intelligence for the global education market. A new education paradigm and a new model of society are required to overcome the crisis.

society, culture, restructuring, "newly poor", education paradigm, educational institution, human potential, "brain drain", migration, migrants, multicultural education, new education policy, new social infrastructure.

Bashmanova E.L. Teachers' Social Status as Mirrored by Public Opinion

The article centers on the issue of teachers' social status and young people's attitude to the profession. The paper analyzes the general public's perception of teachers and teaching in the Kursk region, it also details the findings of a sociological research conducted in the Kursk region in autumn 2010 within the framework of "The Teacher of the Year" program.

teacher image, public opinion, provincial teachers' status, social stratification, teachers' social status.

Zakharishcheva M.A., Maltseva E.V. The Value of Freedom as an Object of Educational Research

The paper focuses on the contemporary value of freedom. It analyzes positive, negative and synthetic perceptions of freedom, it treats abstract and realistic concepts of freedom, analyzes individual freedom and social freedom.

pedagogical axiology, freedom, pedagogy of freedom, pedagogical freedom, teachers' freedom.

RUSSIAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOLS

Boguslavskiy M.V., Ignatyeva T.B. Leading Scientific Schools: N.A. Konstantinov and Z.I. Ravkin's Pedagogical School

The article centers on the development and the current state of N.A. Konstantinov and Z.I. Ravkin's pedagogical school.

scientific schools, history of pedagogy and education, methodology of pedagogical history.

EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Pashkov A.G. Humanistic Guidelines for Teaching and Teacher Training

The paper analyzes the tendencies and problems of teacher training in the contemporary socio-cultural situation. The author maintains that the competence approach to education allows us to modernize pedagogical education and ensures novice teachers' personal and professional development.

modernization of education, professional pedagogical education, teacher training, competence approach, teacher personality.

Perekalskiy S.A., Shirokikh O.B. Innovation as a Component of Modern Teachers' Professional and Personal Training

The article treats the development of methodological approaches to teachers' professional and personal training in the 19th-20th centuries. It also analyzes the role of innovation and creativity in the formation of the contemporary standards for the profession.

teachers' professional and personal training, knowledge-based approach, job-based approach, activity-based approach, culture-based approach, axiological approach, personality-based approach, competency-based approach.

Andreev V.V., Gherova N.V., Likhachev V.E. Distance Learning Electronic Portfolio System

The paper focuses on the design, implementation, and management of the electronic portfolio system for “Electronic University” distance education program.

technology, methodology, e-portfolio management, student, information, information archive.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Grebenkina L.K., Yermkina O.V. Innovative Educational Technologies in University Teachers’ Training

The article centers on innovative educational technologies used in university teachers’ training in the modern conditions of a multi-level higher professional education.

bachelor’s degree, master’s degree, education through life, competencies, competence, innovative educational technologies, creative pedagogy.

Bulynin A.M. Axiological Priorities for Novice Teachers’ Professional Formation

The author maintains that the Russian historical-pedagogical heritage determines axiological priorities for spiritual, moral, and professional formation of novice teachers.

axiological priorities, novice teachers’ personality, moral position, spiritual culture, tolerance, humanity.

Shcherbinina Yu.V. The Power of Language and the Language of Power

The article focuses on linguistic violence and linguistic abuse, analyzing their types and forms and describing other closely related phenomena.

linguistic violence, informational dependence, forced informatization, verbal oppression.

Gherova N.V. The Two-Level Pedagogical Training of Humanitarian Students in Computer Science and ICT (Information and Communication Technology)

The paper centers on the aims and tasks of the two-level pedagogical training of humanitarian students in computer science and ITC. The paper provides a thorough description of the macro module “Computer Science and ITC”.

bachelor's degree, quality of education, competence, master's degree, macro module, module based education, standard, multi-level education.

PAGES OF HISTORY

Utkin A.V. The Pedagogical Movement of the Late 19th Century: Searching for Values

The article focuses on the formation of value-charged ideas of the perfect type of Russian teachers and their social destination. The paper maintains that teachers' social role and their educational mission are the leading factors of pedagogical development, which ensures the evolution of social, cultural and educational values.

pedagogical movement, social functions of a pedagogue, professional associations of teachers, teachers' consolidation.

Krasnova N.P. The Role of K.P.Pobedonostsev and Other Pedagogues in Popularizing Parish Schools in the Late 19th Century

The Russian pedagogy of the late 19th century ceased being bureaucracy-oriented and evolved into an education science. A great part of the innovations of that time were introduced by K.P.Pobedonostsev. Nowadays we stand a chance of learning more about the life of this great social and political figure.

Russian social history, history of Russian education, national school, social reforms in the late 19th century Russia.

POSTGRADUATES' INVESTIGATIONS

Bulimova I.N. Contemporary Pedagogical Conditions of Schoolchildren's Research Competence Formation

The paper centers on the contemporary pedagogical conditions of schoolchildren's research competence formation, relying on the results of theoretical and experimental studies.

schoolchildren's research formation, pedagogical conditions of research competence formation, education, pupils' creative potential development.

Bushueva A.A. Pedagogical Support for Junior Schoolchildren: Overcoming Fear Inflicted by Video Games

The article analyzes junior schoolchildren's fears inflicted by violent video games, it centers on pedagogical support provided to children and discusses possible ways of preventing and overcoming fears inflicted by video games.

pedagogical support, violent video games, fears inflicted by video games.

Zheltova S.S. Integration and Integrity in Modern Pedagogy

The paper highlights the differences between various notions connected with integration, focusing on their compliance with the requirements of language teaching methodology.

integration, integrity, integration methodology, integral development, preschoolers' development, foreign language teaching.

Polikarpova M.L. W.A.Leigh's Didactic Theory

The article centers on W.A.Leigh's ideas on school education. The paper analyzes the three major didactic units (school lesson, lesson plan, school system), singled out by the German educator, experimental pedagogue and one of the founders of the "action school" movement.

main pedagogical principles, types of perception, lesson, lesson plan, action school, school education, experimental pedagogy.

Sbitneva N.N. Integrating Foreign Language Skills into Humanitarian Content at Military Universities

The paper focuses on foreign language programs at military universities. It maintains that the integration of foreign language lessons into humanitarian content plays an important role in military student's education and professional formation.

humanitarian knowledge, integration, integrated course, spiritual and moral education.

Timoshina T.A. Individualized Education Programs in the Two-Level System of Higher Education of Great Britain and the USA

The article centers on individualized education programs in American and British higher education systems. It analyzes the principles and means of individualization and differentiation of education in higher educational institutions of the USA and Great Britain.

individualized education program, tutor, independent work, essay, individual education plan

Trubnikov A.P. Personality's Social Responsibility as an Integral Characteristic of Senior Schoolchildren's Moral Development

The paper analyzes the phenomenon of senior schoolchildren's social responsibility, its main characteristics and components. The author maintains that responsibility is an integral personal characteristic of a socially developed person.

responsibility, origin of responsibility, social and moral development of senior schoolchildren.

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

2011

№ 4 (20)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*

Подписано в печать 20.12.2011. Поз. № 068. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 23,25. Уч.-изд. л. 15,4. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22