

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2012

№ 4 (24)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| К ЧИТАТЕЛЮ | 5 |
| ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Лиферов А.П. Инвестиции в «человеческий капитал» и конкурентные возможности корпораций | 7 |
| Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного | 23 |
| Блохина Н.А. Метафизические ориентиры современного научного мировоззрения | 35 |
| Левит М.В. Педагогическое событие как метадисциплинарный элемент личностного образования | 44 |
| МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ | |
| Корнетов Г.Б. Воспитание практической добродетели: педагогика Мишеля Монтеня | 58 |
| Рогачева Е.Ю. Последние труды Джона Дьюи – великого реформатора XX века | 72 |
| ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ | |
| <i>150 лет со дня рождения В.А. Лая</i> | |
| Романов А.А. Экспериментальная дидактика В.А. Лая | 83 |
| СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ | |
| Максимова Г.Ю. Преемственность дошкольного и начального образования как проблема отечественной науки первой трети XX века | 91 |
| КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ | |
| Еременко Т.В. Университет как система непрерывного образования: компетентностно-ориентированный подход | 100 |
| Костикова Л.П. Профессионально ориентированная языковая подготовка специалиста-историка | 106 |
| Мамедова А.В. Коммуникативная компетентность будущего специалиста | 112 |
| Аллагулова И.Н. К вопросу о диверсификации математического образования в педагогическом вузе | 121 |

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

| | |
|---|-----|
| Петрыгин С.Б. Воспитание у подростков представлений о нравственности и красоте в процессе занятий восточными боевыми искусствами | 126 |
| Горячев В.В. Переживание образа тела школьниками на уроках физической культуры | 134 |
| Симакова Е.С. Идеи библиопсихологической теории Н.А. Рубакина в контексте методики обучения пониманию художественного текста | 138 |
| Беспалова Т.М. Содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие ответственности военнослужащих | 149 |

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|-----|
| Завражин С.А. Инфернальный ребенок | 156 |
| Фомина Н.А., Верозуб А.С. Особенности адаптированности студентов-первокурсников | 160 |
| Толмачева Г.А. Проблемы аттестации дефектологов: взгляд эксперта | 168 |

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

| | |
|--|-----|
| Андреева Г.А., Киселева Н.С. Исследовательская деятельность учителя как ценностный ориентир в системе непрерывного педагогического образования в Великобритании | 177 |
|--|-----|

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

| | |
|--|-----|
| Кузина М.В. Сравнительный анализ подходов к развитию я-концепции студентов в российских и зарубежных вузах | 185 |
| Мельникова Е.И. Учебный процесс в школах Петрограда – Ленинграда в период 1918 – 1934 годов | 193 |
| Фомина Е.В. Роль декоративно-прикладного искусства в формировании ценностных качеств личности младшего школьника | 198 |
| Цветкова Е.В. Теоретическое обоснование понятия технологии преемственного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста | 206 |

| | |
|------------------------------|-----|
| НАШИ АВТОРЫ | 216 |
|------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| TABLE OF CONTENTS | 219 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Информация для авторов | 225 |
|---|-----|

К ЧИТАТЕЛЮ

Встань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моею,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей!

А.С. Пушкин

Уважаемые коллеги, дорогие читатели журнала! Сегодня мы, похоже, переживаем один из самых сложных периодов развития всей системы отечественного образования. Подготовка этого номера шла на фоне острых дискуссий в образовательном сообществе о списке «неэффективных вузов» России... В очередной раз культура, наука и образование оказались в руках чиновников, стали заложниками бюрократических подходов в оценке самого сложного и тонкого феномена – социального и профессионального становления Человека! В этом процессе чрезвычайно трудно найти инструменты «измерения» «эффективности»... Поспешные и недостаточно продуманные действия создают лишь избыточную нервозность в образовательном сообществе, ненужное напряжение, отвлекают от действительно важных проблем реформирования всей системы образования.

Парадокс состоит в том, что необходимость и своевременность предпринимаемых реформ понимают и сами работники образования, и просвещенная часть общества, но бюрократические препоны, нарастающий вал бумаг, отчетов, справок, рабочих программ порождают негативное отношение тружеников педагогического цеха страны к способам внедрения новшеств, к увеличению нагрузки, к условиям труда в нашем напряженном и ответственном образовательном «производстве». Эти обстоятельства отвлекают педагогов от главного – от работы с конкретным человеком – школьником, студентом, от поддержки его на этапе вхождения во взрослую, самостоятельную жизнь.

Весьма обнадеживающе прозвучало ежегодное Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию, произнесенное В.В. Путиным 12 декабря 2012 года в Кремле, в День российской Конституции. Президент говорил о необходимости возрождения «духовных скреп», цементирующих общество, усилении внимания к социально-нравственному воспитанию молодежи, о первых признаках позитивных перемен в демографической ситуации, о необходимости вкладывать капитал в развитие Человека!

Инвестирование в «человеческий капитал» значительно расширяет конкурентные возможности корпораций, показывает А.П. Лиферов. Именно люди и знания, которыми они располагают, в решающей мере становятся основными факторами прогресса. В России же не только сокращаются инвестиции в образование и науку, но и происходит сокращение притока молодежи в эту сферу! Этот спад оказался зафиксирован в процедуре недавно завершившегося приема заявок на гранты Президента Российской Федерации для поддержки талантливых молодых ученых. По сравнению с предыдущими годами количество заявок сократилось почти в два раза! По некоторым отраслям наук спад оказался обвальным: подано буквально несколько заявок (математика, физика, науки о земле и др.). Резко сократилось и количество заявок от гуманитариев – в четыре раза... Как тут не вспомнить недавнее решение ученого совета филфака МГУ (среди членов совета 25 докторов филологических наук), заявившего о разгроме гуманитарного образования в России?.. Как тут не вспомнить об истинных интеллигентах, остро отзывавшихся на события общественной жизни. Так поступил, например, Л.Н. Толстой, опубликовав свою статью «Не могу молчать!». Пришло время и современной интеллигенции открыто, твердо, не боясь, говорить правду, «глаголом жечь сердца людей»!

От нас сегодня во многом зависит будущее страны, духовный облик и интеллектуальный уровень будущих граждан России, судьба осуществляемых реформ! Жизнь продолжается! И мы сознательно продолжаем говорить о том, что, по мнению редколлегии журнала, сегодня является «передним краем» в педагогике и психологии! Мы созна-

тельно и целенаправленно даем возможность талантливым молодым ученым говорить о своих исследованиях наравне с корифеями. Среди материалов нынешнего номера журнала одна из ярких и полемичных статей подготовлена И.Е. Булатниковым и И.Ф. Исаевым о «кризисе культуры», социально-педагогических механизмах его преодоления, о становлении новой парадигмы социального воспитания. Как известно, кризисы в культуре не являются случайным «наказанием», эпизодом в развитии культуры или жестоким приговором. В мировой культуре такого рода процессы сопровождают всю историю. Культура не способна развиваться вечно по единой, универсальной схеме. В ее развитии наступают сложности, коллизийные феномены. Они могут, как утверждал Шпенглер, свидетельствовать только об истечении времени данной культуры. Никакого перерождения культуры быть не может. Следовательно, в самом кризисе культуры заложен момент ее обновления, самоочищения, отрицания сдерживающих ее развитие обстоятельств и факторов. Таким образом, реформирование образования – неизбежный, закономерный этап развития самой культуры, ее обновления, модернизации важнейших институтов, ретранслирующих достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи.

Педагогическое событие как метадисциплинарный элемент личностного образования анализируется в статье М.В. Левита. Интерес читателей вызовет статья Н.А. Блохиной, в которой автор размышляет о метафизических ориентирах в современной борьбе мировоззрений.

Редколлегия журнала настойчиво обращает читателя к истории педагогики, ибо считает, что постижение уроков истории способно уберечь от просчетов и ошибок в модернизации современной системы образования (статьи Г.Б. Корнетова, А.А. Романова, Е.Ю. Рогачевой, Г.Ю. Максимовой). Привлекают внимание читателей проблемные статьи по специальной психологии и коррекционной педагогике (С.А. Завражин, Н.А. Фомина, А.С. Верозуб, Г.А. Толмачева). В поле зрения редколлегии традиционно оказываются вопросы культуры профессиональной подготовки специалиста (Т.В. Еременко, Л.П. Костинова, А.В. Мамедова, И.Н. Аллагулова). Системе непрерывного педагогического образования в Великобритании, исследовательской деятельности учителя посвящена статья Г.А. Андреевой и Н.С. Киселевой.

Уходит в историю 2012 год. Он был сложным, насыщенным, полным важных событий, дискуссий, открытий. Для нас особенно важно, что мы не потеряли своих читателей, сохранили тех, кто ждет очередной номер журнала, зная, что в нем не только материалы о современных психолого-педагогических поисках в науке, но и мощное биение пульса времени, – острого, неумолимого, неостановимого, беспощадного... Мы прочно связаны с культурой и историей своей страны. Мы – плоть от плоти тех, кто верой и правдой служил своему народу, кто оставался верен ему в самых тяжелых испытаниях, кто чувствует ответственность за его будущее. Наша Миссия – просвещать, сеять разумное, доброе, вечное! Манифестом российской интеллигенции могут служить бессмертные строки М.Ю. Лермонтова:

Бывало, мерный звук твоих могучих слов
Воспламенял бойца для битвы,
Он нужен был толпе, как чаша для пиров,
Как фимиам в часы молитвы.

Твой стих, как божий дух, носился над толпой;
И, отзыв мыслей благородных,
Звучал, как колокол на башне вечевой,
Во дни торжеств и бед народных.

А.А. Романов



Философия образования

А.П. Лиферов

ИНВЕСТИЦИИ В «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» И КОНКУРЕНТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОРПОРАЦИЙ

В статье рассматриваются особенности развития «человеческого капитала» в общей системе ресурсообеспечения современных транснациональных корпораций, роль в этих процессах образовательных учреждений классического и корпоративного типов.

знания, образование, корпорация, инвестиции в «человеческий капитал», экономика знаний, «инкубатор знаний», нематериальные активы, носитель нового знания.

Стимулируемая транснациональными корпорациями (ТНК) интеграция в экономической сфере требует и определенной стандартизации результатов образовательной деятельности как необходимого условия формирования международного рынка рабочей силы. Эта проблема в настоящее время решается, прежде всего, путем реализации большого числа различных международных программ, активно интернационализирующих самообразование, ибо любая из этих программ неизмеримо сложнее традиционной образовательной услуги в силу того, что, во-первых, такая программа жизнеспособна лишь при условии включения ресурсов нескольких вузов, расположенных в различных государствах; во-вторых, в ней присутствуют различные компоненты, способные в ряде случаев породить конфликтные ситуации; в-третьих, особую остроту приобретает проблема подготовки студентов к восприятию чужой культурной и академической среды и, наконец, в-четвертых, достаточно сложными для различных стран и регионов мира являются вопросы признания предшествующего образования, сопряжения образовательных программ отдельных государств и аккредитации итоговых документов об образовании.

Инвестиции в так называемые нематериальные активы в настоящее время играют ключевую роль при измерении рыночной стоимости любой компании. Считается, что в успешных компаниях будущего цена нематериальных активов (интеллектуальных ресурсов, брендовых составляющих, хай-тека, управленче-

ских ресурсов, капитала доверия, социальных ресурсов и т.п.) будет превышать 90 % ¹.

Основными же факторами прогресса в решающей мере становятся люди и знания, которыми они располагают. Люди формируют и основные нематериальные активы корпораций (табл. 1) ².

Т а б л и ц а 1

Нематериальные активы компаний

| Рыночные активы | Интеллектуальная собственность | Человеческий капитал | Инфраструктурный капитал |
|---|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Марка обслуживания | Патенты | Образование | Корпоративная культура |
| Марки товаров | Авторские права | Профессиональная классификация | Управленческие процессы |
| Корпоративные марки | Программное обеспечение | Связанные с работой знания | Информационные технологии |
| Покупательная приверженность торговой марке фирмы | Права на дизайн | Связанные с работой умения | Сетевые системы связи |

¹ По мнению М.Л. Лучко, в структуру нематериальных активов корпораций следует включать разработку и реализацию собственных стратегий, связанных с деловой культурой и этическими принципами деятельности ТНК. Такие нематериальные активы в современных условиях повышения социальной ответственности бизнеса в целом и отдельных корпораций становятся своеобразным конкурентным преимуществом (См.: Лучко М.Л. Конкурентные стратегии ТНК в 90-е годы XX – в начале XXI века : автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М., 2004. С. 26). Поэтому вопросы корпоративной культуры и деловой этики становятся неотъемлемой частью учебных программ корпоративных университетов. Правильно выстроенные отношения со стейкхолдерами, т.е. лицами, оказание услуг которым является одной из целей социальной политики компании, существенно укрепляют нематериальные активы ТНК. При этом важны действия как в направлении внутренних стейкхолдеров (собственных сотрудников), так и внешних (потребителей продукции, деловых партнеров, инвесторов, конкурентов, СМИ, государственных структур, местных сообществ и т.п.). При оценке брендовых составляющих нужно учитывать, что понятия «торговая марка» и «бренд» нетождественны. Бренд – «это не только торговая марка, состоящая из графического изображения названия (логотипа), звуковых символов компании или товара. Понятие бренда более широкое, поскольку включает в себя всю совокупность нематериальных активов, которые используются при создании и продвижении определенного продукта» (Мельников В., Дадонов В., Ветрова О., Меньшиков В. Новые инструменты управления: бренд-менеджмент // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 3. С. 43 – 44).

² См.: Б. Мильнер. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопр. экономики. 2008. № 7. С. 134. Несмотря на все возрастающую актуальность исследований человеческого капитала, будет справедливым заметить, что эта проблема не нова, в том числе и для отечественных специалистов. Достаточно вспомнить труды выдающегося российского экономиста С.Г. Струмилина, который еще в начале прошлого века писал, что капитальные затраты казны на школьное обучение «окупаются с лихвой в первые 1,5 года, а в течение следующих 35,5 лет государство получает чистые барыши на этот капитал в размере 73 % годовых. Рентабельнее такого помещения капитала было бы трудно что-либо придумать...» (Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. М. ; Л., 1924. С. 29, 45). Конечно, расчетные данные ученого сегодня не применимы, но общий вывод остается по-прежнему современным.

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|--------------------------|---|---------------------------------|
| Корпоративное имя | Производственные секреты | | Отношения с финансовыми кругами |
| Портфели заказов | Ноу-хау | | Требуемые стандарты |
| Механизмы распределения | Товарные знаки | | |
| Деловое сотрудничество | Знаки обслуживания | | |
| Франшизные соглашения | | | |
| Лицензионные соглашения | | | |

Параллельно происходит создание информационного капитала крупнейших банков и корпораций, который превысил социальный капитал мегаполисов существенно более, нежели социальный капитал превзошел промышленный в середине XX века¹. Общий объем накопленных нематериальных активов еще в конце прошлого века оценивался специалистами в 360 триллионов долларов (по сравнению с 30 триллионами долларов совокупного валового национального продукта – ВВП – всех стран мира)² и продолжает расти.

По данным на конец истекшего столетия, стоимость интеллектуального капитала передовых американских компаний, занятых в сфере высоких технологий, составляла 69 % в структуре всего капитала; на начало 2001 года она уже превысила 80 %³. Известно, что менеджеры крупных компаний при подборе долгосрочных партнеров исходят из того, что интеллектуальный капитал фирмы должен составлять не менее 40 % в общей структуре капитала и только такая компания может считаться перспективной⁴. Специалисты единодушны в том, что «...именно человеческий капитал, а не заводы, оборудование и производственные запасы являются краеугольным камнем конкурентоспособности, экономического роста и эффективности»⁵. Почти четверть века назад японские специалисты И. Нонака и Х. Такеучи образно заметили: «Осознание того факта, что знание является новым ресурсом конкуренции, поразило Запад подобно вспышке молнии»⁶. Еще более определенно высказывается по данному поводу известный американский экономист П. Друкер: «...человеческие знания есть не просто капитал,

¹ См.: Васильчук Ю.А. Постиндустриальная экономика и развитие человека // Мировая экономика и международные отношения. 1997. № 10.

² См.: Васильчук Ю.А. Фактор интеллекта в социальном развитии человека // Общественные науки и современность. 2005. № 1. С. 71.

³ См.: Экономика и жизнь. 2001. 5 февраля. С. 28.

⁴ См.: Мильнер Б. Нематериальные активы компании // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 3. С. 112.

⁵ Грейсон Д., О’Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. М.: Экономика, 1991. С. 196.

⁶ Nonako I., Takuchi H. The Knowledge Creating Company. N.Y.: Oxford University Press, 1995. P. 8.

а единственный капитал»¹. По некоторым данным, до 70–80 % экономического роста

в настоящее время достигается благодаря использованию знаний². Более того, трехкратное и выше увеличение рыночной стоимости активов некоторых компаний по сравнению с их балансовой стоимостью в основном приписывается интеллектуальному капиталу³. Так, например, рыночная стоимость компании «Microsoft» оценивается в 350–400 млрд. долларов, в то время как ее балансовая стоимость составляет всего 10 млрд. долларов⁴.

В одной из своих работ академик В. Макаров, развивая эту мысль, пишет: «Вопрос об управлении знаниями в компании является органической частью вопроса об управлении компанией и должен рассматриваться с позиций системного подхода... Мы убедились также, что по мере развития экономики знаний когнитивная роль предприятий возрастает»⁵.

Идея о том, что традиционные факторы производства – труд и капитал – в современных условиях становятся лишь условиями производства, такими, как наличие электроэнергии, транспортной инфраструктуры и т.п., выступает своеобразным лейтмотивом и в совместной работе академика Российской академии наук В. Макарова и члена-корреспондента РАН Г. Клейнера. Они, в частности, утверждают, что на первый план в качестве основного и незаменимого фактора начинают выступать корпоративные знания⁶. И принадлежать эти ресурсы будут тем сотрудникам, которые их производят. В принципе это существенно меняет социальный статус и рыночную стоимость высококвалифицированного работника и роль бизнес-образования. В данном случае, вероятно, можно говорить о том, что своей деятельностью корпоративные университеты способствуют процессу, который Е. Майминас назвал постепенной модификацией категории «человека экономического» в категорию «человека социального»⁷. Т. Шульц также усматривает в этом коренные изменения социального статуса образованного человека. По его мнению, образовательный потенциал «становится неотъемлемой частью индивидуума и поэтому не может быть куплен или продан и не может рассматриваться в качестве собственности при существующих социальных институтах»⁸.

Изучив основные отечественные, а также зарубежные источники по проблемам культуры управления, О. Шкаратан предложил следующий перечень качеств, необходимых работнику в формирующейся экономике знаний:

- «– готовность к постоянной инновационной деятельности;
- подготовленность к обработке и оценке информации как постоянной составляющей трудовой деятельности;

¹ Drucker P. The Educational Revolution Social Change: Sources, Patterns and Consequences. N.Y., 1973. P. 236.

² Faucheux S. Intellectual and knowledge capital for sustainable development at local, national, regional and global levels. URL : www.eolss.net/E6-61-toc.aspx

³ См.: Мясоедова Т.Г., Шевченко Р.О. Управление знаниями как функция деятельности организации // Менеджмент в России и за рубежом. 2007. № 5. С. 110–117.

⁴ См.: Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Вестн. Рос. акад. наук. 2003. Т. 73, № 5. С. 452.

⁵ Макаров В.Л. Микроэкономика знаний. М. : Экономика, 2007. С. 133.

⁶ См.: Макаров В.Л., Клейнер Г.Б. Микроэкономика знаний. М. : Экономика, 2007.

⁷ Майминас Е. Информационное общество – парадигма экономической теории // Вопр. экономики. 1997. № 11. С. 86.

⁸ Schultz T. Investment in Human Capital the Role of Education and Research. N.Y. ; L., 1971. P. 78.

- умение ориентироваться в экстремальных ситуациях, принимать нестандартные решения, анализировать возникающие проблемы;
- готовность к сочетанию личных и групповых интересов, установлению контакта внутри своей группы и с другими коллективами;
- инициативность и предприимчивость;
- включенность в систему непрерывного образования и повышения квалификации;
- сочетание технической и гуманитарной культуры;
- профессиональная, квалификационная, территориальная подвижность»¹.

Совершенно очевидно, что любое из перечисленных качеств требует постоянного пополнения знаний, приобретения и непрерывного совершенствования определенных навыков и умений.

Исследования Всемирного банка для различных регионов мира показывают, что в структуре национального богатства большинства развитых стран наиболее ценным сегодня является человеческий капитал. Как отмечает отечественный экономист И. Майбуров, «...в составе национального богатства США основные производственные фонды (здания, сооружения, машины и оборудование) составляют 19 %, природные ресурсы – 5 %, а человеческий капитал – 76 %. В западной Европе соответствующие показатели – 23; 2 и 74 %; в России – 10; 40 и 5%. Поэтому все большая часть исследователей считает человеческий капитал самым ценным ресурсом постиндустриального общества, гораздо более важным, чем природное или накопленное богатство»². Сегодня человеческий капитал является, безусловно, преобладающим фактором экономического развития и научно-технического прогресса для любой группы стран.

Понятие «человеческий капитал» определяется разными исследователями по-разному, в том числе и в зависимости от требующих решения задач. Например, политэкономы на первое место ставят экономическое использование способностей и знаний сотрудников, приобретенных ими в процессе воспитания, образования и повышения квалификации. Специалисты же по организации производства уделяют внимание роли в повышении конкурентоспособности корпорации квалифицированных и мотивированных сотрудников. Как замечает Х.-Ю. Бем, в настоящее время дискуссия об активизации потенциала сотрудников получила новый импульс. На предприятиях промышленно развитых стран пропагандируется последовательное развитие инновационной культуры путем активизации творческого потенциала работников предприятий³.

Американские исследователи считают, что примерно 40–50 % экономического роста США в последние пятьдесят лет было достигнуто за счет повышения уровня образования и научно-технических нововведений⁴.

Из данных табл. 2 видно, что лишь в небольшой группе стран природный фактор составляет более 1/5 национального богатства. Россия по природной со-

¹ Шкаратан О.И. Русская культура труда и управления // *Общественные науки и современность*. 2003. № 1. С. 30–31.

² Майбуров И.А. Эффективность инвестирования в человеческий капитал в США и России // *Мировая экономика и междунар. отношения*. 2004. № 4. С. 3.

³ Bohm H.-I. *Der kreative Mitarbeiter: Die geistige Potenziale erschliessen* // Bank. Köln, 2007. № 11. S. 83.

⁴ Супян В.Б. Наука и образование в США: Главные приоритеты развития в «Экономике знаний». С. 25.

ставляющей занимает одно из первых мест в мире. По природному капиталу она опережает США в 6 раз, Германию, Великобританию, Францию – в 20 раз, Японию – в 38 раз, Китай – в 80 раз. Иное дело в других составляющих. Так, по трудовому капиталу мы отстаем от США в 1,8 раза, от Японии – в 1,4 раза. По производственному капиталу Россия также существенно уступает ведущим странам Запада: США – в 2,3 раза, Японии – в 3,3 раза, Германии – в 2,3 раза ¹.

Т а б л и ц а 2

Национальное богатство ряда стран мира в конце XX века ²

| Страна | Объем | | Элементы богатства, в % к общему объему | | |
|-------------------|------------------------------|---|--|----------------|----------------------|
| | общий, трлн. долл. США | на душу населения, тыс. долл. США | челове- ческий | природ- ный | воспроиз- водимый |
| Мировой итог | 550 | 90 | ... | ... | ... |
| США | 124 | 460 | 77 | 4 | 19 |
| Россия | 59 | 400 | 50 | 40 | 10 |
| Япония | 54 | 420 | 68 | 1 | 31 |
| Китай | 35 | 28 | 77 | 7 | 16 |
| Германия | 31 | 375 | 75 | 1 | 23 |
| Великобритания | 21 | 353 | 79 | 2 | 19 |
| Франция | 21 | 360 | 74 | 3 | 23 |
| Италия | 17 | 295 | 73 | 12 | 13 |
| Индия | 12 | 20 | 58 | 20 | 22 |
| Канада | 6 | 300 | 69 | 11 | 20 |
| Австралия | 6 | 320 | 66 | 12 | 23 |
| Саудовская Аравия | 3,5 | 170 | 40 | 42 | 18 |
| Венесуэла | 2,6 | 110 | 49 | 7 | 44 |
| Чили | 2,3 | 150 | 79 | 10 | 12 |
| Финляндия | 1,6 | 320 | 56 | 7 | 37 |
| Норвегия | 1,3 | 300 | 57 | 10 | 33 |
| Новая Зеландия | 1,0 | 280 | 59 | 18 | 23 |
| Итого (17 стран) | 400 | 130 | 65 | 13 | 22 |

Так называемый «человеческий фактор» в его качественно преобразованном виде превращается в главную составляющую социально-экономического развития современного общества.

Академик Т.И. Заславская так характеризует это явление: «...рост человеческого потенциала общества на основе укрепления физического и духовного здоровья, роста образования и квалификации граждан, повышения качества их жизни, интеграции социальных, национальных, культурных и профессиональных

¹ См.: Жуков В. Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз // Alma mater. 2008. № 5. С. 42.

² Источник: Богомолова Л.Н. Человеческий капитал и его образовательная составляющая в системе национального богатства (вопросы теории) : дис. ... канд. экон. наук. М., 2006. С. 65.

общностей отвечает общенациональным интересам. Названные соображения позволяют рассматривать рост человеческого потенциала как наиболее фундаментальный, стратегический, терминальный итог как целевых социетальных реформ, так и стихийной трансформации общества»¹.

При этом роль образования всемерно усиливается, превращая его в основной ресурс и источник накопления высокообразованной рабочей силы. Акцентируя внимание на роли образования в условиях инновационной хозяйственной деятельности, П. Друкер пишет: «Самый главный ресурс, отличающий бизнес и дающий решающие преимущества, – это используемые в нем специфические производственные и управленческие знания»². По мнению Р.И. Капелюшникова, огромное значение человеческий капитал приобретает в условиях научно-технического прогресса. При этом его особенность состоит в том, что по сравнению с любой другой формой капитала он является наименее ликвидным, а риск, связанный с вложениями в него, практически не страхуем³.

Лидеры современной мировой экономики четко определили важность и сбалансированность инвестиций в человеческий капитал. Так, например, компания «Дюпон» назвала четыре стратегических направления своего развития: а) инвестиции в работников; б) широкое и постоянное присутствие своих сотрудников в деловых и производственных кругах тех стран, на территории которых размещены производственные мощности компании; в) масштабные научные исследования и опытно-конструкторские разработки в различных сферах деятельности компании; г) приверженность высоким этическим стандартам, охране труда, безопасности, сбережению окружающей среды.

В современных условиях меняется понимание возможностей достижения конкурентных преимуществ предприятия через разделение затрат на две основные категории. Первая категория включает в себя инвестиции в традиционные фонды: недвижимость, оборудование и другие материальные активы. Вторая – это долгосрочные инвестиции в научные разработки и обучение персонала. Суть происходящих изменений состоит в постоянном возрастании (в стоимостном выражении) доли второй категории и сокращении или стабилизации доли первой. Например, в США затраты на традиционные фонды начиная с 1982 года держатся примерно на одном уровне – около 110 миллиардов долларов в год, в то время как расходы только на информационное оснащение производства возросли с 49 млрд. долл. в 1982 году до 112 млрд. долл. в 1991 году⁴. Как заметил по данному вопросу профессор университета Сайтама (Япония) Ф. Кодама, «если инвестиции в исследования и разработки превышают инвестиции в основные фонды, можно сказать, что корпорация превратилась из места, где что-то производят, в место, где думают»⁵. Вкладывая средства в накопление, обработку, распространение информации и обу-

¹ Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном обществе // Общественные науки и современность. 2005. № 3. С. 12.

² Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М., 2002. С. 23.

³ Капелюшников Р.И. Современный капитализм: проблемы рабочей силы. М., 1985 ; Капелюшников Р.И. Человеческий капитал России: проблемы реабилитации // Общество и экономика. 1993. № 10.

⁴ Jonscher C. An Economic Study of the Information Technology Revolution // Information Technology and Corporation of the 1990 s; Research Studies Shift / ed. by I. Thomas, Allen, M.S. Scott Morton. N.Y. : Oxford University Press, 1994. P. 27.

⁵ Чернолес Г.В. Интеллектуальный капитал предприятия, основанного на знаниях: критерии и методы стоимостной оценки // Инновации. 2008. № 10. С. 125.

чение работников ее эффективно использованию превращается в дело более выгодное, нежели инвестирование в оборудование, производящее и перемещающее материальную продукцию. При этом каждый доллар, вложенный в интеллектуальный капитал, даст прибыль в восемь раз большую, чем доллар, вложенный в традиционную технику ¹.

Практика показывает, что экономические параметры корпораций, накопивших значительный интеллектуальный капитал и опирающихся на него в своем развитии, резко отличаются от показателей тех компаний, которые продолжают ориентироваться преимущественно на принципы индустриальной экономики (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Экономические параметры ряда компаний, ориентированных на индустриальную экономику и на экономику знаний ²

| Компании | Физические активы, млрд. долл. | Численность занятых, тыс. чел. | Затраты на научные исследования и разработки | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--|--------------------|
| | | | к числу занятых, тыс. долл. | к объему продаж, % |
| Компании, ориентированные на индустриальную экономику | | | | |
| «Даймлер-Крайслер» | 372 | 441 | 14 | 2,9 |
| «Дженерал Моторс» | 315 | 594 | 13,5 | 4,9 |
| «Форд» | 284 | 345 | 17,4 | 4,1 |
| «Ниппон стил» | 34 | 26,3 | 11,9 | 4 |
| Компании, ориентированные на экономику знаний | | | | |
| «Майкрософт» | 59,3 | 50,6 | 86,6 | 16,9 |
| «Интел» | 44,4 | 80,0 | 36,8 | 9,4 |
| «Ай-Би-Эм» | 88,3 | 319,0 | 16,0 | 5,5 |
| «Циско» | 35,2 | 35,0 | 63,4 | 10,8 |

В современной науке утвердилось деление человеческого капитала на «общий» (перемещаемый) и «специфический» (неперемещаемый). К «общему» человеческому капиталу следует отнести все те знания и опыт, которые могут быть использованы применительно «к широкому спектру специальностей и рабочих мест (знание законодательства, основ информатики, иностранного языка...», а к «специфическому» – все то, что «повышает производительность труда лишь в ограниченном хозяйственном пространстве (знания клиентуры предприятия, особенностей региона, достоинств и недостатков членов трудового коллектива и работников администрации» ³. При этом если «общий» человеческий капитал накапливается в основном в молодом возрасте, в период учебы, то «специфический» – прежде

¹ Стюарт Т.А. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организации : пер. с англ. В. Ноздриной. М. : Поколение, 2007. С. 55.

² Вестник Российской Академии наук. 2003. Т. 73. № 5.

³ Семенов А. Посттейлоризм и теория человеческого капитала // Междунар. экономика и междунар. отношения. 1995. С. 30.

всего в период трудовой деятельности. И хотя такая закономерность не может считаться абсолютной, ибо, еще обучаясь в университете, человек может приобрести весьма специфические знания, а практическая деятельность обогащает работника познаниями сравнительно широкого применения, тем не менее особенности человеческого капитала при таком подходе раскрываются наиболее полно.

Современные, главным образом высокотехнологичные, корпорации участвуют в формировании человеческого капитала как на общем уровне, так и (особенно) на специфическом. Конечно, наиболее значимым и дающим отдачу в кратчайшие сроки является участие в развитии специфического человеческого капитала, хотя и на этом уровне для корпораций существует очевидный риск. Так, например, работник, прошедший за счет фирмы дополнительное обучение и получивший более высокую квалификацию, может найти работу в другом месте. Однако, учитывая растущую конкуренцию, корпорации идут на постоянное увеличение расходов на обучение, переподготовку и повышение квалификации персонала. Особенно велики затраты на эти цели в корпорациях, работающих в наиболее современных отраслях производства. Эта видимая асимметрия хозяйственного риска имеет свою аргументацию. В основе ее лежит тот факт, что знания, полученные в период обучения на производстве, как правило, глубоко специфичны. Особенно очевидно это для передовых современных производств, где профессиональная учеба нередко «сливается с практически перманентной реновацией технологического процесса». В этих условиях основная часть средств, направляемых на совершенствование человеческого капитала, уходит на «подгонку» работника к его рабочему месту («Job matching»). Переходя на новое место работы, такой работник утрачивает значительную часть накопленного профессионального потенциала. Таким образом, наращивая неперемещаемый человеческий капитал, корпорация одновременно страхует себя от высокой текучести и потери квалифицированности кадров.

Можно констатировать, что в настоящее время оформляется целое направление исследований, связанное с управлением развитием человеческих ресурсов, которое понимается как запланированные меры, посредством которых осуществляется рост человеческого капитала компании, приобретаются новые навыки и знания.

Сотрудники университета города Лимерик (Ирландия) Т. Гараван, П. Ганнигл и М. Морли выделяют в литературе, посвященной стратегиям развития человеческих ресурсов, две школы. Первая школа сосредоточивает внимание на исследовании ценностных философских аспектов проблемы, связанных с развитием человека в корпорации, и на значении профессионального роста для более эффективного выполнения специалистом своих функций. В частности, ученые, принадлежащие к данной школе, проявляют интерес к такой проблеме, как цель развития человеческого ресурса – благо самого человека или в первую очередь выгода владельцев. Вторая школа исследует, прежде всего, значение развития человеческого ресурса для экономики корпорации (теория человеческого капитала), выявляет место данного ресурса в общей системе ресурсообеспечения. Исходя из общих принципов управления, эта школа сосредоточивает внимание на развитии человеческого ресурса как на одном из элементов построения самообучающейся организации¹.

Обе школы стремятся доказать свою обоснованность, опираясь на положения педагогики, психологии, социологии, антропологии и других наук. Однако, как считают авторы, перспективность этих школ, вероятно, будет зависеть от то-

¹ Garavan Th., Gunnigle P., Morley M. Contemporary HRD research: a triarchy of theoretical perspectives and their prescriptions for HRD // I. of Europ. Industr. training. L., 2000. Vol. 24, № 2–4.

го, насколько успешно они смогут решить несколько главных проблем, суть которых можно сформулировать следующим образом:

– сможет ли компания сохранить высокую конкурентоспособность, если будет в большей степени концентрировать усилия на процессах обучения работников, нежели на менеджменте организационного поведения и производительности?

– могут ли работники корпорации эффективно функционировать, сосредоточивая свои усилия в большей степени на организационном обучении, чем на установленных задачах деятельности организации?

– могут ли методы обучения привести к созданию новых организаций или преобразовать существующие, сделав их более конкурентоспособными, чем организации, где развитие человеческого ресурса рассматривается лишь как рациональное средство повышения производительности?

Корпорации сегодня активно ведут поиски новых источников получения знаний. В этих целях создаются стратегические альянсы, исследовательские консорциумы, в которых, как правило, активно задействованы университеты. Для выполнения значительной части исследований и разработок, реализующихся затем в принципиально новых товарах и технологиях, ТНК привлекают малые нововведенческие фирмы, обеспечивая их деятельность финансово, создавая венчурный капитал и технологические парки, широко вовлекая в этот процесс и университеты.

О масштабах организационных усилий, предпринимаемых ТНК с целью получения нового знания, может свидетельствовать, например, факт создания в США Совета по химическим исследованиям – независимого консорциума химических компаний и университетов. Консорциум объединил в себе 38 фирм, в том числе такие гиганты, как «Дюпон», «Доу кемикл», «Экссон Мобил», а также около 150 университетов. Представление об основных источниках, используемых ТНК для получения нового знания, в известной мере дает таблица 4.

Т а б л и ц а 4

Источники получения новых знаний для зарубежных компаний¹

| Источник <i>1</i> | Характеристика <i>2</i> |
|---|---|
| Организационные формы консолидации науки и промышленности: – инкубаторы (США, Германия); – технологические центры и парки (Германия); – научные парки (Великобритания); – технополисы (Франция, Япония) | Создание максимально благоприятных условий для наукоемкого производства, инновационного бизнеса и, следовательно, научно-технического прогресса. Максимальное (в т.ч. территориальное) сближение науки, производства и бизнеса. Объединение фирм, разрабатывающих различные виды наукоемкой продукции, для создания условий продуктивного обмена идеями и опытом. Обеспечение идеями инкубационного периода для «дозревания» |

¹ Источник: Полянчева А.Г. Исследование зарубежного опыта управления научно-технологическим развитием и оценка его использования в российских условиях // Менеджмент в России и за рубежом. 2007. № 2. С. 37.

Окончание таблицы

| 1 | 2 |
|--|--|
| Сфера технологического посредничества: – консорциумы (клубы); – технологические брокеры (Великобритания) | Совместные научные исследования промышленных компаний с образовательными учреждениями и научными лабораториями; продажа лицензий, экспертиза и финансирование инновационных проектов |
| Региональные представительства Национального центра научных исследований (Франция) | Поддержка совместных лабораторий промышленных компаний и научных организаций |
| Малое инновационное предпринимательство | Создание сети консалтинговых и инженеринговых фирм |
| Международные стратегические альянсы компаний | Предоставление научных и производственных ресурсов; сохранение полной самостоятельности; сокращение издержек и экономия времени |
| Территориальное сотрудничество промышленных компаний | Формирование локальных научно-технических кластеров (территориальных зон развития новых технологий) на базе научных парков, технополисов и региональных объединений |
| Кооперирование национальных университетов с иностранными промышленными фирмами | Финансирование промышленными компаниями научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в университетах. Создание промышленными компаниями фирменных исследовательских центров («Тошиба», «Хитачи» в университетах Великобритании). Недостаток: игнорирование национальных источников знания |

Серьезное значение ТНК придают также трансферу знаний, создаваемых как в стране базирования, так и в многочисленных зарубежных филиалах. Этим целям, в частности, служат так называемые «инкубаторы знаний», межкорпоративные технологические альянсы, научно-технологические консорциумы, научно-производственные кластеры и т.п. Их задача состоит в «улавливании» и аккумуляции инновационных волн от зарубежных университетов и лабораторий компаний-конкурентов по всему миру, а также обработке и дальнейшей коммерциализации знания, получаемого от материнской компании в стране базирования. Такие знания становятся доступными для работников различных уровней, прежде всего, в процессе их корпоративного обучения. В целях систематизации и эффективного использования инновационных идей, поступающих как от материнских компаний, так и от их зарубежных филиалов, ТНК формируют собственные глобальные инновационные сети. Использование поступающей от них информации позволяет увязывать стратегию компании в области подготовки и переподготовки кадров, а также в сфере НИОКР с общей корпоративной стратегией.

Из всех видов инвестиций в человеческий капитал наиболее важны вложения в образование и здоровье человека. В диссертационном исследовании Л.Н. Богомоловой отмечается, что инвестиции в человеческий капитал имеют ряд не совсем типичных особенностей по отношению к другим формам накопления капитала, а именно:

– отдача от инвестиций в человеческий капитал непосредственно зависит от срока жизни его носителя;

– человеческий капитал не только подвержен физическому и моральному износу, но и способен накапливаться или уменьшаться;

– по мере накопления человеческого капитала его доходность повышается до определенного предела, ограниченного верхней границей активной трудовой деятельности;

– при формировании человеческого капитала имеет место «обоюдный множительный эффект», суть которого заключается в улучшении и возрастании в процессе обучения характеристик и способностей не только обучаемого, но и обучающего, что впоследствии приводит к росту заработков как первого, так и второго;

– не всякие инвестиции в человека признаны вложениями в человеческий капитал, а лишь те, которые общественно целесообразны и экономически необходимы;

– характер и виды вложений в человека обусловлены историческими, национальными, культурными особенностями и традициями. Так, уровень образования и выбор профессии детьми в значительной мере зависят от семейных традиций и уровня образования их родителей;

– по сравнению с инвестициями в иные формы капитала инвестиции в человеческий капитал наиболее выгодны с точки зрения как отдельного человека, так и всего общества¹.

По данным автора, на наполнение таких составляющих человеческого капитала, как знания, опыт, физическое здоровье, ежегодно в мире расходуется 15–20 триллионов долларов².

Таким образом, сторонники теории экономики, основанной на знаниях, определяют использование научного знания в качестве ключевого фактора развития современного производства³. По сути дела, как считает Т. Сакайя, «...мы вступаем в новый этап цивилизации, на котором движущей силой являются ценности, создаваемые знаниями»⁴. И если вплоть до начала 80-х годов XX века экспансия ТНК базировалась в основном на их технологических преимуществах и в

¹ См.: Богомолова Л.Н. Человеческий капитал и его образовательная составляющая в системе национального богатства (вопросы теории) : дис. ... канд. экон. наук. М., 2006. С. 67.

² Там же.

³ Это подтверждается и данными исследований, проведенных непосредственно на предприятиях. Так, в 2006 году корпорация IBM провела крупномасштабное обследование, которым были охвачены 765 высших руководителей компаний и организаций, представлявших 20 отраслей экономики из 11 географических регионов мира и принадлежавших как к развитым, так и к значимым развивающимся рынкам. Исследование показало, что внедрение знаний является наиболее предпочтительным средством поддержки естественного роста и повышения стоимости торговой марки. (См.: Мильнер Б. Понятие, разновидности и источники знаний // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 2. С. 118).

⁴ Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или История будущего // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В.Л. Иноземцева. М. : Academia, 1999. С. 337.

ней доминировали американские корпорации, то в эпоху глобализации разрыв в уровнях развития технологий между отдельными странами существенно сократился. Отмечая эту особенность современного мирового развития, А. Арыстанбекова подчеркивает: «По запасу знаний Европа и Япония сегодня практически достигли уровня США. Это меняет конфигурацию мировой экономики и политики»¹. Этому процессу сопутствует и существенная модификация отношений собственности. По мнению ряда зарубежных специалистов, «...движение информации и знаний бросает вызов границам исключительной и индивидуальной собственности»². Определяющими в этом случае выступают следующие факты: во-первых, знания нераздельно связаны с теми, кто их производит, и отделение капитала от труда становится фактически невозможным; во-вторых, даже став товаром и будучи проданным, знание остается у своего производителя. Известный французский философ Жан-Франсуа Лиотар в книге «Состояние постмодерна» утверждает, что знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях – чтобы быть обмененным.

В результате «в развитых странах возникают общества, в которых человек не зависит в той степени, в какой это имело место в индустриальной цивилизации, от собственности представителей господствующего класса на средства производства, так как главные из них становятся все более доступными»³. Это в конечном итоге ведет не только к изменению баланса между вещественными и невещественными факторами производства, но и к быстрому «размыванию» традиционной понимаемой частной собственности.

Вместе с тем отдельные исследователи (в частности, Ф. Махлуп) подчеркивают, что не всякое производство знаний представляет собой формирование человеческого капитала, как и не всякое формирование человеческого капитала связано с созданием нового знания. Роль знаний в формировании человеческого капитала, в его трактовке может быть уяснена посредством разграничения вложений непосредственно в производство знаний и вложений в их использование. Например, затраты на обучение, поиск работы и информации о ней есть вложения в знания, тогда как затраты на обеспечение соответствующего благосостояния, миграцию и т.п. – вложения в использование знания⁴. Последний способ вложений, по мысли П. Друкера, определяет революцию в сфере управления, поскольку «использование знаний для отыскания наиболее эффективных способов применения имеющейся информации в целях получения необходимых результатов – это, по сути дела, и есть управление»⁵.

В работе «Микроэкономика знаний» В. Макаров и Г. Клейнер обращают внимание на особенности спроса и предложения в экономике знаний, что естественным образом сказывается на содержании программ обучения в учреждениях

¹ Арыстанбекова А. Экономика, основанная на знаниях // Мировая экономика и международные отношения. 2008. № 6. С. 30.

² Ходжсон Дж. Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания сложности // Вопр. экономики. 2001. № 8. С. 38.

³ Мкртчян Г., Чистяков И. Социальные аспекты рынка труда // Общество и экономика. 1999. № 9. С. 70.

⁴ Machlup F. The Economics of Information and Human Capital // Princeton. N.Y., 1984. P. 425.

⁵ Друкер П. Посткапиталистическое общество. М., 2001. С. 87.

бизнес-образования. По их мнению, рынок знаний постепенно приобретает большую значимость, нежели рынок материальных артефактов. Спрос при этом все больше индивидуализируется, ведя к индивидуализации предложения. В рецензии на данную работу профессор А. Гапоненко пишет: «В отличие от рынка рабочих рук, свойственного доиндустриальной эпохе, и рынка рабочих голов, присущего индустриальной экономике, экономика знаний порождает рынок динамических способностей, где основным объектом трансакций становится умение инновационных групп людей создавать новые знания. Индивидуализация спроса и предложения в экономике знаний, по мнению авторов, трансформирует и ценообразование, которое характеризуется усилением дискриминации и индивидуализации»¹.

Отечественный экономист Б. Мильнер выделяет таких основных носителей знаний: отдельные индивидуумы, группы, организации. С точки зрения их размещения можно выделить материальные носители (оборудование, продукт, технология и т.п.) и квазиматериальные (патенты, права, знаки и т.п.)². Эксперты Европейской комиссии разработали современную классификацию знаний, характерной чертой которой является очевидное лидерство транснациональных корпораций и других частных компаний в выработке и использовании нового знания в самых разных формах. В соответствии с ней выделяются следующие виды знания:

«– научные знания, формируемые в университетах, государственных научно-исследовательских институтах и частном корпоративном секторе исследований и разработок;

– технические (технологические) знания, основными поставщиками которых являются компании предпринимательского сектора, проводящие собственные исследования и разработки, институты предпринимательского сектора и государственные научные учреждения, университеты, а также исследовательская активность в новых предпринимательских структурах, возникающих как при создании нового бизнеса, так и в качестве побочного продукта исследований, проводимых в существующих организациях;

– инновации, осуществляемые компаниями предпринимательского сектора и вновь созданными предприятиями;

– интеллектуальный капитал, создаваемый в результате деятельности университетов по подготовке специалистов и кадров высшей квалификации, в процессе исследований в государственном и предпринимательском секторах, а также в других специализированных заведениях высшего профессионального образования;

– квалификации (компетенции), получаемые в процессе обучения в высших учебных заведениях, в корпоративном секторе, на профессиональных курсах или являющиеся результатом профессионального опыта работников во всех секторах экономики, включая исследовательский сектор;

– информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), создаваемые в кооперативном секторе и распространяемые в результате их применения и деятельности сетевых структур»³.

¹ Вопросы экономики. 2007. № 9. С. 153.

² Мильнер Б. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопр. экономики. 2008. № 7. С. 129.

³ Там же. С. 129–130.

Зарубежные специалисты в обобщенном виде выделяют несколько других типов современного знания. Например, группа европейских ученых (М. Йенсен, Б. Джонсон, Э. Лоренц, Б. Лундвалл) выделяют систематизированное и неявное знание. Систематизированное (кодифицированное) знание передается в основном через обучение. Оно аккумулируется и распространяется как через систему традиционных образовательных учреждений, так и через вновь создаваемые образовательные бизнес-структуры и является основой типа инноваций, определяемых как «наука – технология – инновация». Неявное знание – продукт различного рода экспериментов и неформальных процессов обучения. Такое знание широко используется в формировании типа инноваций, представляющего собой цепочку «создание – использование – взаимодействие»¹.

Виды нового знания и формируемые на их основе типы инноваций порождают в корпорациях необходимость согласования соответствующих стратегий управления знанием и использования ИКТ, а также неформальных связей в целях налаживания более эффективного процесса обучения и решения возникающих проблем.

Список использованной литературы

1. Арыстанбекова, А. Экономика, основанная на знаниях [Текст] // Мировая экономика и междунар. отношения. – 2008. – № 6.
2. Богомолова, Л.Н. Человеческий капитал и его образовательная составляющая в системе национального богатства (вопросы теории) [Текст] : дис. ... канд. экон. наук. – М., 2006.
3. Васильчук, Ю.А. Постиндустриальная экономика и развитие человека [Текст] // Мировая экономика и междунар. отношения. – 1997. – № 10.
4. Васильчук, Ю.А. Фактор интеллекта в социальном развитии человека [Текст] // Общественные науки и современность. – 2005. – № 1.
5. Грейсон, Д. Американский менеджмент на пороге XXI века [Текст] / Д. Грейсон, К. О'Делл. – М. : Экономика, 1991.
6. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст]. – М., 2002.
7. Друкер, П. Посткапиталистическое общество [Текст]. – М., 2001.
8. Жуков, В. Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз [Текст] // Alma mater. – 2008. – № 5.
9. Заславская, Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном обществе [Текст] // Общественные науки и современность. – 2005. – № 3.
10. Капелюшников, Р.И. Современный капитализм: проблемы рабочей силы [Текст]. – М., 1985.
11. Капелюшников, Р.И. Человеческий капитал России: проблемы реабилитации [Текст] // Общество и экономика. – 1993. – № 10.
12. Лучко, М.Л. Конкурентные стратегии ТНК в 90-е годы XX – в начале XXI века [Текст] : автореф. дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2004.
13. Майбуров, И.А. Эффективность инвестирования в человеческий капитал в США и России [Текст] // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – № 4.
14. Майминас, Е. Информационное общество парадигма экономической теории [Текст] // Вопр. экономики. – 1997. – № 11.
15. Макаров, В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Текст] // Вестн. Рос. акад. наук. – 2003. – Т. 73, № 5.

¹ Forms of Knowledge and modes of innovation / M.B. Iensen, B. Johnson, E. Lorenz, B.A. Lundvall // Research policy. Amsterdam, 2007. Vol. 36, № 5. P. 688.

16. Макаров, В.Л. Микроэкономика знаний [Текст] / В.Л. Макаров, Г.Б. Клейнер. – М. : Экономика, 2007.
17. Макаров, В.Л. Микроэкономика знаний [Текст] / В.Л. Макаров, Г.Б. Клейнер // Вопр. экономики. – 2007. – № 9.
18. Мельников, В. Новые инструменты управления: бренд-менеджмент [Текст] / В. Мельников, В. Дадонов, О. Ветрова, В. Меньщиков // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – № 3.
19. Мильнер, Б. Нематериальные активы компании [Текст] // Проблемы теории и практики управления. – 2008. – № 3.
20. Мильнер, Б. Понятие, разновидности и источники знаний [Текст] // Проблемы теории и практики управления. – 2008. – № 2.
21. Мильнер, Б. Управление интеллектуальными ресурсами [Текст] // Вопр. экономики. – 2008. – № 7.
22. Мкртчян, Г. Социальные аспекты рынка труда [Текст] / Г. Мкртчян, И. Чистяков // Общество и экономика. – 1999. – № 9.
23. Мясоедова, Т.Г. Управление знаниями как функция деятельности организации [Текст] / Т.Г. Мясоедова, Р.О. Шевченко // Менеджмент в России и за рубежом. – 2007. – № 5.
24. Полянцева, А.Г. Исследование зарубежного опыта управления научно-технологическим развитием и оценка его использования в российских условиях [Текст] // Менеджмент в России и за рубежом. – 2007. – № 2.
25. Сакайя, Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или История будущего [Текст] // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В.Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999.
26. Семенов, А. Посттейлоризм и теория человеческого капитала [Текст] // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 9.
27. Струмили, С.Г. Хозяйственное значение народного образования [Текст]. – М. ; Л. : Эконом. жизнь, 1924.
28. Стюарт, Т.А. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организации [Текст] : пер. с англ. В. Ноздриной. – М. : Поколение, 2007.
29. Супян, В.Б. Наука и образование в США: Главные приоритеты развития в «Экономике знаний» [Текст] // США – Канада: экономика, политика, культура. – 2008. – № 6.
30. Ходжсон, Дж. Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания сложности [Текст] // Вопр. экономики. – 2001. – № 8.
31. Чернолес, Г.В. Интеллектуальный капитал предприятия, основанного на знаниях: критерии и методы стоимостной оценки [Текст] // Инновации. – 2008. – № 10.
32. Шкаратан, О.И. Русская культура труда и управления [Текст] // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 1.
33. Экономика и жизнь [Текст]. – 2001. – 5 февраля. – С. 28.
34. Bohm, H.-I. Der kreative Mitarbeiter: Die geistige Potenziale erschliessen [Text] // Bank. Köln. – 2007. – № 11.
35. Drucker, P. The Educational Revolution Social Change: Sources, Patterns and Consequences [Text]. – N.Y., 1973.
36. Faucheux, S. Intellectual and knowledge capital for sustainable development at local, national, regional and global levels [Electronic resource]. – Access : www.eolss.net/E6-61-toc.aspx
37. Forms of Knowledge and modes of innovation [Text] / M.B. Iensen, B. Johnson, E. Lorenz, B.A. Lundvall // Research policy. Amsterdam. – 2007. – Vol. 36, № 5.
38. Garavan, Th. Contemporary HRD research: a triarchy of theoretical perspectives and their prescriptions for HRD [Text] / Th. Garavan, P. Gunnigle, M. Morley // J. of Europ. Industr. training. – L., 2000. – Vol. 24, № 2–4.

39. Jonscher, C. An Economic Study of the Information Technology Revolution [Text] // Information Technology and Corporation of the 1990 s; Research Studies Shift / ed. by I. Thomas, Allen, M.S. Scott Morton. – N.Y. : Oxford University Press, 1994.
40. Machlup, F. The Economics of Information and Human Capital [Text] // Princeton. – N.Y., 1984.
41. Nonako, I. The Knowledge Creating Company [Text] / I. Nonako, H. Takuchi. – N.Y. : Oxford University Press, 1995.
42. Schultz, T. Investment in Human Capital the Role of Education and Research [Text]. – N.Y. ; L., 1971.

И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА КУЛЬТУРЫ: ДИАЛЕКТИКА ВЕЧНОГО И ВРЕМЕННОГО¹

В поле зрения авторов – проблемы формирования социально-нравственных ценностей современного юношества. Анализируется проблема нравственной саморегуляции личностью своего социального поведения и отношений в условиях кризиса культуры, негативные последствия деструкции общественной морали для социально-нравственного развития молодежи.

общественное сознание, общественная мораль, деструкция, социально-педагогическая деятельность, социально-нравственное воспитание молодежи.

Знакомство с многочисленными публикациями в педагогической периодике о «модернизации» российского образования, о качественном изменении всей системы социального воспитания молодежи неизбежно приводит к мысли о том, что современная педагогическая наука незначительно продвинулась в осмыслении своего исторического опыта, в постижении уроков реформ прежних эпох, в понимании механизмов преодоления кризисов культуры. Действительно, не все, что декларируется как достижение, можно бесспорно отнести к заслугам реформаторов. Более того, сегодня противостояние «новаторов» и «консерваторов» в «модернизируемом» образовании столь ощутимо, что впору говорить о «контрреформах», о неприятии предлагаемых новаций большинством граждан и профессиональными педагогами. Возникает стойкое ощущение, что инициаторы реформ лучше знают, что нужно делать в образовании, что у них есть внятные цели и четкий план реформ, что они хорошо представляют себе их логику и конечные результаты, но почему-то «забыли» сказать об этом самому обществу, российскому учительству и научно-педагогической общественности.

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

В самом деле, даже беглый взгляд на заголовки публикаций в прессе, в медийном пространстве позволяет ощутить явный протест «модернизируемого образования» инициативам реформаторов: «Мать, что делать? О том, как советский учитель потерял страну»¹, «Новый закон «Об образовании»: мост вдоль реки. Партия власти продолжает громить российские школы»², «Путь детдомовца. Воспитательная система превращает сирот в умственно отсталых»³, «Страна неучей. За три года в России может исчезнуть почти половина государственных вузов»⁴, «Пора валить». Каждый пятый российский студент видит свое счастье на Западе»⁵, «Детское лицо криминала. Российская преступность молодеет год от года»⁶, «Макаренко был бы против. Учителей вынуждают увольняться из школ»⁷, «Пять ударов по образованию»⁸, «Российский бизнес требует рабов»⁹, «Технарб обязан знать все. Но инженеры, получившие образование в советское время, скоро уйдут на пенсию, и заменить их некем»¹⁰, «Ливанов подготовил “расстрельный” список вузов»¹¹ ...

Вполне закономерна реакция большинства мыслящих и образованных людей в стране на инициативу бывшего министра образования и науки А.А. Фурсенко по сокращению количества государственных вузов, активно реализуемую новым министром Д.В. Ливановым. Вполне выразительную позицию занимает и премьер-министр: «Медведев пообещал разрушить “Карфаген” высшего образования»¹². Чтобы понять отношение просвещенной части общества к этим инициативам правительства, достаточно перечислить заголовки некоторых периодических изданий: «Министр Фурсенко нашел способ, как сократить расходы на высшее образование»¹³, «Шутка ли – сократить вузы! Как будто это – ларьки с пирожками»¹⁴, «Учеба и преподавание в России стали уделом маргиналов или видом хобби»¹⁵, «Фурсенко считает, что в России слишком много вузов»¹⁶... Но еще интереснее, чем «откровения» министра, комментарии интернет-сообщества. Воистину «глас народа – глас Божий»! Лейтмотив многочисленных комментариев и выступлений: «Министерство ликвидации образования и науки действует! Недомыслие или заказ?»¹⁷, «Зачем дергать за вуз? Престижные российские университеты вдруг оказались неэффективными по критериям Минобразования»¹⁸, «Результаты оценки эф-

¹ URL : <http://svpressa.ru/society/article/59964/>

² URL : <http://svpressa.ru/society/article/59731/>

³ URL : <http://svpressa.ru/society/article/59499/>

⁴ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58919/>

⁵ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58549/>

⁶ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58447/>

⁷ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58363/>

⁸ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58238/>

⁹ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58229/>

¹⁰ URL : <http://svpressa.ru/society/article/58118/>

¹¹ URL : <http://www.nakanune.ru/articles/17082/>

¹² URL : <http://www.nakanune.ru/news/2012/7/25/22281406>

¹³ URL : <http://www.online812.ru/2012/03/23/013/>

¹⁴ URL : <http://www.online812.ru/2012/03/30/006/>

¹⁵ URL : <http://www.rifinfo.ru/news/26189>

¹⁶ URL : <http://www.kuzpress.ru/society/02-04-2012/21832.html>

¹⁷ URL : <http://ost101.livejournal.com/13548.html>

¹⁸ URL : <http://svpressa.ru/society/article/60384/>

фektivности вузов лежат где-то под сукном в министерстве»¹, «Вузы получили черную метку. Минобрнауки выявило неэффективные учебные заведения»² ...

Тем самым пресса констатирует трагическое несовпадение планов «реформаторов» и первых выразительных «итогов» «реформ» – в обществе набирают силу явный протест, ропот, несогласие с курсом «модернизации», с внедряемыми «новшествами», которые не опираются на традиции и нормы национальной культуры, на опыт отечественного образования, а откровенно отвергают их, идут вразрез с этим опытом. Все это неопровержимо свидетельствует о кризисе не только собственно образования, но и культуры в целом!

Кризис (греч. krisis – поворотный пункт, исход) культуры – понятие, фиксирующее ситуацию, возникшую в результате разрыва между культурой со всеми ее институтами и структурами и резко изменившимися условиями общественной жизни. Это особенно характерно для рубежа XX–XXI веков, когда на судьбе культуры сказывается столкновение духовно-нравственных идеалов с реальной жизнью: растут пренебрежение и цинизм по отношению к традиционным этическим нормам культурного человека, усиливаются озлобленность, агрессивность, нигилизм, предается забвению элементарная вежливость; обостряется тревога за завтрашний день, множатся мрачные сценарии и прогнозы; распространяются эстетическая всеядность и пошлость. В ситуации системного кризиса особенно актуализируется вопрос о значении культуры, духовности, норм нравственности и их безопасности. Безопасность культуры в широком смысле предполагает защиту граждан страны от насильственных духовно-нравственных потрясений, столкновений и разрушений. На передний план выходит проблема тесной взаимосвязи культуры, науки, образования, воспитания, искусства, религии и их влияния на человека³.

Мы сегодня являемся свидетелями колоссального отрыва общественных ожиданий от реальных условий социального бытия людей. Кажется, что цивилизация, научно-технический прогресс создали невиданную прежде основу для комфортной жизни человечества, для всеобщего счастья и блага, но оказывается, что доступ к этим благам имеют далеко не все люди, что пользуется благами цивилизации их незначительная часть, тогда как большинство населения дрейфует на социальное дно, в маргинальную часть общества, влачит нищенское существование, оказывается на пороге физического исчезновения. Ряд футурологов считает, что многие этносы развивающихся стран сегодня оказались на пороге голода, поскольку продовольственные возможности планеты не могут прокормить ее постоянно увеличивающееся население. Значит, человечество стоит перед выбором: либо ограничить рост населения, либо искать новые территории для освоения и новые источники продовольствия... Значит, необходимость физического выживания людей может создать такую ситуацию, когда прежние нормы культуры, ее смыслы и ценности придут в противоречие с перспективами и угрозами жизни на Земле, когда сохранение жизни окажется выше нравственных смыслов и границ, определяющих в человеке человеческое. Некоторые мыслители даже говорят о «конце культуры»! Может ли человечество уберечь себя от этого опасного шага? Может ли остановить «кризис культуры»? Или нужно безжалостно выкорчевывать

¹ URL : <http://www.kommersant.ru/doc/2058039?isSearch=True>

² URL : <http://www.kommersant.ru/doc/2058342?isSearch=True>

³ URL : <http://www.artap.ru/cult/krisis.htm>

«отжившее», открывая дорогу «новому», «прогрессивному», идущему на смену «старым догмам» и «консервативным идеям»? Вписывается ли российское общество

в общую логику «прогрессивного мирового развития»?

По мнению А.П. Давыдова, «Кризис как разрушение старой, соборно-авторитарной культуры и культурная революция как созидание культуры альтернативной, личностной – этот одновременный процесс в России идет уже триста лет. С общинно-самодержавными, советскими и постсоветскими откатами назад, с бесчисленными жертвами. Но движение это, эта культурная революция неумолимо развивается. А цель такой революции – смена в России доминирующего культурного типа»¹. Стихийную протестную активность массового человека А.П. Давыдов интерпретирует как выражение потребности в свободе; как отторжение просыпающейся личностью антиличностной традиционной культуры, блокирующей в России любые реформы.

Известный культуролог прямо и откровенно заявляет о цели реформ – смене традиционной общинной, коллективистской культуры, ее демонтаже и замене культурой личностной, индивидуализированной, базирующейся на либерально-демократических ценностях и свободах. Развивая свою мысль, А.П. Давыдов пытается доказать, что после 1991 года в России набирает силу «культурная революция», которая «является идеологической в силу ее идейного содержания. Она элитарная, так как зародилась и каждый день зарождается в элитарном сознании. И она массовая, так как охватывает все более широкие слои населения»... По мнению философа, суть этой революции – «в либерализации ценностных ориентаций русского человека, в формировании культуры личности как нового основания развития России»². Он считает, что формальные изменения в ее политических институтах и экономической системе страны после 1991 года почти не затронули ментальность русского человека, который все еще по традиции ищет «правильного» диктатора, во всем надеется на государство и наплеватьски относится к своим правам. В этом контексте философ апеллирует к широко известному выражению Мао Цзэ Дуна «Пусть расцветают сто цветов» и восторженно восклицает: «Я приветствую саму идею многоцветья – пусть все цветы свободно расцветают и пахнут, как хотят»³.

Таким образом, в анализе феномена «кризиса культуры» исследователь неизбежно приходит к поиску ответа на вопрос о соотношении свободы и необходимости, свободы и ответственности, о вечной проблеме соотношения добра и зла. А.П. Давыдов задается вопросом: «Что такое свобода?». И сам же отвечает: «Это свобода добра и свобода зла. Одновременно. И если мы соглашаемся с тем, что развитие – это всегда переход на новый уровень свободы, то мы обязаны согласиться и с тем, что свобода на новом уровне – это всегда *новая* (выделено нами. – И.Б., И.И.) интерпретация и добра, и зла. Какая? Мы пока не знаем. Но чтобы по-новому интерпретировать приемлемую для нас меру добра/зла, нужно иметь материал для выбора. И чем больше, тем лучше. Потому что в «мути» из добра/зла главное – не та или иная интерпретация добра и зла. Главное – свобода интерпре-

¹ Давыдов А.П. Кризис культуры и культурная революция в России. URL : <http://www.liberal.ru/articles/5245>

² Там же.

³ Там же.

тации»¹... И далее автор призывает: «Давайте же погрузимся в нынешнюю общественную рефлексию по поводу добра/зла и попытаемся отделить запахи цветов от вони выгребной ямы»². Он предлагает сделать это на примере явлений, условно названных им «русский человек в попытке быть личностью», «сексуальная революция в России», «скандал и культурная революция в русской литературе». По его мнению, вместе они составляют значительную часть той «мути», которая и является предметом его размышлений. Именно в этой «мути», вызывающей у многих людей целый спектр сильных чувств – от недоумения до негодования, А.П. Давыдов пытается найти крупницы зарождающейся новой русской культуры. При этом философ вполне определенно интерпретирует стремление современного русского человека обрести собственную индивидуальность, представив свои теоретические поиски как «ответ детей на нравственную импотенцию отцов»³.

Конечно, такие «открытия» современных мыслителей вызывают массу вопросов и еще больше возражений, поскольку не вписываются в духовную традицию, не соотносятся с типичным в культуре, не опираются на прежний социально-нравственный опыт поколений... А.П. Давыдов считает, что сегодня на арену жизни выходит тип человека, «который хочет почувствовать себя личностью, гражданином, субъектом права в тотальном и самодостаточном отрицании, способном перерасти в погромы и убийства». В самом обобщенном виде «это оскорбленный человек, чье достоинство унижено диктатом исторически сложившейся культуры и опирающейся на этот диктат политической системой. Это “маленький человек”, вышедший из своей семейной (часто патриархальной) “норки”, пытающийся строить большое общество по своей модели, но не знающий, как строить. ...Это униженный и оскорбленный, но застрявший в своем протесте человек»⁴...

Позиция А.П. Давыдова в оценке кризиса культуры вполне понятна: он видит неизбежность «умирания» прежних, «архаичных» нравственных ценностей и прихода на смену им ценностей «новых», либеральных, открывающих путь к личной безграничной свободе человека, обретению им собственной независимости и подлинной индивидуальности. Философ исходит из того, что на наших глазах происходит подведение итогов некоего периода в истории России, в массовом сознании которой господствовала и еще продолжает господствовать исторически сложившаяся русская культура. Это подведение итогов осуществляется с позиции ценности личности, которую он понимает «как способность к выходу за рамки традиции и поиск адекватной меры выхода. Происходит массовое отрицание всего уходящего периода, его идеологий и институтов, формируется личностная альтернатива им. Да, альтернативный массовый нравственный идеал все еще раздвоен: он содержит в себе как тотемную традицию, так и элементы идеала личной свободы. Но сегодня происходит смена акцентов. Если идеал личной свободы раньше (русские либералы, славянофилы, разночинцы-предбольшевики, большевики) интерпретировался лишь как средство освобождения от «неправильного» начальства, то сейчас этот идеал интерпретируется как самоценность, как ведущая ипостась. Русская специфика еще сохраняется: например, отождествляются либеральные представления с вечевыми, демократия с локализмом, свобода с во-

¹ Там же.

² Там же.

³ Давыдов А.П. Кризис культуры ...

⁴ Там же.

лей. Но возникло то, чего не было раньше. Возникла способность к критике ветхозаветных культурных оснований, а значит, и к самокритике...»¹.

Ревизия нравственных ценностей происходит не впервые. Каждая «культурная революция», каждая новая политическая элита, придя к власти, неизбежно пытается сломать прежнюю систему ценностей и построить на ее месте «новую», вписывающуюся в «новую идеологию», в создаваемую модель общественного мироустройства, оправдывающую ее, обеспечивающую воспроизводство личности с заданными свойствами, с необходимым для конкретной эпохи набором личностных качеств. Не является исключением из этого правила и нынешняя эпоха, востребовавшая «рыночный тип личности», инициировавшая «реформу» образовательной системы, результатом которой станет «толерантная личность», с минимизированной субъектностью, с искаженной социальностью и деформированной масс-культурой нравственностью, с актуализированными потребностями в удовольствиях, развлечениях, потребительстве, сексе.

Этот тип гедонизированной личности вполне определенно просматривается сквозь призму концепции «кризиса культуры» А.П. Давыдова, анализирующего современную социокультурную реальность и утверждающего, что героем нашего времени становится герой-бандит, «для которого единственная ценность – секс», для которого «не существует морали. Если сказано “не убий”, он убивает. Если сказано “не прелюбодействуй”, он прелюбодействует. Если сказано “не богохульствуй”, он богохульствует. И делает он это свое “наоборот” сознательно. Почему? Потому что ему так хочется. Для него существует только справедливость, основанная на естественном праве, которое он понимает как право быть свободным от любого права. Но живет он не в лесу, а в моральном обществе. И он, “аморальный”, с “моральным” обществом в конфликте. Поэтому у него “плохой слух” и поэтому он бандит и погромщик. И это его естественное право действовать так, как он хочет, – для него и есть кислород»².

Рыночный тип личности – вполне определенный социальный типаж, органично вписывающийся в конъюнктурную мораль потребительского общества: «Модернизация всей системы российского образования в первое десятилетие XXI века вылилась в откровенную и циничную ревизию всех ценностно-смысловых основ исторически складывавшейся теории и практики социального воспитания молодежи, ее инкультурации, в откровенное выхолащивание сути социализации личности, понимания результатов воспитания и образования, места и роли институтов социализации в этих процессах. Вся правовая база деятельности современных образовательных институтов в России обращена к воспроизводству рыночного типа личности, вписывающейся в законы существования торгово-предпринимательского (купеческого!) мира, ориентированного не на внешнюю социальную среду, не на созидание добра, не на общественно полезный, производительный труд во благо всего общества, а на удовлетворение исключительно индивидуальных, личных материальных потребностей и интересов. Причем статус морали, духовно-нравственной культуры в системе жизненных координат рыночного типа личности оказывается анахронизмом, не попадает в базовые, фундаментальные ценности гражданина, не оказывается жизненным приоритетом и смыслом существования основного экономического субъекта буржуазного общества.

¹ Там же.

² Давыдов А.П. Кризис культуры ...

Отсюда становится понятна и идеология реформирования отечественной системы образования: институты образования – инструменты социальной селекции, социальной стратификации общества, усиления процессов социальной сегрегации... Доступ к качественному образованию предопределяет в буржуазном обществе социальный статус личности, ее стартовые возможности на этапе вхождения юного гражданина в самостоятельную социальную жизнь»¹, – считает А.В. Репринцев.

И, словно иллюстрируя оценки А.В. Репринцева, А.П. Давыдов констатирует: «Что хочет молодежь, которая отторгла библейские ограничения, но не создала новых? Быть независимой от всего. И сильной. И развлекаться. Поэтому ей не нужна ее имперская Россия. Ей хочется в новую страну, где воля и сплошное развлечение ... У этих людей “плохой слух”, но “плохо слышат” они только официоз, который опирается на ветхозаветно-имперскую мораль, т.е. на традиционную культуру. Тем не менее голос личности в себе они все-таки услышали. И они готовы услышать всех, кто находится с ними на одной нравственной волне»². «Революционный нравственный манифест» А.П. Давыдова порождает целый ряд философских, культурологических и вполне социально-педагогических вопросов: Что же сказать молодому человеку, который «не слышит» «ветхозаветно-имперскую мораль», но хочет и может слушать и слышать? О чем и на какой нравственной основе вести с ним диалог? На каких идеях и принципах строить процесс социально-нравственного воспитания молодежи? На какие нравственные ценности и нормы следует ориентировать юношество? К каким смыслам его ориентировать? На каких нормах и принципах выстраивать отношение к окружающему миру, в первую очередь к другим людям и к самому себе?

А.П. Давыдов отвечает: «Русский человек должен узнать главную тайну российской цивилизации – тайну расколотого общества. Общества, в котором авторитарно-соборное и личностное начала находятся в непримиримом конфликте. Но если так, то на каком культурном основании строить диалог в расколотом обществе? Можно строить его на основе имперской морали, но тогда надо забыть о способности человека формировать себя как личность. Можно – на основе смысла личности, но тогда надо забыть об империи. Можно, наконец, на основе смысла личности, как новом основании империи, ...но это-то как раз и нельзя. Скрестить ежа и ужа невозможно. Поэтому надо выбирать»³... Выбор морального основания для самосозидания личности, надо полагать, возможен не в рамках социального воспитания и предлагаемых входящему в реальную взрослую жизнь человеку нравственных норм и ценностей, а на основе его самостоятельного выбора. Тогда откуда в сознании молодого человека, гражданина возьмутся представления о важнейших нравственных смыслах, о критериях добра и зла, о чести и бесчестии, долге и достоинстве, гуманизме и ответственности? Уж не рождается ли он с этими представлениями в готовом виде?

По мнению философа, «духоту в обществе, против которой бунтует русский человек, пытаясь стать личностью», воспроизводит сама русская культура, ее способ воспроизводиться, именуемый «русской системой», – ее диктат, ее ис-

¹ Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 5. С. 18–27.

² Давыдов А.П. Кризис культуры ...

³ Там же.

торически сложившиеся стереотипы, которые все еще доминируют в нашем сознании. «Но не унаследованная культура, как бы она ни была бессмысленна на современном этапе, порождает культурную революцию в тех формах, в каких мы ее наблюдаем. Ее производит нежелание и неумение общества, нас с вами, преодолеть культурную архаику в себе. Можем ли мы, протестующие взрослые граждане, в количестве нескольких тысяч человек выйти на Манежную площадь? Нет. Можем ли мы, ведомые гражданским чувством, быть уверены, что, выйдя в таком количестве на площадь, не поведем себя как вандалы? Нет. А раз страх, бездеятельность и резонерство парализовали взрослых, то молодежь, ведомая гражданским чувством и желанием разрушать, берет дело культурной революции в свои руки. По-своему. Уродливо. Но другой альтернативы она произвести пока не может. Таков ответ детей на нравственную импотенцию отцов»¹.

Нет необходимости комментировать эти суждения философа. Обратим внимание лишь на то, что молодежь, оказывается, ведома «гражданским чувством», сопряженным с «желанием разрушать»... Странное сопряжение! Особенно если учесть, что в основе самосознания «новой» «культурной личности» лежат не нравственные убеждения и ценности, а только физиологические инстинкты! А.П. Давыдов констатирует: «В России разворачивается сексуальная революция. Она началась не сегодня. И даже не после 1991-го. Она долго развивалась вялым пунктиром. ... Но в XXI веке вялый пунктир закончился... Она охватила все общество. Ее масштаб имеет освободительное социальное значение, потому что главное в ней – не секс, а свобода. В российском обществе происходит нравственное оправдание нового для России понятия – “свободного секса”, независимого от “любви” и “брака”. Почти изгнана советская формула “идеологически выдержан и морально устойчив”, подразумевавшая не только преданность идеалам КПСС, но и верность принципам нормативности в сексуальных отношениях. Развод более не считается порочающим явлением. Сегодня тема секса, эротики пронизывает в России огромную часть коммуникационного пространства. Она звучит на ТВ, в гламурных журналах, в Интернете, на эстраде, в художественной литературе, в киноиндустрии. Через Интернет и СМИ предлагаются сексуальные услуги, рекламируются товары сексиндустрии. О сексе открыто говорят, к нему апеллируют, его показывают»².

На этом фоне всякие попытки сохранить институт семьи, вести пропаганду семейных ценностей, всерьез говорить о реализации социально-педагогического потенциала семьи в духовно-нравственном воспитании детей и юношества становятся просто бессмысленными! Что означает это «нравственное освобождение» личности? Что стоит за этим явлением? Моральное разложение общества? «Кризис культуры»? Духовное разложение и уничтожение России? Попытка отвлечь сознание молодежи от политики? Чернуха? «Однозначного ответа нет. Бесспорно, что тема секса, независимого от смыслов любви и брака, стала одной из центральных в обществе и что это мощный идейный сдвиг в массовом сознании. И еще одно бесспорно: этот сдвиг, как мутный весенний поток во время таяния снега, несет в себе все – и грязь, и камни, и чистую воду. И как бы мы ни сторонились этой мути, нам от нее не уйти. Дети решительно приветствуют снятие запретов на под-

¹ Давыдов А.П. Кризис культуры ...

² Там же.

ход к запретному плоду. Отцам это не нравится. Для отцов это кризис умирания русской культуры, для детей – способ ее выживания в новых условиях»¹.

А.П. Давыдов призывает «спокойно разобраться в новом культурном явлении»: «Обнаженное тело, веками скрывавшееся от взоров людей, секс как физиологический акт, публичное предложение сексуальных услуг через социальную сеть, газеты и ТВ можно рассматривать по-разному. Можно – как нечто аморальное и развратное, как чернуху и преступление. А можно – как моральное, т.е. как оказание услуги того типа, в которой нуждается человек, и который рад, что такая услуга стала доступной. Ничего плохого о человеке это не говорит. ... Развитие сегодня социальных отношений по «аморальному» пути приведет нас к тому типу культуры, в котором проституция запрещена. Развитие же по «моральному» пути – к тому типу культуры, в которой проституция разрешена либо легально носит полулегальный характер. Большинство стран мира пошли по легально-полулегальному пути»². По мнению известного специалиста в области культурологии, в России, несомненно, гибнет та конформистская мораль, которая сложилась в советский период и которую можно охарактеризовать словами «нельзя», «чего изволите?» и «одобрямс». И нарождается новая, более свободная, которая несет в себе все: и разрушение нравов, и зачатки новой культуры. Что это за новая культура? А.П. Давыдов еще не знает. Но для философа ясно: в спорах о «любви» и «сексе» происходит расщепление синкретизма смысла любви. На первом этапе из него выделяется «брак», освобождая интимные отношения от диктата брачных отношений. На втором этапе из «любви» выделяется «секс», освобождая интим от сексуальной репрессивности морали³.

Прогнозируемое демографами и социологами крушение института семьи и брака, находящее столько неопровержимых подтверждений в реальной жизни, создает чрезвычайно опасную ситуацию для социально-нравственного развития молодежи, освоения ею ценностей традиционной русской культуры. Попытки власти, моделирующей культурную политику, определяющей векторы ее развития, вытащить из прошлого образцы супружеской верности и на этих примерах воспитывать молодежь выглядят сегодня малоубедительно и неэффективно: реальная жизнь, Интернет, современная киноиндустрия предлагают подросткам и юношеству более привлекательные сюжеты и алгоритмы реализации природных инстинктов, внедряя в их неокрепшее сознание логику вседозволенности и свободы от нравственных запретов, воспринимаемых юными Амурами как моральный анахронизм, как бессмысленный пережиток прошлого. На этом фоне красивая и активно тиражируемая история о Петре и Февронии предстает романтической легендой, лежащей в основе нового праздника – Дня семьи, любви и верности. Но и эта попытка не меняет общей тенденции – не спасает молодые семьи от искушений, не помогает в преодолении семейных трудностей. Подобные процессы происходят сегодня не только в России, они весьма характерны и для других культур, для других стран и народов.

Как отмечает А.П. Давыдов, «физиологический аспект сексуальной революции проявляется в акцентировании свободы секса – кратковременного высшего этапа наслаждения, выступающего у человека, как правило, как финальная стадия

¹ Там же.

² Давыдов А.П. Кризис культуры ...

³ Там же.

экстатического состояния. Это освобождение от системы сексуальной репрессивности, которая использует семью, политику и культуру в целях подавления сексуальности и свободы человека. И тем самым формирует консервативный тип характера людей, ориентированный на слепое подчинение и поддержку диктатуры»¹.

Апеллируя к идеологии сексуальной революции, представленной Вильгельмом Райхом в «Сексуальной революции»² и Мишелем Фуко в «Истории сексуальности»³, А.П. Давыдов констатирует, что «свободный секс служит наиважнейшим потенциальным резервуаром истинного освобождения человека и развивает представление о свободе секса как о желательном общественном явлении. Свобода секса – одна из немногих свобод, которую индивиды, ощутив единожды, не меняют ни на какие “социальные блага”, ущемляющие свободу личного поведенческого выбора в интересах государственной машины и нивелирующего социального контроля»⁴. В. Райх утверждал, что сексуальная революция, освобождая физиологическую потребность человека, является предпосылкой и основой «подлинно человеческой революции», поскольку освобождает людей от подавленной сексуальности, раскрепощает их и тем самым создает условия для настоящей социальной революции... Социальный аспект сексуальной революции акцентирует иное – меру близости людей. Сегодня секс – один из способов человека сблизиться с уникальным Другим, но одновременно не быть поработанным этой уникальностью. Это поиск коммуникации, но через такое сближение, которое несет в себе ярко выраженную меру независимости. Нахождение оптимальной меры близости/отдаленности друг от друга, обретаемой через «свободный секс», в ряде случаев может сблизить партнеров сильнее, чем через семейную «духовность», перерасти в дружбу, любовь. Возникает такой тип социальности, который происходит, с одной стороны, из красоты физической близости (идеология Возрождения в Европе) и панфизиологизма в человеческом (З. Фрейд), а с другой – из сознательной социальной несвязанности партнеров. Наслаждение близостью каждый раз происходит как радость овладения, завоевания, как новое и абсолютно добровольное действие. Через «свободный секс» человек каждый раз переживает процесс «зановорождения» (М. Мамардашвили) любви и формирования себя как независимой личности⁵.

Действительно, социокультурная ситуация в современной России качественно изменилась. Значительно изменился и сам человек, оказавшись вовлеченным в многочисленные коммуникации, связи, отношения, когда традиционные формы и способы социально-нравственного контроля утрачивают свое регулятивное значение, открывая дорогу спонтанности, самым естественным и произвольным проявлениям молодого человека. Это значит, что традиционные формы и способы формирования нравственной культуры молодежи нуждаются в глубокой ревизии, требуют пересмотра и переоценки. Совершенно определенно можно сказать только одно: свобода не «отменяет» воспитания, не исчезают и не раство-

¹ Там же.

² Райх В. Сексуальная революция. URL : <http://avtonom.org/old/lib/theory/reich/sexrev.html?q=lib/theory/reich/sexrev.html>

³ Фуко М. История сексуальности. URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_3/index.php

⁴ Давыдов А.П. Кризис культуры ...

⁵ Там же.

ряются в прошлом традиционные нравственные императивы и ценности. Невозможно согласиться с тем, что новые геополитические и социокультурные реалии наполняют «новым» смыслом понятия добра, чести, достоинства, справедливости, милосердия, долга, ответственности, вины, стыда, сострадания, сопереживания, человечности, гуманизма, верности, доверия, терпимости, трудолюбия, мужества, смелости, отваги, любви... Весь этот огромный ряд этических категорий и смыслов вряд ли меняет свое содержание в зависимости от социокультурной ситуации в обществе и «политического заказа». Но, видимо, должны меняться способы и средства трансляции этих ценностей в сознание молодежи, в опыт строительства юношеством своей судьбы, своей уникальной индивидуальности. А это уже задача социально-педагогическая.

Можно было бы подробно анализировать и состояние современной русской литературы, отражающей процессы духовного декаданса в постсоветской России, но это предмет особого отдельного разговора, поскольку литература была и остается одним из фундаментальных видов искусства, обеспечивающих ретрансляцию социально-нравственных ценностей в сознание входящего в жизнь поколения молодежи. Касаясь этого вопроса, А.П. Давыдов справедливо связывает содержание и идеологию литературных произведений с мерой социальной свободы человека, утверждая, что «слишком долго русский человек жил в условиях запретов, молчал и говорил подобострастные “одобрямс” и “чего изволите?”. Слишком долго в обществе господствовало “нельзя”. Вся многовековая русская культура была построена на этом “нельзя”. И вот все черное, темное, разнузданное (либо кажущееся черным, темным и разнузданным), никогда не расчленившееся, веками не проговаривавшееся, стыдливо умалчивавшееся, тщательно утаивавшееся, – все это сегодня взяло слово. Слово дикое, мистическое, разгульное, пьяное, матерное, скандальное, жестокое, кровавое, разрушительное, но одновременно дающее надежду своей искренностью. Поднимается со дна муть вековая, и одновременно веет свежий ветер. “Тонкий эстет” в панике. Он не понимает, как среди волчьего воя можно расслышать звуки гармонии, а в трупной вони – уловить запахи цветов»¹.

Как известно, кризисы в культуре не являются случайным «наказанием», эпизодом в ее судьбе или жестоким приговором. Такого рода процессы сопровождают всю историю мировой культуры. Культура не способна развиваться вечно по единой, универсальной схеме. В ее развитии случаются сложности, коллизийные феномены. Они могут, как утверждал О. Шпенглер, свидетельствовать только об истечении времени данной культуры. Никакого перерождения культуры быть не может. Следовательно, в самом ее кризисе заложен момент обновления, самоочищения, отрицания сдерживающих ее развитие обстоятельств и факторов.

В начале XX века И.А. Ильин определял состояние русской культуры как «больной» и видел возможность ее обновления, «излечения» через духовно-нравственное воспитание молодежи, избавление от социальных пороков. В этом процессе сегодня особенно важна и значима деятельность институтов социального воспитания юношества, в первую очередь – семьи и школы. Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социаль-

¹ Давыдов А.П. Кризис культуры ...

ный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются, когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций... Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуры. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры.

Список использованной литературы

1. Анчел, Е. Этнос и история [Текст]. – М. : Мысль, 1988.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
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).
4. Давыдов, А.П. Кризис культуры и культурная революция в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.liberal.ru/articles/5245>
5. Давыдов, А.П. Смысл «середины» в идеологии центризма [Текст] // Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / под ред. А.С. Железнякова и З.П. Яхимович. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2010. – С. 147–173.
6. Давыдов, А.П. Неполитический либерализм в России [Текст]. – М. : Ин-т экономики города, 2012. – 644 с.
7. Дебор, Г. Общество спектакля [Текст]. – М. : Опустошитель, 2012. – 180 с.
8. Дробницкий, О.Г. Понятие морали [Текст]. – М., 1974.
9. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход [Текст]. – Белгород, 1999.
10. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива [Текст]. – М., 1977.
11. Лотман, Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры [Текст] // Тез. докл. IV Летней школы по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1970.
12. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали [Текст]. – М. : Прогресс, 1987.
13. Панарин, А.С. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. – М. : АСТ ; НПП «Ермак», 2004.
14. Панарин, А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке [Текст]. – М. : Логос, 1998.
15. Райх, В. Сексуальная революция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://avtonom.org/old/lib/theory/reich/sexrev.html?q=lib/theory/reich/sexrev.html>
16. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.

17. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
18. Розин, В.М. Метаморфозы российского менталитета [Текст]. – М. : Либроком, 2011.
19. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ, 2007.
20. Розин, В.М. Философия субъективности [Текст]. – М., 2011. – 380 с.
21. Фуко, М. История сексуальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek Buks/Culture/fuko 3/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Culture/fuko_3/index.php)
22. Хабермас, Ю. О субъекте истории. Краткие замечания по поводу ложных перспектив [Текст] // Философия истории. – М., 1995.

Н.А. Блохина

МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В статье рассмотрены сущность и аспекты метафизического реализма, а также социологические причины длительного доминирования в структуре философского знания эпистемологии в ущерб материалистической онтологии.

онтология, метафизический реализм, эпистемологический уклон, онтологический поворот, непосредственный реализм, репрезентативный реализм, Джон Сёрл.

Как отечественные, так и зарубежные философы отмечают, что эра доминирования эпистемологии над другими разделами знания в современной философии переживает кризис¹. Причины этого – в особенностях мировоззрения, сформированного за последние два тысячелетия западноевропейским мышлением, и в технократических тенденциях современной цивилизации, грозящих человечеству экологической и другими катастрофами. Уже в высказывании Парменида, что «[ч]еловек есть мера всех вещей, существующих, что они существуют, несуществующих, что они не существуют» (ВЛ 80 В 1)², заложено основание антропоцентризма. Человек превращает себя в основную цель бытия мира и пытается философски это обосновать. Доминирование эпистемологии над другими разделами философского знания в Европе, четко обозначившееся уже в XVII веке, вы-

¹ См.: Иванов А.В., Миронов В.В. Университетские лекции по метафизике. М. : Современные тетради, 2004. С. 398 ; Searle J.R. The Future of Philosophy (Article for the millenium proceedings of the Royal Society). URL : <http://www.biomedicum.ut.ee/~adress/inglise/papers/searle%20on%20philosophy.htm> ; Searle J.R. The Phenomenological Illusion. URL : <http://socrates.berkeley.edu/~jsearle/articles/Phenomenological-illusion.pdf> P. 319.

² Цит. по: Богомолов А.С. Античная философия. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. С. 118.

являет человеческий эгоцентризм, поскольку отодвигает на второй план проблему существования самого мира¹.

Не подлежит сомнению, что эпистемологический уклон в философии сыграл положительную роль в становлении науки как социального института, давшего мощный толчок развитию западной и всей земной цивилизации. Однако в обществе, где человек мыслился мерой *всех* вещей, наука обязана обслуживать интересы человечества, возведенного в абсолют, в ущерб постижению реальности как она есть сама по себе. В западном мире человек мыслился или как высшее звено в цепочке всего живого, или как «помазанник» Божий – венец творения. В итоге человечество оказывается заложником узко понятого прагматизма – высшей ценностью.

Техника, используемая в науке и производстве, развивается чаще всего для усиления восприятия наших органов чувств. Их устройство становится обуславливающим началом того, что существует или не существует. Таким образом, наше мышление и воображение устанавливают сверхценность всего человеческого, а наше чувственное познание обслуживает наше самомнение техническими изобретениями. Человечество оказывается в замкнутом круге с проблемами, порождаемыми своими прагматическими целями и антропоцентристским образом мышления. Необходимо искать пути выхода из этого круга. И он видится не в отказе от эпистемологии, а в онтологическом повороте к реальности – признании мира абсолютом, а человека – итогом его эволюции с, возможно, великими целями воссоздания частей вселенной

В начале XXI века гипотеза, согласно которой человек представляет собой необходимый элемент Вселенной, без которого она существовать не может, получает дальнейшее развитие. Так, Г.В. Гивишвили сформулировал «сверхсильный» антропный принцип, согласно которому человек пришел в этот мир не в силу случайного стечения обстоятельств, а благодаря «осознанной стратегии» существования Субвселенной (наблюдаемой части Вселенной) и, в конечном счете, Вселенной. «Процессы рождения и гибели Субвселенных контролирует человек»².

Развивая гибридную модель развития Вселенной, Гивишвили считает, что в силу неизбежной гибели Субвселенной для ее восстановления необходимы периодические грандиозные встряски. Сегодня единственным мыслимым механизмом фундаментального обновления качества энергии больших звездных систем видится как гравитационный коллапс с последующим разлетом масс материи. Смысл «сверхсильного» антропного принципа заключается в том, чтобы искусственно создать условия, необходимые для изменения направления динамики нашей Субвселенной – с ныне наблюдаемого расширения на сжатие. И у человечества в ближайшие столетия могут появиться научные и технические возможности для осуществления этой грандиозной операции. При этом человечеству придется фактиче-

¹ Будет уместным напомнить, что отсутствие эпистемологии в ее западном варианте в русской философской мысли часто становилось причиной того, чтобы отрицать ее оригинальность (будто вся мудрость заключена в гносеологических поисках!) и даже отказывать ей в существовании. (Ссылаться на подобное мнение одного или нескольких авторов не считаю необходимым, поскольку оно очень распространено).

² Гивишвили Г.В. Темная энергия и «сверхсильный» антропный принцип // *Вопр. философии*. 2008. № 5. С. 72.

ски решиться на самоубийство цивилизации, по физическим параметрам так или иначе обреченной на гибель, с тем, чтобы она возродилась уже в новом качестве¹.

Реализм и его основные разновидности

Философы-аналитики активно используют давно известный в истории философии термин «реализм». Несмотря на кажущуюся очевидность значения этого термина, его понимание варьируется достаточно широко. В предметном указателе монографии автора перечислены следующие разновидности реализма: арифметический, «внутренний» или «человеческий», естественный (аристотелевский), концептуальный, лингвистический, логический (платонистский), математический, метафизический (трансцендентальный), научный, перцептуальный, семантический, смысловой, схоластический, умеренный, экстерналистский, эмпирический, эпистемологический, этический².

Реализмом называют признание существования чего-либо независимого от нашего познания – идеального или материального.

Реализм как бытие идеальных объектов чаще всего ассоциируется с философией Платона и средневековых схоластов. Однако нельзя забывать о современном преемнике религиозной философии – неотомизме, о диалектической протестантской теологии, о других разновидностях теологии, для которых трансцендентное есть такая же реальность, как для ученого-естествоиспытателя мир живой и неживой природы. Особый вид идеальных сущностей постулируется математическим и логическим реализмом и разновидностью последнего – модальным реализмом³.

В XX веке продолжились дискуссии и по вопросу онтологического статуса универсалий, заметное место в которых занимает австралийский философ Дэвид Армстронг. Армстронг – ярый критик номиналистического понимания универсалий, однако он и не сторонник платоновского реализма. Свою концепцию универсалий он причисляет к научному реализму⁴, кредо которого выразил Уилфрид Селларс в работе «Эмпиризм и философия сознания» (1956 год). Селларс писал: «В отношении описания и объяснения мира наука является мерой всех вещей существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют»⁵.

Томас Кун замечал: «Едва ли любое эффективное исследование может быть начато прежде, чем научное сообщество решит, что располагает обоснованными ответами на вопросы, подобные следующим: каковы фундаментальные сущности, из которых состоит универсум? Как они взаимодействуют друг с другом и с органами чувств? Какие вопросы ученый имеет право ставить в отношении таких сущностей и какие методы могут быть использованы для их решения? ... Предписания, управляющие нормальной наукой, определяют не только те ви-

¹ Там же. С. 78.

² См.: Блохина Н.А. Метафизика в аналитической философии: очерки истории. Рязань, 2011. С. 472–473.

³ Теорию возможных миров Дэвида Льюиса нельзя считать вариантом такого реализма, поскольку для Льюиса возможные миры существуют как физически реальные (см.: Lewis D. On the Plurality of Worlds. Oxford : Blackwell Publishing. 1986).

⁴ Armstrong D.M. A Theory of Universals. Universals and Scientific Realism. N.Y. : Cambridge University Press, 1978.

⁵ Sellars W. Empiricism and the Philosophy of Mind // Science, Perception and Reality. N.Y. 1963. P. 173.

ды сущностей, которые включает в себя универсум, но, неявным образом, и то, чего в нем нет...»¹.

Однако научный реализм ограничен исторически – знанием, достигнутым на сегодняшний день, и это сужает видение горизонта исследования, поэтому его методологической основой может (и должен) оставаться метафизический реализм.

Метафизический реализм

Метафизический реализм признает существование реальных объектов: а) имеющих пространственно-временную структуру; б) не зависящих от нашего опыта и знания о них; в) обладающих свойствами и отношениями, не зависящими от нашего концептуального аппарата и языка их описания². Метафизическое понимание реализма близко его буквальному значению: «*realis*» в позднелатинском языке означает «вещественный», «действительный».

Антиреализмом называется позиция, согласно которой отбрасываются первый или все три тезиса метафизического реализма. Правда, отрицание первого тезиса о существовании объектов тривиально ведет к отрицанию тезисов (б) и (в), и такая философская позиция называется идеализмом.

Главной разновидностью антиреализма является феноменализм. Феноменология имеет дело с «объектами», не отделимыми от самого сознания. Философы феноменологического направления видят исходный пункт своей философии в возможности обнаружения и описания интенциональной жизни сознания (Э. Гуссерль), бытия личности (М. Шелер) и фундаментальных структур человеческого существования (М. Хайдеггер), возможности, укорененной в самом сознании и человеческом бытии³.

Метафизический реализм помимо онтологического имеет гносеологический аспект: как реальные вещи и процессы даны нашим органам чувств и нашему мышлению? Эпистемологический подход к реализму выражается понятием перцептуального (*perceptual*) реализма. Перцептуальный реализм признает, что наши органы чувств имеют дело с реальными, существующими независимо от этих органов чувств, объектами, что возвращает нас к метафизической природе реализма. Существование мира в его разнообразии предметов и процессов постулируется каузально и логически не зависящим от показаний органов чувств и от абстрактных представлений об этих предметах и процессах.

Теоретическое рассмотрение проблем перцептуального реализма, а в более широком масштабе – философии восприятия – имеет давнюю историю, начало которой было положено работами Рене Декарта, а затем Джоном Локком, Джорджем Беркли и Дэвидом Юмом. Традицию продолжили философы-аналитики XX столетия, такие, как Бертран Рассел, Джордж Мур, Чарли Броуд и Генри Прайс. В дальнейшем теория чувственных данных была подвергнута серьезной критике, в частности Джоном Остином, что привело к ее исчезновению с арены аналитиче-

¹ Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов. М. : АСТ, 2003. С. 27, 30.

² The Cambridge Dictionary of Philosophy / edited by Robert Audi. 2nd ed. N.Y. : Cambridge University Press, 2001. P. 562.

³ См.: Молчанов В.В. Феноменология // Философия : энцикл. слов. / под ред. А.А. Ивина. М. : Гардарики, 2006. С. 902.

ской философии на несколько десятилетий. В 80–90-е годы XX века интерес к проблемам философии и психологии восприятия у философов-аналитиков возродился. Исследование перцептуального реализма привело к различению двух его разновидностей – наивного (*naive*), или непосредственного (*direct*), и репрезентативного, или каузального.

Непосредственный реализм

Сторонники наивного реализма полагают, что никаких ментальных состояний (*sense data*), опосредующих отношения между предметами и содержанием нашего сознания, не существует. Мы непосредственно видим дерево или слышим звонок телефона. Хотя представители наивного реализма расходятся в оценке того, какова степень непосредственности и в каком отношении восприятие непосредственно, они не настолько «наивны», чтобы отрицать тот факт, что восприятия предполагают каузальные отношения. Можно предположить, что «наивные реалисты» признают, что физические объекты вызывают в нас опыт определенного вида, который носит личный, субъективный и ментальный характер. Они не отрицают каузального характера связи между внешним миром и нашим внутренним опытным знанием. Однако, чтобы оставаться на позиции непосредственного реализма, они должны отрицать саму возможность анализа нашего субъективного опыта, являющегося следствием воздействия физических объектов на наши органы чувств. Для того чтобы понять этот опыт как осведомленность о существовании какого-либо объекта или его признака, проанализировать этот опыт, необходимо признать особую ментальную сущность, помещенную между субъектом и объектом, которая и будет вызывать в психике человека это опытное знание. Но с позиции непосредственного реализма никакого осознания самого восприятия не может быть.

Непосредственное восприятие требует особого анализа субъективного опыта. Для этого анализа сторонники непосредственного реализма предлагают использовать теорию наречий. Как явствует из самого названия, теория наречий может объяснить, как существительные и прилагательные преобразуются в наречия без потери содержания описания. Так, практически одним и тем же содержанием будет обладать описание беседы как *оживленной* (через прилагательное) и утверждение, что мы *оживленно* беседовали (через наречие).

Как говорят сторонники наречной теории, тогда, когда мы видим красный шар, этот красный шар причинно обуславливает опытное знание, появляющееся как следствие. Но это опытное знание не является осознанием (ментальным актом), содержащим чувственные данные (ментальный объект), являющиеся красным и шарообразным (прилагательные). Правильнее будет сказать, что наше опытное знание не содержит никакого объекта, а наше ощущение *красновато* и *округло* (наречие). Сторонник наречного подхода в объяснении непосредственного реализма будет настаивать на том, что когда мы воспринимаем красновато и округло, это ни в коей мере не означает существования красной округлости (что случается во сне или при галлюцинации). Воспринимать красновато – не то же, что иметь опыт красного или ощущать красноту (в сознании). Защитники наречной теории убеждены, что такое восприятие является *способом* или *манерой* восприятия обыденных вещей (в особенности красных при нормальном освещении). Как *грациозно танцевать* не является какой-то вещью, которую мы танцуем, так

и *воспринимать красновато* не является вещью, и, тем более, не является красной вещью, существующей в нашем сознании благодаря ощущению.

Наречная теория является одним из возможных вариантов того, каким образом сторонники непосредственного реализма допускают существование каузального восприятия, одновременно отстаивая идею непосредственности отношений восприятия с не зависимыми от нашего сознания объектами. Важно не то, что наш опыт истолковывается с помощью наречий, а то, что он не интерпретируется как осознание некоего внутреннего объекта. Для сторонника непосредственного реализма явления психики не являются объектами, поставленными между сознающим разумом и внешним миром, несмотря на то что они имеют субъективную природу¹.

Непосредственный реализм – это теория, утверждающая, что восприятие не опосредовано сознательным или бессознательным выводным знанием. И этим он отличен, с одной стороны, от опосредованного, или репрезентативного, реализма, утверждающего, что восприятие материального объекта опосредовано осознанием чувственного образа, а с другой стороны, от различных форм феноменализма, отождествляющих материальные объекты с различными состояниями сознания. Может показаться, что непосредственный реализм не совместим с каузальным пониманием восприятия, которое вводит каузальную цепочку зависимости между воспринимаемыми объектами (причинами) и психическими состояниями – восприятиями – в голове воспринимающего субъекта (следствиями). Поскольку причины должны отличаться от следствий, отношение между восприятием и объектом, который воспринимается, может показаться не непосредственным. Однако в таком рассуждении смешивается гносеологическая и каузальная непосредственность. Непосредственный реализм признает лишь гносеологическую непосредственность. Так, в восприятии красного помидора содержанием моей чувственной осведомленности о помидоре является именно то, что он красный. Возможно, мое восприятие имеет комплексную причину и является ее следствием. Однако оно может быть непосредственным в том смысле, что оно не опосредовано *осознанием* того, что у меня имеется чувственный опыт красного помидора.

В качестве контраргументов, выдвигаемых против непосредственного реализма, приводят примеры обманчивых восприятий, каковыми являются галлюцинации и миражи. При галлюцинации человек может видеть все, что угодно, например, тот же красный помидор, хотя никакого помидора нет и в помине. Возможно, галлюцинация красного помидора как-то связана с тем, что у человека имеется чувственный образ красного и круглого. И если в данном случае мое осознание неотделимо от моего восприятия реального красного помидора, почему нельзя предположить, что чувственный образ имеется и в случае, когда красный помидор реально находится в зоне моей видимости? Выходит, что непосредственный реализм несостоятелен. На контраргумент такого вида сторонник непосредственного реализма может возразить: наверняка восприятие при галлюцинации так или иначе отличается от восприятия реально существующего предмета. И спросить: если сенсорные репрезентации необходимы для объяснения галлю-

¹ См.: Dretske F. Perception // The Cambridge Dictionary of Philosophy / edited by R. Audi. 2nd ed. N.Y. : Cambridge University Press, 2001. P. 657.

цинаций, то почему их необходимо признавать в ситуациях, соответствующих действительности, т.е. при восприятии реальных предметов и явлений¹?

Репрезентативный реализм

Представители репрезентативного реализма отрицают возможность прямого восприятия предметов, существующих независимо от наших органов чувств. То, что мы воспринимаем непосредственно, – это результат воздействия реальных предметов на наши органы чувств, это внутренний образ, идея или впечатление, более или менее (в зависимости от условий восприятия) точная репрезентация внешней реальности. Для названия этого внутреннего образа используются различные понятия: ощущение, результат перцепции, данные ощущений, а иногда немецкое слово *Vorstellung*, буквально означающее «представление». Как то, что мы видим на экране домашнего телевизора, является образом и следствием того, что происходит за пределами нашего дома, так и чувственные образы представляют собой всего лишь то, что воздействует на наши органы чувств и существует независимо от них.

Для подтверждения своей позиции сторонники репрезентативного реализма чаще всего ссылаются на галлюцинации, миражи или прибегают к рассуждениям о временном отставании восприятий². Случаи галлюцинации, утверждают они, очень трудно отличить от реального восприятия предмета, например, дерева. В обоих случаях мы имеем чувственный образ дерева. Разница заключается единственно в том, что причиной такого образа при галлюцинации является, например, содержание наркотиков в крови, а в реальности – само дерево.

Случаи иллюзорного восприятия характеризуются тем, что наши восприятия могут исказить воспринимаемые предметы, меняться; и это при том, что сам предмет остается неизменным. Так, при изменении освещения, расстояния, угла обзора могут меняться цвет, размер и форма предмета. Из этого делается вывод, что предмет не воспринимается непосредственно, а является следствием показаний органов чувств. Этот довод называют аргументом синтетической несовместимости³, потому что он демонстрирует одну из странных особенностей восприятия, когда различные ракурсы одного и того же предмета не вызывают сомнений в том, что это один и тот же предмет. Так, круглая поверхность монеты кажется эллиптической, если на эту монету смотреть не прямо сверху, а под углом, но у нас оба образа монеты – как круглый, так и эллиптический – ассоциируются с круглой монетой. Выходит, что прямого восприятия предмета не существует, оно опосредованно.

Теория восприятия представила еще один крайне убедительный довод в пользу репрезентативного реализма. Он касается восприятия непрозрачных объектов. Самое большее, что человек может видеть, глядя на непрозрачный предмет с определенной позиции и в определенный момент времени, – это лишь часть его поверхности.

Против непосредственности восприятия реального мира, считают представители репрезентативного реализма, говорят и факты временного отставания вос-

¹ См.: Heil J. Direct Realism // The Cambridge Dictionary of Philosophy / edited by R. Audi. 2nd ed. N.Y. : Cambridge University Press, 2001. P. 238.

² См.: Dretske F. Perception ... P. 656.

³ См.: Stroll A. Twentieth-Century Analytic Philosophy. N.Y. : Columbia University Press. 2000. P. 97–98.

приятия. Восприятие физического объекта всегда каузально и имеет процессуальный характер, т.е. требует времени. Для передачи нервного сигнала от рецепторов, находящихся в контакте с объектами, в мозг требуется какое-то время. Может случиться так, что время передачи сигнала от внешнего объекта к рецепторам окажется таким значительным, что в момент восприятия сам объект уже не будет существовать (как, например, в случае с далекими звездами). В известной мере это касается и временной задержки во время передачи сигнала от рецепторов к мозгу. И хотя сам объект на момент восприятия уже может не существовать, чувственное содержание его ощущения вполне реально и вызывает в сознании образ существовавшего некогда предмета. Но даже если предмет не исчезает, реальной причиной восприятия является чувственный образ, утверждают представители репрезентативного реализма. С точки зрения Аврума Стрoла, именно каузальная цепочка «объект – репрезентация – образ» позволяет называть репрезентативный реализм каузальным и даже копирующим, поскольку ощущения копируют реальность¹.

Среди репрезентативных реалистов не существует единого мнения о том, в какой мере реальные предметы сходны с их репрезентациями в нашем сознании. Ряд из них полагают, что некоторые так называемые первичные качества каузально первичны и позволяют достаточно объективно оценить их, как, например, размер вещи. Другие, вторичные, качества вещи обладают меньшей объективностью: разные люди при восприятии одного и того же предмета могут указывать на разные цвет, вкус, звук и т.д. при восприятии одной и той же вещи или явления.

Споры между представителями непосредственного и репрезентативного реализма не всегда ведут к выбору одной позиции. Так, Джон Мур занимал третью, отличную от предыдущих, позицию, согласно которой при восприятии мы имеем прямой доступ к чувственным данным, а не к самим вещам². Однако все эти гносеологические разночтения исходят из метафизического реализма, которому Джон Сёрл дал название «экстерналистский» реализм (*external realism*)³.

Джон Сёрл о социальных причинах неприятия реализма (вместо вывода)

Экстерналистский реализм исходит из того, что мир состоит из элементарных частиц в силовых полях. Реализмом он называется потому, что тем самым признается существование реального мира, а экстерналистским – потому, что это отличает его от других видов реализма, признающих, в частности, математические, этические и прочие сущности.

По мнению Сёрла, экстерналистский реализм не является ни теорией, ни чьим-то особым мнением. Это концептуальная схема, в рамках которой становится возможным говорить о существовании реальных вещей (например, планетарных систем) в форме теории или мнения. «Экстерналистский реализм не является утверждением о существовании того или иного объекта, скорее всего, он является

¹ Ibid. P. 50.

² См.: Stroll A. Twentieth-Century ... P. 99.

³ Searle J.R. Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World. N.Y. : Basic Books, 1999. P. 13.

исходной предпосылкой того, как мы понимаем такие утверждения»¹. Благодаря такой предпосылке возможно само существование теорий.

Анализируя причины многочисленных нападок на реализм, Сёрл приходит к выводу, что глубинные причины этих нападок лежат не в сфере познания с его эмпирическими или логическими доводами. Эти причины гораздо глубже и не объясняются рациональными средствами. Особенно ярко эти глубинные причины проявились в XX веке, когда стало ясно, что в основе критики реализма лежит стремление человека к власти². Человечеству нестерпимо противно (*disgusting*) сознавать, что оно находится во власти «реального мира». Именно воля к власти, желание все контролировать и глубочайшее и постоянное чувство обиды на природу порождает сопротивление человека признать первенство ее и мира в целом³.

Это сопротивление имеет давнюю историю. В конце XX века неприятие реализма усилилось ненавистью к естествознанию. Наука в современном мире превратилась в мощную силу: она демонстрирует явный прогресс, обладает престижем, властью и финансовыми средствами, она способна дать силу разрушению. Сила науки и порождает эту ненависть. По мнению Сёрла, масло в огонь подливают концепции роста научного знания Томаса Куна и Пола Фейерабенда. Если наука, утверждают эти ученые, не способна дать объективного знания о существующей вне нас реальности, а представляется постоянной сменой более или менее иррациональных конструкций – парадигм, то цена такой науке не высока. Вслед за утверждением о том, что естественные науки беспомощны в достижении истины об окружающем нас мире, считает Сёрл, следует утверждение, что объективного мира как такового не существует. Существуют только социальные конструкты.

В философии науки, таким образом, реализм противопоставляется инструментализму. Если реализм рассматривает научное знание как описание реальности и полагает, что понятиям научных теорий соответствуют реальные объекты, их свойства и отношения, то инструментализм считает научные теории удобными инструментами для предсказаний и организации практической деятельности: бессмысленно говорить об истинности научных теорий, можно лишь стремиться к их экономичности, простоте и эффективности⁴.

Список использованной литературы

1. Блохина, Н.А. Метафизика в аналитической философии: очерки истории [Текст] : моногр. – Рязань, 2011.
2. Богомолов, А.С. Античная философия [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.
3. Гивишвили, Г.В. Темная энергия и «сверхсильный» антропный принцип [Текст] // Вопр. филос. – 2008. – № 5. – С. 72–78.

¹ Ibid. P.32.

² Ibid. P.17.

³ Сёрл, однако, замечает, что объяснение существования антиреализма тем, что человечеством движет стремление к власти, не означает, что он привел убедительные доводы в пользу отрицания самого антиреализма. Если бы это было опровержением, тогда он сам впал бы в генетическую ошибку, т.е. стал бы исповедовать методологический принцип, что объяснение происхождения точки зрения доказывает, что эта точка зрения является ошибочной.

⁴ См.: Никифоров А.Л. Реализм и инструментализм // Философия : энцикл. слов. / под ред. А.А. Ивина. М. : Гардарики, 2006. С. 722.

4. Иванов, А.В. Университетские лекции по метафизике [Текст] / А.В. Иванов, В.В. Миронов. – М. : Современ. тетради, 2004.
5. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] : пер. с англ. / сост В.Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003.
6. Молчанов, В.В. Феноменология [Текст] // Философия : энцикл. слов. / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2006.
7. Armstrong, D. A Theory of Universals. Universals and Scientific Realism [Text]. – N.Y. : Cambridge University Press, 1978.
8. Dretske, F. Perception [Text] // The Cambridge Dictionary of Philosophy / edited by R. Audi. – 2nd ed. – N.Y. : Cambridge University Press, 2001.
9. Heil, J. Direct Realism [Text] // The Cambridge Dictionary of Philosophy / edited by R. Audi. – 2nd ed. – N.Y. : Cambridge University Press, 2001.
10. Lewis, D. On the Plurality of Worlds [Text]. – Oxford : Blackwell Publishing. 1986.
11. Searle, J. Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World [Text]. – N.Y. : Basic Books, 1999.
12. Searle, J. The Future of Philosophy (Article for the millenium proceedings of the Royal Society) [Electronic resource]. – Access : <http://www.biomedicum.ut.ee/~andress/inglise/papers/searle%20on%20philosophy.htm>
13. Searle, J. The Phenomenological Illusion [Electronic resource]. – Access : <http://socrates.berkeley.edu/~jsearle/articles/Phenomenological-illusion.pdf>
14. Sellars, W. Empiricism and the Philosophy of Mind [Text] // Science, Perception and Reality. – N.Y., 1963.
15. Stroll, A. Twentieth-Century Analytic Philosophy [Text]. – N.Y. : Columbia University Press, 2000.

М.В. Левит

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ КАК МЕТАДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основания личностной педагогики и личностного образования, предлагается поднять статус словосочетания «педагогическое, образовательное событие» с метафорического и описательного до научной категории. Концепт педагогической событийности и категория «педагогическое, образовательное событие» не может быть введен иначе, как в метадисциплинарном виде.

аутопозис, деятельность, кибернетика, коммуникативные стратегии, компетентность, культура, личностная педагогика, личность, образование, метадисциплинарность, педагогическое образовательное событие, психология, семиотика, событийный подход, текст, текстология.

В добром старом XIX веке был в ходу интересный метод моделирования реальности – редукция к элементарному акту. В физике так возникла атомистика, в химии – учение о молекулярном устройстве вещества, в биологии – представление о клеточном строении всего живого, в политэкономии – взгляд на товар, как на «атом», «молекулу» или «клетку» рыночного хозяйства.

Если применить подобный метод к педагогике личности, нам удастся выделить некий первичный и далее не разложимый без потери свойств целостности элемент образовательной деятельности, который в отечественной традиции именуется педагогическим или образовательным событием.

Вот как определяется данный феномен в «Словаре-справочнике по теории воспитательных систем»: «Педагогическое событие – это момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие. Проектируя педагогическое событие, педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая полноценное личностное самоопределение последнего в общении, отношениях, совместной деятельности с педагогом. В актах воспитания педагог и воспитанник – соавторы встречи друг с другом. По сути дела, речь идет о совместном проектировании педагогического события по инициативе взрослого (отсюда – педагогичность события). Взрослый должен допускать возможность даже такого самоопределения ребенка, которое направлено на разрыв с ним. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более, важно. Воспитательный процесс может быть организован в разнообразных формах: педагогических ситуаций, ключевых общешкольных дел, игр и т.д.»¹.

Для характеристики «устройства» образовательного события нам необходимо вспомнить о его двойственной и одновременно нераздельной природе как «акта». С одной стороны, образовательное событие есть акт коммуникации, состоящий из тех же компонентов, что и любой другой коммуникативный акт: первичной ориентировки, отправки сообщения, принятия и интериоризации сообщения, извлечения смысла и последующей рефлексии. Но, с другой стороны, это всегда «совместный поступок», т.е. заверченный акт образовательной деятельности, состоящий, как это и положено для любой деятельности, из отдельных действий (в данном случае взаимодействий учителя и ученика), причем каждое взаимодействие, кроме начальных и конечных, жестко связано с предыдущим и не может осуществиться, если предыдущее не выполнило свою задачу. В этом смысле образовательное событие есть технологическая цепочка.

Таким образом, образовательное событие представляет собой акт технологизированной (а значит – управляемой) коммуникации, мотивированной и нацеленной на личностный образовательный результат, которым является изменение личности, причем это изменение выглядит как отдельный шаг в строительстве личности, как «абзац» в биографии ученика (и, скорее всего, учителя также).

В самом общем виде дело обстоит так: в кульминации педагогического события происходит понимание-интериоризация нового «строительного материала» личности (достигается запланированный результат), в экспозиции это понимание подготавливается, а в заключительной фазе усваивается, происходит извлечение смысла значимого текста или освоение новой деятельности.

Вместе с тем необходимо помнить, что, как и всякое событие, событие образовательное представляет собой нераздельное единство текста и действия, т.е.

¹ Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Пед. о-во России, 2002 (Цит. по : http://www.pedlib.ru/Books/1/0258/1_0258-16.shtml)

собственно завершённый акт деятельности – от мотива до результата и «рассказ» об этом акте «самому себе» и «другому». События нет без его «деятельностного фундамента»: «деяние» должно реально случиться, но события нет и без его рефлексии и «сообщения» о нем.

Таким образом, образовательное событие результативно и рефлексивно. И вследствие последнего оно результативно именно «внутри личности». Его результат – отрефлексированное личностное изменение. Однако мы знаем, что личность изменяется, «питаясь» артефактами культуры – текстами, деятельностями, вещными комплексами, которые культура в школе и вокруг нее предъявляет личности в ходе ее образования в качестве образцовых, нормативных, общих для всех и потому «чуждых» личности в ее уникальности и «единственности». Естественно возникает вопрос, как личность в результате случившегося образовательного события «усваивает», «интериоризует», «берет себе» эти чуждые нормативы-образцы, как она делает их «своими», «единственными», «уникальными».

На практике все учителя знают, что образовательный результат – не столько некое знание-утверждение в обезличенно-общей форме и некоторые нормативные умения и навыки, сколько уровень понимания конкретным учеником этого знания и степень достижения им собственных компетентностей, т.е. умения выполнять операции, действия, а иногда и качественно выполнять какие-либо работы от начала до конца. Собственное качественное понимание себя и мира, авторская ответственная работа (мастерство в чем-либо) – вот критерии сформированности суверенной личности.

Однако как происходит «усвоение» и, главное, как это усвоение влияет на «образовывающуюся» личность, практикующему учителю, как правило, неизвестно, он довольствуется, подобно всякому мастеру-художнику, *некими* найденными в практике методическими приемами, которые в *некотором* проценте случаев приводят к педагогическому успеху.

А хотелось бы опираться не только на эмпирические находки, но и на научные знания.

И здесь оказывается, что привычный нам научный инструментарий педагогики и близкой к ней педагогической (возрастной, школьной) психологии недостаточен для описания феномена педагогического события. Чтобы адекватно отразить это явление, нам понадобится помимо психологии и педагогики еще и кибернетика как наука об общих законах управления в коммуникативных системах, текстология, семиотика, герменевтика, биологическая синергетика (теория ауто-поэзиса). Иными словами, концепт педагогической событийности не может быть введен иначе, как в метадисциплинарном виде.

Так, психология, в частности, открывает учителям *механизм* обучения деятельности. Оставим в стороне философскую сторону вопроса, возможен ли в принципе, а если возможен, то достаточен ли для обучения человеческой деятельности материальный механизм? Факт в том, что без такого механизма невозможен технологический подход, а без технологического подхода – достижение известных результатов-качеств, а без целеустановки на достижение таких результатов невозможно и эффективное управление образовательным процессом. Поэтому, коль мы вступили на путь управления качеством образования и пользуемся образовательными технологиями в уверенности гарантированно достичь заданного результата, который представляется нам как та или иная *компетентность* – дея-

тельность в определенной степени совершенства, нам нужно низко поклониться науке, открывшей для нас самую возможность всех указанных подходов.

Психология утверждает: деятельность складывается из действий, которым в обучении соответствуют умения, а действия, в свою очередь, образуются из операций, которым в обучении соответствуют навыки. Из одних и тех же, но в разных последовательностях операций-навыков могут быть сформированы действия-умения. Есть и первоэлемент – психофизиологические функции – мнемическая, тоническая, моторная и т.п., с помощью «воспитания» которых можно совершенствовать операции-навыки и добиваться тем самым большей изощренности в умениях.

Здесь и содержится доступный и понятный рецепт формирования умений и навыков – альфа и омега классической дидактики! Суть рецепта – в разделении деятельности на как можно большее количество действий, а этих последних – на наибольшее количество операций. Далее каждую отдельную элементарную операцию следует представить для ученика как привлекательное и целесообразное действие и затем отработать ее до полного автоматизма, где неоценимую помощь оказывают как раз психофизиологические функции (мнемическая, тоническая, микро- и макромоторная и т.п.), которые могут быть, в свою очередь, подвергнуты разнообразным тренингам. Затем из отдельных отработанных операций «собирается» искомое – опять же привлекательное и целесообразное более сложное действие-умение, которые затем вновь отрабатываются до автоматизма и становятся сложными составными навыками, опираясь на которые можно строить еще более сложные привлекательные и целесообразные действия... И так до все более и более сложных предметных, общеучебных и надпредметных умений, из которых (добавим от себя) уже по совершенно иным законам – не механическим, а органическим – личность сама в свободном выборе может выстраивать в соответствии с осознаваемыми потребностями и мотивами необходимые ей деятельности и достигать общественно значимых компетентностей.

С другой стороны, семиотика показывает нам другой путь в овладении деятельностями, ибо она видит деятельности как разновидность знаковой реальности. Для семиотики все, что происходит, есть текст, нуждающийся в декодировании – понимании. То, что для психолога есть овладение операцией, действием, деятельностью, то для семиотики – разные способы и уровни интерпретации, понимания текста.

Педагогу необходимо оказаться в метадисциплинарной позиции, так как он пытается объединить психологический и семиотический подходы и управлять ими уже по ведомству кибернетики – как единым коммуникативным процессом «усвоения» личностью в результате образовательного события и того и другого – и текстов, и деятельностей.

Воспользуемся для характеристики этого «усвоения» традиционными для педагогики словосочетаниями: речь пойдет о *понимании* текстов и *овладении* деятельностями (операциями-навыками, действиями-умениями, деятельностями-компетентностями), при этом удерживая необходимость целостного результата – развития (саморазвития) личности.

Раздел семиотики герменевтика демонстрирует продуктивный ход в изучении феномена понимания именно как овладения¹. Есть несколько способов (или

¹ Слово «понимать» восходит (по-н-имать) к славянскому «имати» – брать себе.

уровней) внутренней интерпретации текстов, которые могут также легко распространяться и на овладение операциями, действиями, поскольку их природа также знаковая, информационная.

Первый уровень (или способ) понимания (восприятия, принятия, «взятия внутрь») информации в текстовой форме или в форме операции, какого-либо «действия» – дословное, по возможности точное повторение, воспроизведение. Только так информация может попасть в систему (в данном случае текст или операция и действие принимается учеником). Лишь «взятый внутрь», внутренне повторенный-проговоренный текст, повторенные на уровне подражания операция, действие могут подвергнуться дальнейшей переработке, т.е. стать понятыми самим субъектом, в педагогике – учеником. В этом смысле описанный способ понимания в филогенезе есть первобытный эпос-обряд, а в онтогенезе данный уровень понимания (непроизвольное запоминание, заучивание наизусть, доведение операции до автоматизма) является базовым по отношению ко всем остальным.

Второй уровень понимания – катехизический. Текст или действие представляется субъекту в уже разделенной «вопросно-ответной» форме. От понимающего требуется дословное запоминание вопросно-ответных пар или операций действия с проговариванием инструкции (сначала умножаем, делим..., потом складываем, вычитаем. Или: сначала срезаем дерн, потом складываем в стопы, потом вскапываем на полный штык, потом...). Когда возникает «узнаваемая ситуация», субъект понимания (в нашем случае ученик) «отвечает» недостающим членом пары. Если задан вопрос, он дает известный ответ, если дан ответ, он подставляет к нему известный вопрос, если показана операция, он называет ее и проговаривает инструкцию, если дана команда, он выполняет операцию. Очевидно, что данный способ понимания в филогенезе есть чрезвычайно распространенные у всех народов фольклорные загадки для проявления мудрости и власти (вспомним миф об Эдипе или русские обрядовые игры с загадками-отгадками), а в онтогенезе – не что иное, как нормативные навыки (учебные, игровые, трудовые и поведенческие).

В педагогике эти два уровня или способа понимания соответствуют репродуктивным формам обучения и воспитания. Они развивают память, внимание, моторику, быстрое действие, комбинаторику.

Третий уровень понимания – вопрошание. Он состоит в постановке самостоятельных вопросов к тексту (от элементарного переспрашивания «правильно ли я понял, что?..» до формулирования научных и философских проблем) или проявлении «спрашивающего поведения» в общении, которое выражается разными способами – от «ролевого нормативного» поведения в игре до «провоцирующих» действий в семье, группе и политике.

В филогенезе вопрошание проявляется в ранних пластах развития философии (милетцы, Гераклит, элеаты, Конфуций) и в ранней монотеистической религии, прежде всего в Ветхом завете. В онтогенезе выделяются две стадии, соответствующие «вопрошанию», – возраст «почемучек» и возраст «гадких утят». В возрасте «почемучек», от трех до шести – семи лет, дошкольник активно набирает внутренний словарь, в возрасте «гадких утят» с помощью разнообразного «вопрошающего» поведения подросток бурно строит свой собственный индивидуальный стиль общения. К сожалению, в массовой школе этому способу и уровню понимания уделяется непозволительно мало места; он, как правило, подменяется

катехизисом и навыками. В системах развивающего обучения этот способ и уровень понимания активно формируется в обращении с текстами, а в школах «педагогики самоопределения» он широко употребляется, но преимущественно в качестве целенаправленного формирования «вопрошающего поведения» в повседневном укладе школьной жизни.

Четвертый уровень понимания – вариативизация, интерпретация исходного текста, действия, т.е. то, что на школьном языке называется пересказ, изложение, на музыкальном – вариации на тему или оранжировка, на «киношном» – сценарий «по мотивам», в инженерном деле – рационализация, модификация.

Суть этого способа или уровня понимания в том, что понимающий субъект получает исходный текст, действие, разделяет текст на части, а действие – на операции с помощью «вопросов», а затем складывает эти части по-другому, так, как ему представляется «лучше», «интереснее», «эффективнее», сохраняя, однако, первоначальный смысл текста и характер действия. Это во внешнем плане. В плане же внутреннем такой способ понимания есть не что иное как словесное объяснение или действенное моделирование.

В школе считается вполне справедливо, что если ученик смог пересказать текст своими словами, объяснить его другому ученику, разобрать и заново собрать установку для получения необходимого лабораторного эффекта, значит, он материал *понял*, а деятельность *усвоил*. Беда лишь в том, что далеко не все ученики в сегодняшней школе, даже на старшей ступени, владеют этим способом понимания, потому что для гарантированного освоения данного уровня (здесь уместно сказать именно «уровня») понимания необходимо сначала овладеть всеми предыдущими уровнями. Учителю же в своей массе даже не догадывается, что все описанные выше способы работы с текстами и действиями на самом деле являются также и уровнями понимания и что пока не освоен уровень нижележащий, освоение следующего уровня есть факт стихийного течения жизни, но отнюдь не заслуга системы образования.

Пятый уровень понимания – «принятие решения». Он состоит в самостоятельном (именно самостоятельном, а не заранее известном, как в катехизисе или навыке) ответе на вопрос, решении задачи, разработке проблемы, выработке аутоинструкции на новое действие, необходимость которого диктуется объективно (независимо от понимающего) возникшей задачей, ситуацией.

В филогенезе данный способ понимания впервые возник у жрецов (предсказателей) и царей древности. В онтогенезе попытки формирования этого способа понимания стихийно происходят в старшем дошкольном и младшем школьном детстве, подростковом и юношеском возрастах. Но удачный опыт такого формирования без специальных усилий семьи и системы образования достаточно редок. Поэтому указанный способ понимания, скорее, надо считать уровнем, так как он вырабатывается и в филогенезе, и в онтогенезе далеко не у всех личностей, а лишь у «высших» в культурно-образовательном, социальном или социально-психологическом смысле. Без овладения данным способом и уровнем понимания, без умения, желания и воли к принятию обоснованных, ответственных и свободных решений в неизвестных и нестандартных ситуациях нельзя говорить о суверенной личности. И что еще важно: принятие решения, которое было бы «мастерским», верным, «ошибкобезопасным», должно опираться на освоенные способы вопрошания и вариативизации.

В системе начального и основного образования этот уровень понимания, так же как и предыдущий, достаточно редко специально формируется, обычно учителя в традиционной школе довольствуются катехизисом и навыками. Лишь в системах развивающего обучения, вероятностного образования, педагогики самоопределения и т.п. уже в старшем детском и подростковом возрастах делаются успешные попытки поднять основную массу учеников на этот уровень понимания. В норме, однако, в нашей системе образования рассматриваемый уровень понимания есть принадлежность вузов и тех школ старшей ступени, которые ориентированы специально на подготовку к поступлению в вузы.

Очевидно, в педагогике эти три (третий, четвертый и пятый) высших уровня, или способа, понимания формируются *продуктивными* (эвристическим, проблемным, проектным и т.п.) *креативными* методами обучения и воспитания. Они развивают воображение, любознательность, системность и структурность мышления, разнообразные частнопредметные и философские интересы, склонности и способности, изобретательность, нестандартность в труде и поведении, рефлексивность и самоорганизацию.

Последующие высшие уровни понимания текстов и овладения деятельностями опираются на только что описанные способы, как на фундамент.

Шестой уровень понимания состоит в том, что ученик «обменивает» друг на друга два синонима, а именно: текст, воспринятый им непосредственно и буквально, на тот же текст, но предварительно подвергнутый им «вариативизации». Именно так, путем обмена синонимов, происходит с точки зрения герменевтики извлечение смысла из текста, а в случае создания подобной (синонимичной) вещи из «другого материала» – совершение акта «моделирования», который и есть деятельностный аналог извлечению смысла. И, подчеркнем, смыслов и моделей этих может быть столько, сколько вариантов сумеет ученик «выработать» из первоначального текста, действия.

Седьмой (он же высший) **уровень** понимания может быть охарактеризован как авторский и полностью креативный. Он представляет собой, с одной стороны, «мультипликацию» смыслов и (или) моделей, а с другой – их классификацию и оценку с личностных экспертных позиций.

Этот последний уровень понимания и есть, собственно говоря, чистый «аутопоэзис».

«Мультипликация», или «производство новых» смыслов текстов, моделей вещей, «изобретение» не существовавших ранее операций, действий и даже целых деятельностей, происходит, с позиции герменевтики, только одним способом – путем одно- или многократного «переворачивания в антоним» уже известных смыслов, моделей и действий, т.е., попросту говоря, их выполнения «наоборот». В этом смысле утверждение, что черное – это белое, с точки зрения здравого смысла (второго способа-уровня понимания), – безумие, а с точки зрения творческого, авторского состояния, – его первичный элемент.

Но педагог должен ясно осознавать, что поднимать человека до седьмого уровня или поощрять подобное у человека, еще не ставшего образованной личностью, есть прямое «соблазнение малых сих» со всеми вытекающими отсюда суровыми последствиями для «соблазнителя», поскольку подобный уровень понимания будет позитивным только в том случае, если личность обладает возможностью экспертной оценки произведенных ею нового смысла, модели, действия, де-

тельности. Ее общекультурный и нравственный внутренний потенциал должен быть таков, чтобы она могла справиться с открывшейся перед ней безграничной свободой выбора и творчества.

Образование как бытие личности не допустит в этих авторских произведениях безобразия, бесчинства, и вообще зла как такового. Потому что образованный человек, в отличие от просто «обученного» и «воспитанного», имеет все необходимые средства и ресурсы, чтобы проверить созданные им смыслы, изобретенные им деятельности и модели на «истинность». Он соотнесет их с «банком классических интерпретаций» – с усвоенными им ранее артефактами культуры – и сопоставит их с «внутренним нравственным законом» и лишь после этого либо «возьмет» эти новые смыслы, деятельности, модели в свой личный культурный микрокосмос, либо отбросит их как ложные и опасные, либо примется доказывать, исследовать как спорные.

Эта внутренняя экспертная работа личности по «переработке» изобретенных ею авторских текстов, вещей, деятельностей применительно к своему внутреннему миру со всем присущим этой работе напряжением, горением, взлетами и разочарованиями и есть состояние аутопоэзиса – создания самого себя как «авторского изделия» в культуре.

Путь ученика-подростка от просто «осмысленного чтения» и «вдумчивой работы» к аутопоэзису может быть проиллюстрирован следующим практическим примером.

Первая ступень: создание необходимого условия для аутопоэзиса – состояния «включенного читателя», «ответственного участника».

На уроках путем разнообразной работы с текстами, как под руководством учителя, так и самостоятельно, как в общении с товарищами, так и в одиночку, создается учеником лично выработанное и оттого ценное для него знание. В гуманитарных предметах это, во-первых, знания о возможных вариантах поведения, о принятых решениях и их последствиях, о поступках в разных обстоятельствах – обо всем том, что раньше называлось «деяниями» людей, а во-вторых, это знания о душевных движениях, мотивах и нравственных коллизиях, о «высоком» и «постыдном», о «добром» и «худом», о «подлинном» и «напускном», т.е. обо всем том, что в старых книгах звалось «нравами». В этом состоянии соавторской встроенности в текст подросток вырабатывает свое действенное отношение к тексту, как к жизни, он переживает книжное, как настоящее, ему хочется быть внутри тех событий и внутренних душевных перипетий, участником которых он стал как «включенный читатель», как действующее лицо «книжной культуры». В качестве примера педагогически плодотворного отношения к тексту, как к жизни, приведем хрестоматийный случай. Когда первый французский король Хлодвиг был крещен и ему прочитали евангельскую повесть о распятии Иисуса Христа, он плакал и все время повторял: «Почему, Господи, ты не призвал на помощь меня и моих франков?!»

Вторая ступень: создание мотива и причины для аутопоэзиса – состояния «проживания» учения и воспитания.

Одновременно всеми участниками образовательного процесса, работающими с одними и теми же учениками, на других учебных занятиях, во внеклассной и внешкольной деятельности моделируется педагогическая среда, задача которой – способствовать важнейшей воспитательной инверсии – выработке у под-

ростка *отношения к жизни, как к тексту*, для чего постоянно продуцируются малые и не очень малые ситуации выбора между «дурным» и «хорошим», с учеником один на один обсуждаются мотивы и последствия принятых им решений и поступков, постепенно у него вырабатывается потребность *«сочинять» свой жизненный путь на недалекую перспективу, как текст*. Причем это оказывается внутренний текст со всеми необходимыми обоснованиями: рациональными и эмоциональными, этическими и эстетическими, индивидуально важными и солидарными.

Третья, завершающая, ступень движения к аутопоэзису – авторство относительно собственной личности.

Здесь необходимо добиться того, чтобы подросток не «застрял» на этой стадии и не превратился в пустого мечтателя, для которого важно придумать себе мир и жить в этом вымышленном мире, спасаясь тем самым от «настоящих» жизненных бурь. Поэтому на данной стадии, стадии входа в аутопоэзис, следует добиться следующей важнейшей инверсии: *подросток становится сам для себя авторским текстом*. Он теперь, так сказать, сочинитель своей биографии. Естественно, такое «самосочинение», во избежание вариантов, блестяще показанных Ф.М. Достоевским, должно быть ограничено рамками главных культурных запретов. Ученик реальными жизненными делами пишет свою автобиографию и одновременно читает ее сам себе, попутно требовательно внося редакторские правки. Иначе, на языке традиционной педагогики, это процесс называется самовоспитанием. Теперь предметом педагогического воздействия становятся уже не искусно подстроенные ситуации выбора, а сама непосредственная и «грубая» подростковая жизнь, в которой, однако, сохраняется присутствие учителя в своих трех основных ролях: как «зеркала дел» и «описывателя происходящего», как «слушающего исповедь» и как «второго я – голоса совести». Здесь главное средство педагогического воздействия – тонкое и предельно зоркое, тщательное и остраненное педагогическое наблюдение учителя, которое с самого начала должно быть «включенным». Учитель просто обязан вести для себя педагогический дневник, стать «бытописателем» своего ученика. Только в этом случае его три важнейшие роли по отношению к жизни ученика – эпического повествователя, лирического поэта и моралиста-философа – окажутся сыгранными достаточно профессионально. Без высокого педагогического наблюдения, без достаточно качественной работы с педагогическим дневником нельзя научить подростка этим же ролям, но уже по отношению к самому себе.

Итак, мы выяснили результативные характеристики образовательного события, а именно – интериоризации текстов и действий, превращения их в некие новообразования личности. Нам известно из практики также неперемное условие самой возможности педагогической встречи: возникновение взаимного принятия учителем ученика и учеником учителя. Теперь следует смоделировать сам инвариантный процесс протекания любого образовательного события.

Очевидно, что первооснова педагогического взаимодействия есть некая *равнодействующая сил действия и противодействия, возникших внутри взаимодействия учителя и ученика*, вызвавшая взаимное изменение личностей. Какие же силы действуют и противодействуют?

Вспомним первый из базовых процессов педагогики. Это внушение личности (суггестия) значимых для нее культурных образцов. Овладение операциями с предметами, навыками и умениями. Выполнение закрепленных обычаем форм

поведения в типичных ситуациях. Усвоение нормативных текстов, представляющих собой «здравый смысл» и минимум необходимых для определенной эпохи знаний, убеждений, этических принципов, ценностей и верований.

Второй, противоположный первому, базовый процесс педагогики – это формирование механизма противостояния внушению (контрсуггестия). Этот механизм включает в себя волю к самостоятельности, желание отличаться от других, поиск «своего пути» в жизни. Он включает в себя и потребные для этого средства – такие, как умения и склонности к «спрашиванию», «сомнению», «критике типичных образцов», видению альтернатив в принятии решений, рациональному и (или) интуитивному выбору, сочинению и реализации собственных жизненных проектов и стратегий. Иногда второй базовый механизм личностно ориентированной педагогики называют также «развитием критического мышления», однако, с нашей точки зрения, такое название односторонне, ибо подчеркивает лишь мыслительную сторону процесса, а он значительно более многосторонен и вариативен и включает в себя помимо когнитивного еще и волевой, и деятельностный, и аксиологический аспекты.

«Хороший» педагогический результат получается в том, и только в том, случае, если будет достигнута определенная гармония в развитии указанных, якобы противоположных, процессов – суггестии и контрсуггестии, во взаимодействии внушения культурных образцов и становления самостоятельной, активной и уникальной (не похожей на других) индивидуальной личности.

Таким образом, при педагогическом контакте учителя и ученика наблюдаются «действие и противодействие» следующих сил:

- подражания и «стояния на своем», которое обычно выражается либо в «упрямстве», либо «следовании привычке»;
- внушения и самовнушения (повеления и самоприказа, запрета и самозапрета);
- логического и эмоционального убеждения и соответствующих этому убеждению возражений;
- следования культурным образцам и создания собственных «авторских произведений».

Именно «действие и противодействие» этих сил вызывает на разных уровнях развития личности ее разовое изменение, происходящее внутри личностного педагогического взаимодействия учителя и ученика и представляющее собой, так сказать, анатомию образовательного события (см. схему 1).

С х е м а 1

Процесс протекания педагогического события



| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Следование культурным образцам | | Создание собственных «авторских произведений» |
|--------------------------------|--|---|

Из приведенной схемы видно, что образовательные события, во-первых есть не что иное, как *последовательно усложняющиеся упражнения в аутопоэзисе*, ибо они несут в себе однократные и реально субъектно ощутимые (самим учеником и учителем) изменения личности. Это, в частности, показывает, как образовательные события в ходе своего протекания оказываются *отдельными актами самостроительства (аутопоэзиса) личности*. Во-вторых, образовательные события содержат в себе столкновение двух противоположных сил – продуктивного «наступления» (суггестивного воздействия) учителя и столь же продуктивного «контрнаступления» (контрсуггестивного поведения) ученика. И наконец, в третьих, – и это, наверное, самое главное – оказалось, что *каждое из конкретных педагогических событий «строит» тот или иной «этаж» (уровень развития) личности, причем нельзя «строить» «этажи» произвольно, а можно, только начиная с первого* (см. схему 2).

С х е м а 2

Самостроительство (аутопоэзис) личности в процессе педагогического события

| Суггестивные воздействия педагога | Контрсуггестивные действия ученика | Что строит личность |
|---|--|---|
| побуждение к подражанию | отказ от подражания: упрямство, привычка | желания и волю |
| внушение: запрет, повеление | самовнушение: самозапрет, самоприказ | самоограничение, самоорганизацию и моральное поведение |
| убеждения | возражения | рефлексию, нравственность, совесть |
| следование культурным образцам | создание собственных «авторских произведений» | мастерство и авторство в культуре |
| Педагогические события как упражнения в аутопоэзисе личности | | |

Схема показывает, как образовательные события группируются по уровням-этажам строительства личности:

1. Уровень желания и воли. Здесь сталкиваются подражание и контрподражание, которое опирается на уже сложившуюся у учеников в той или иной степени твердость характера, устойчивость, серьезность, вдумчивость, осторожность, осмотрительность. В ходе педагогических событий этого уровня учитель упражняется в этих свойствах и опирается на них. Ему приходится преодолевать и от-

рицательную тень этих свойств – упрямство, робость, расторможенность. На этом уровне зарождаются и формируются средства самозапрета и самовнушения, новые личностные качества и черты характера, такие, как чувство долга, сила воли, целеустремленность.

2. Уровень самоограничения, самоорганизации и морального поведения. На этом уровне запреты и внушения педагогов достигают цели личностного самоутверждения ученика лишь тогда, когда ученик в силах противостоять этим внушениям и запретам всеми средствами контрсуггестии. Именно такие качества контрсуггестии, как чувство долга, сила воли, целеустремленность и т.п., учитель упражняет и отталкивается-опирается на них, «продавливая» свою внушающую миссию. Ему также приходится преодолевать отрицательную тень этих свойств – безответственность, слабоволие, иждивенчество, инфантилизм; бессмысленность, стихийность и спонтанность поведения. Главное, что на уровне морального поведения, самоограничения и самоорганизации зарождаются и формируются средства «возражений против утверждений», иными словами, диалога и «договороспособности», новые личностные качества и черты характера, среди которых – «со-чувствие», «со-переживание», «со-страдание», «со-трудничество», «союзничество» или их превращенные формы стыдливость, чуткость, взаимопомощь и милосердие. Здесь же, в стремительно развивающемся личностном пространстве общения, куются силы, желания и воля к личностному самоопределению, построению и реализации планов и алгоритмов собственной личностной деятельности, морального поведения.

3. Уровень рефлексии, нравственности и совести. На этом уровне «активного философствования» авторитетные утверждения, постулаты и аксиомы учителей прекрасно работают над совершенствованием личности ученика только тогда, когда последний вооружен достижениями «возражений», «рассуждений» и «доказательств», т.е. всеми средствами, сформированными на предыдущем уровне. Учитель в своем «наступлении» упражняет уже освоенные учениками чувства взаимопомощи и милосердия, чуткости, стыда перед товарищами и взрослыми, опирается на поступки личностного самоопределения, на доступные ученикам средства построения и реализации планов и алгоритмов собственной личностной деятельности. Здесь же приходится активно бороться с такими теневыми проявлениями «возражающего поведения», как хамство, эгоизм, жестокость, «стадное поведение». Крайне существенно, что лишь на уровне рефлексии и нравственности зарождаются и формируются средства создания авторских (соавторских) текстов, внутреннего диалога как формы рефлексии, совести как действенного осознания добра и зла, нравственного поведения.

4. Уровень мастерства и авторства в культуре, прежде всего аутопоэтического со-авторства собственной личности. Лишь на этом уровне имеет смысл предъявление «высоких культурных образцов» в качестве средств непосредственного педагогического воздействия для окончательного становления активной и самостоятельной личности ученика. Да еще только в том случае, если тот уже обладает силой, желанием и необходимым «мастерством» для собственного авторского творчества. Рефлексивные размышления, развернутые внутренние диалоги-рассуждения, этическое философствование, нравственное поведение, уже ставшие достоянием ученика на предыдущем уровне педагогических ситуаций, выводят его практически из поля педагогики на просторы самостоятельной жизни в куль-

туре. Однако роль наставника этим не исчерпана. Кто предостережет от упрощенчества в принятии решений, от гордыни, эгоцентризма, нравственной слепоты, лицемерия и двоедушия, сопровождающих, к великому сожалению, мрачной тенью любое проявление «авторства»? Важно помнить, что лишь на высшем уровне всевозможных педагогических ситуаций, так сказать, на вершине взаимодействия учителя и ученика, только и возможно совместное креативное создание ими новых «шедевров», авторских текстовых и предметных произведений в культуре, «новых культурных образцов», открытие и начало их собственной духовной жизни.

И, наконец, особенно важно, что педагогические события буквально «имеют смысл», т.е. реально существуют и могут работать лишь в такой системе образования, где в центре всего находится именно индивидуальная личность, высшей ценностью которой является ее уникальность, единственность, оригинальность, неповторимость в качестве культурного микрокосмоса. Или, другими словами, личность, главной отличительной чертой которой является авторство в создании себя самого как «произведения культуры».

Заметим, что такая личность, как «автор самого себя», отчего она и уникальна, оригинальна, неповторима и вместе с тем активна, квалифицирована, креативна, есть, прежде всего, *личность, компетентная именно в качестве личности*. Лишь такое толкование дает возможность вывести понятие личностной культурно-образовательной компетентности как инструмента, позволяющего личности занять одну из «авторских позиций в культуре» (подражателя-копииста, знатока-эрудита, добросовестного информатора, толкователя-комментатора, исследователя, проектировщика, «автора художественного образа», «автора себя самого»). Личность, оказавшись в одной или в нескольких указанных позициях, становится инициативным преобразователем себя самого и внешнего мира под воздействием разных «культурных образцов».

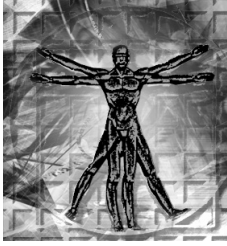
Но в интересующем нас аспекте «педагогической со-бытийности» компетентность – это не только и, что особенно важно, не столько инструмент личности, сколько сущность и содержание личности, пребывающей в сфере образования, «личности образующейся». В этом смысле компетентность представляет собой «культурное новообразование» личности, т.е. совокупность ценностей, убеждений, знаний, мотивов, привычных и знакомых действий, «дорастающих» до полноценных деятельностей.

Личность, пребывающая в сфере образования, личность «образующаяся», постоянно занята «построением» самой себя из собственных соматических, психологических, энергетических «строительных материалов» и из материалов, присваиваемых ею извне, из «большой культуры» (текстов, деятельностей, вещей и произведений). Сама же «строительная работа» личности с полным правом может быть названа аутопоэзисом, или собственно образовательной деятельностью.

Список использованной литературы

1. Аксаков, К.С. О современном человеке [Текст] // Аксаков К.С. Эстетика и литературная критика. – М., 1995. – С. 437–441.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]. – М. : Смысл, 2007.
3. Баткин, Л.М. Европейский человек наедине с собой [Текст]. – М., 2000.
4. Гаудиг, Г. Дидактические ереси [Текст]. – Казань, 1910.

5. Грот, К.Я. Пушкинский лицей (1811–1817). Бумаги 1-го курса, собранные академиком Я.К. Гротом (с приложением портретов, факсимиле и рисунков, а также некоторых бумаг III и IV курсов) [Текст]. – СПб., 1911.
6. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998.
7. Золотые стихи пифагорейцев [Текст]. – М. : Гнозис, 1996. – (Серия «Пирамида»).
8. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч. [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.
9. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, – 1982.
10. Конфуций. Беседы и суждения (Лунь юй) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.newastopol.ru/Alexandria/philosophy/Philosofs/Konphutsii/sugdenia/>
11. Лотман, М.Ю. Александр Сергеевич Пушкин [Текст]. – М. : Гуманит. агентство «Академ. проект», 1998.
12. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1952.
13. Макаренко, А.С. Флаги на башнях [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1952.
14. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст] / П.И. Пидкасистый, В.И. Загвязинский, Л.И. Маленкова [и др.]. – М. : Пед. о-во России, 2003.
15. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ликург и Нума [Текст].
16. Поршнева, Б.Ф. О начале человеческой истории [Текст]. – М. : ФЭРИ-В, 2006.
17. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / сост. П.В. Степанов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Пед. о-во России, 2002.
18. Солженицын, А.И. Образование [Текст] // Новый мир. – 1991. – № 5. – С. 28–46.
19. Тюпа, В.И. Аналитика художественного [Текст]. – М. : Лабиринт РГГУ.
20. Ярхо, В.Н. Была ли у древних греков совесть (К изображению человека в античной трагедии) [Текст] // Античность и современность. – М., 1972. – С. 251–263.
21. Maturana, H. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living, Boston Studies in the Philosophy of Science [Text] / H. Maturana, F. Varela // Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.). – Dordrecht : D. Reidel Publishing Co., 1980. – Vol. 42.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

ВОСПИТАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДОБРОДЕТЕЛИ: ПЕДАГОГИКА МИШЕЛЯ МОНТЕНЯ

Мишель Монтень был одним из тех мыслителей образования, которые заложили фундамент современной педагогики, ориентированной на природу ученика, на его самостоятельную активность, на организацию практически значимого обучения для жизни через его связь с повседневной жизнью ребенка, на воспитание добродетели, в основе которой лежит способность человека конструктивно взаимодействовать с людьми.

педагогика Монтеня, обучение для жизни, самостоятельность ученика, интерес к учебе, воспитание добродетели.

В истории педагогической мысли Мишелю Монтеню (1533–1592) принадлежит выдающееся место. Не будучи профессиональным педагогом, он в своих «Опытах» осмыслил важнейшие проблемы воспитания и обучения, показал оригинальные пути их решения. Он предвосхитил многие педагогические новации последующих столетий, выступил выдающимся идеологом педагогической традиции, которая ставила в центр образования ребенка, стремилась приблизить обучение и воспитания к потребностям и интересам детей.

Мишель Эйкем де Монтень родился в 1533 году на юго-западе Франции, в Перигоре, в богатой купеческой семье, получившей в конце XV дворянство. До шести лет он воспитывался дома, в совершенстве овладел латинским языком, изучил греческий. Затем отец отдал его в коллеж в Бордо, считавшийся одним из лучших учебных заведений Франции того времени. «Выйдя из школы тринадцати лет и окончив, таким образом, курс наук (как это называется на их языке), – писал позднее в «Опытах» Монтень, – я, говоря по правде, не вынес оттуда ничего такого, что представляет для меня хоть какую-либо цену»¹. Затем Монтень изучал право. В 1558–1571 годах он исполнял должность советника при Счетной палате в Перигё, а затем советника парламента Бордо. Он поселился в унаследованном от отца замке, занялся чтением и литературным трудом и в 1580 году издал две первые книги «Опытов». В 1581 году во время путешествия по странам Европы Монтень получил королевское извещение об избрании его мэром Бордо. Он исполнял должность мэра в течение четырех лет. Затем, вернувшись в свой замок, в 1586–

¹ Монтень М. Опыты : в 3-х кн. Кн. первая и вторая. М., 1997. С. 218.

1587 годах продолжил работу над «Опытами», дополняя опубликованные ранее части, и завершил третью книгу. В 1588 году Монтень издал в Париже все три книги «Опытов». В том же году он присутствовал в качестве депутата на созванных в Блуа Генеральных штатах. Вернувшись в свой замок, он продолжил работу над «Опытами»; состоял в переписке с будущим королем Франции Генрихом IV. Умер Монтень в 1592 году, не достигнув шестидесяти лет.

Будучи одним из самых ярких представителей позднего Возрождения, Монтень являлся сыном своего времени. В XVI веке шел интенсивный процесс развития западной цивилизации; радикальные изменения охватили все сферы общественной жизни. Великие географические открытия привели к развитию торговли и притоку золота, росло мануфактурное производство, шел процесс первоначально накопления капитала. В Голландии произошла буржуазная революция. В ряде стран Европы укреплялась королевская власть, создавались и расширялись органы представительной власти. Бурно развивались искусства и литература, закладывался фундамент науки Нового времени. В эту эпоху продолжал развиваться гуманизм Возрождения, началось массовое реформационное движение, вызвавшее контрреформацию¹. Существенные изменения происходили и в педагогической сфере.

Гуманизм Возрождения отстаивал идею безграничных возможностей человеческого разума. Убитый во время Варфоломеевской ночи философ Пьер де Ла Раме (Пьер Рамус) в середине XVI века обосновывал требование ставить разум выше всяких авторитетов. Его ближайший сподвижник Омер Талон в 1548 году издал книгу, излагающую и популяризирующую идеи античных скептиков.

Монтень, живший в эпоху гражданских войн во Франции (1562–1594 годы), был скептиком и утверждал, что «философствовать – значит сомневаться», а «знание и мудрость являются уделом только Бога». Будучи рационалистом, он не доверял ни чувственному, ни рациональному познанию, критикуя их односторонность и слабость. Будучи убежденным католиком, он последовательно выступал против теологической ортодоксии и религиозного догматизма. Характеризуя противоречивость мировоззрения Монтеня, советский исследователь А.Ф. Лосев писал, что это «чрезвычайно тонкая натура, которую невозможно сводить ни на какие абстрактные категории. Ни традиционный католический теизм, ни атеизм, ни безусловная опора на разум и науку, ни опора на жизненное удовольствие или эмпирическое искание истины, ни вообще что-нибудь твердое и определенное, абсолютное не признается у Монтеня в качестве окончательной и принципиальной данности, хотя ровно ничего из этого также и не отрицается»². По словам А.Ф. Лосева, «у Монтеня в очень яркой форме выражено ослабленное самочувствие человеческой личности, какая-то ее подавленность и безусловная растерянность перед существующим хаосом жизни. Кое-где он еще говорит об удовольствии или жизненном наслаждении, играющим у него как будто бы некоторую принципиальную роль... Для него существует какое-то общежизненное наслаждение, способное создать в человеке то или иное, более или менее нормальное самочувствие. Но это наслаждение, по Монтеню, глубочайшим образом ослабляется самим человеком, который бесконечно придумывает разного рода малореальные идеи, способные только ослабить и рассеять нашу потребность в насла-

¹ См.: Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения : пер. с фр. Екатеринбург, 2006.

² Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М., 1982. С. 597.

ждении... Воззрения Монтеня – это сплошная критика возрожденческого титанизма, это признание слабости и ничтожности человеческого существа и это бессилие перед хаосом жизни»¹. Согласно Монтеню, человек должен стремиться быть естественным, жить в соответствии с разумом, с требованиями природы, ориентироваться на критерий пользы.

Монтень испытал влияние выдающихся педагогических мыслителей эпохи, развивая идеи одних и яростно противостоя подходам других.

Голландский гуманист Эразм Роттердамский (1466–1536) в трактате «О воспитании детей» (1529 год), получившем широкое распространение в Европе, обосновывал необходимость «наставлять детей по свободному методу», утверждая, что это «задача труднейшая и превосходнейшая». Разъясняя суть предлагаемого им метода, Эразм предлагал «детям не вдавливать многие и какие угодно знания, но давать только наилучшие и соответствующие их возрасту, которые увлекают». Он настаивал на необходимости использовать «привлекательный способ обучения, чтобы казался игрой, а не трудом». Эразм указывал на то, что условиями успешности обучения являются «отчасти мягкость и обходительность воспитателя, отчасти его талант и изобретательность, благодаря которой он придумывает различные хитрости, чтобы сделать обучение приятным и избавить от ощущения труда». Для него «первая ступень ученья – любовь к наставнику..., первая забота учителя – чтобы его любили»². Таким образом, Эразм, по сути, сформулировал важнейшие идеи гуманистической педагогики, созвучной с природой ребенка.

Испанский гуманист Хуан Луис Вивес (1492–1540), провозглашая Бога высшей и окончательной целью познания, подлинным источником мудрости считал труды античных классиков. Он ставил задачу помочь обрести ученикам знания о самих себе. Дети должны воспитываться в атмосфере доброжелательности и уважения, постоянно ощущать любовь к себе со стороны родителей и учителей. При обучении детей Вивес предлагал исходить из реалий окружающей их среды, ориентировать учащихся на активную деятельность по исследованию окружающего их мира, экспериментированию, наблюдению и лишь на этой основе формулированию общих правил³.

Французский писатель Франсуа Рабле (1483–1553) в своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» дал убийственную критику традиционного воспитания и обучения, показав их формализм, косность, оторванность от реальных потребностей жизни. Рабле был яростным сторонником индивидуального воспитания. Наряду с изучением греческого, латинского и еврейского языков, текстов античных авторов он особое внимание уделял необходимости изучения естественнонаучных знаний, широко используя при этом принцип наглядности. По мнению Рабле, лучший способ преуспеть в науках – это участвовать в публичных дискуссиях и общаться с учеными людьми⁴.

¹ Лосев А.Ф. Эстетика ... С. 596.

² Эразм Роттердамский. О воспитании детей // Образ человека в зеркале гуманизма: Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.) / сост. Н.В. Ревякина, О.В. Кудрявцев. М., 1999. С. 275.

³ См.: Ибаньес Р.М. Хуан Луис Вивес : пер. с исп. // Мыслители образования. М., 1996. Т. 4. ; Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Вивеса. Курск, 1995.

⁴ См.: Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М., 2008.

Мартин Лютер (1483–1540), стоявший у истоков массового реформационного движения в Германии, выдвинул и обосновал идею необходимости создания массовой народной школы. Он видел в школе, в которой обучение ведется на родном языке, важнейший инструмент распространения реформированного христианства. Усилия Лютера стали исходной точкой процесса становления национальных систем массового школьного образования¹.

Католическая контрреформация в лице ордена иезуитов, основанного Игнатием Лойолой в 1534 году, противопоставила Лютеру свою педагогическую программу. Иезуиты увидели в воспитании, наряду с проповедью и исповедью, важнейшее средство влияния на умы и души людей. В 1551 году они открыли в Вене свою первую школу. К концу XVI века насчитывалось более 300 коллежей (коллегиумов) иезуитов, которые считались лучшими школами того времени. В этих школах господствовал дух состязательности, большое внимание уделялось развитию самостоятельного мышления учащихся и их самодисциплине. По словам М.А. Корзо «педагоги Общества стремились превратить школу в единый и сплоченный коллектив учителей и учеников, где учебный процесс и дисциплина основаны не на принуждении, но на взаимном уважении и высоком авторитете педагога. В отличие от средневековой школы, иезуиты стремились сделать учебу более легкой и приятной, использовали многообразную и гибкую систему мотиваций и поощрений, практически не знакомую другим педагогическим системам того времени»².

Педагогические взгляды Монтеня, формировавшиеся под влиянием античных и христианских мыслителей, а также мыслителей эпохи Возрождения и Реформации, привлекали к себе внимание исследователей в разные эпохи. В 1866 году в фундаментальном «Очерке истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» Л.Н. Модзалевский назвал Монтеня первым по времени представителем нового учения о воспитании, «ревностным защитником его естественности». Монтень – противник всего схоластического, враг всякого формализма, фразерства и педантизма, господствовавших в современных ему школах. Для Монтеня, пишет Л.Н. Модзалевский, «воспитание важнее обучения, так как первое дает силу и характер человеку, сообщает ему должное направление; второе же, обогащая ум сведениями, не определяет воли, а потому еще не ведет к нравственной жизни. Следовательно, хорош только учитель, который действует воспитательно на молодую личность, который является не исключительно учителем, заботящимся о выучке, а – педагогом, имеющим в виду гармоническое развитие всех сил и способностей души питомца»³.

Монтень выводил свои педагогические идеи из природы человека и его основополагающей жизненной цели. Цель «всегда и у всех одна, а именно – жить свободно и независимо; но не всегда люди избирают правильный путь к ней»⁴. Эта цель имеет под собой естественную основу: «Природа произвела нас на свет

¹ См.: Полякова М.А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2010.

² История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения / под ред. Т.Н. Матулис. М., 2004.

³ Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1. СПб., 2000. С. 289.

⁴ Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 289.

свободными и независимыми: это мы сами запираем себя в тех или иных тесных пределах»¹. Причем «природа всегда рождает законы гораздо более справедливые, чем те, которые придумываем мы»². То, что для человека врожденно, что для него естественно от рождения, влияет на его поведение на протяжении всей жизни: «Природа сама пробивается наружу и выражает себя, вопреки долгой привычке»³. Да и вообще «трудно... преобразовать то, что вложено в человека самой природой»⁴. Однако и среда влияет на человеческие поступки. Человек – существо крайне непостоянное и противоречивое. Это проявляется в поступках людей, которые бывает трудно объяснить и примирить между собой. Человеческие поступки следует объяснять окружающей средой.

Тяга к знанию заложена в природе человека, побуждающей его овладевать истинной: «Нет стремления более естественного, чем стремление к знанию. Мы прибегаем к любому средству овладеть им. Когда для этого нам недостает способности мыслить, мы используем жизненный опыт, средство более слабое и менее благородное, но истина сама по себе столь необъятна, что мы не должны пренебрегать никакими способами, могущими к ней привести»⁵. Однако же «учение – мука для лентяя»⁶.

Обучение человеку необходимо. Обучать ребенка наукам надо не ради заработка, не ради соблюдения приличия и не для того, чтобы воспитать из него ученого, а «для того, чтобы он чувствовал себя тверже, чтобы обогатил и украсил себя изнутри»⁷. Школы должны быть не столько школами науки, сколько школами добродетели. Распространение образованности отнюдь не способствует росту могущества государства – об этом наглядно свидетельствуют примеры Римской и Османской империй. Различные подходы к образованию демонстрируют Афины и Спарта. Именно в Спарте были лучшие законодатели, судьи и полководцы. «В Афинах учили хорошо говорить, здесь – хорошо действовать; там – стряхивать путы софистических доводов и сопротивляться обману словесных хитросплетений, здесь – стряхивать с себя путы страстей и мужественно сопротивляться смерти и ударам судьбы; там пеклись о словах, здесь – о деле; там непрестанно упражняли язык, здесь – душу»⁸.

Насколько удачным будет воспитание ребенка, зависит от выбора его наставника. Причем наставник должен быть человеком умным, ибо «чтобы обучить другого, требуется больше ума, чем чтобы научиться самому»⁹. А если учесть, что все пороки зарождаются в человеке с самого раннего возраста, то его воспитание будет зависеть от выбора кормилец и нянек. Воспитатель с самого начала должен в соответствии с душевными склонностями своего питомца предоставить «ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу

¹ Монтень М. Опыты ... Кн. третья. С. 243.

² Там же. С. 360.

³ Там же. С. 32–33.

⁴ Там же. Кн. первая и вторая. С. 183.

⁵ Там же. Кн. третья. С. 358.

⁶ Там же. Кн. первая и вторая. С. 82.

⁷ Там же. С. 185.

⁸ Там же. С. 177.

⁹ Там же. С. 534.

ему самому»¹. Надо отказаться от того, «чтобы наставник один все решал и только один говорил», надо, «чтобы он слушал также своего питомца»². Примером этому является Сократ, который сначала заставлял говорить своих учеников, а затем говорил сам. «Ученикам подобает спрашивать и спорить, а наставникам – решать»³.

Наблюдая за учеником, наставник должен уметь судить о его силах и приспособляться к его возможностям: «Не соблюдая здесь соразмерности, мы можем испортить все дело; умение отыскать такое соответствие и разумно его соблюдать – одна из труднейших задач, какие только я знаю. Способность снизойти до влечения ребенка и руководить ими присуща лишь душе возвышенной и сильной»⁴. Обучение детей следует дифференцировать в соответствии с их способностями, в противном случае от него будет немного пользы: «Если учителя, как это обычно у нас делается, просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по силе и по своему характеру, то нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания»⁵.

Наставнику следует отказаться от простого сообщения ребенку знаний, требуя их повторения: «Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит ко множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это... Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдабливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние; пусть принципы Аристотеля не становятся неизменными основами его преподавания, равно как не становятся ими и принципы стоиков или эпикурейцев. Пусть учитель изложит ему, чем отличаются эти учения друг от друга; ученик же, если это будет ему по силам, пусть сделает выбор самостоятельно или, по крайней мере, останется при сомнении. Только глупцы могут быть непоколебимы в своей уверенности»⁶.

Ученик не должен рабски следовать за своим учителем. Он должен не заучивать мудрость древних, а проникаться ее духом. Задача ученика – не механически запоминать преподносимые ему знания, а преобразовывать и переплавлять то, что заимствовано у других. Изучаемые учеником знания должны «стать его собственным творением, то есть собственным его суждением. Его воспитание, его труд, его ученье служат лишь одному: образовать его личность»⁷. Важно не то, что ученик усвоил, а то, что он из этого создал; важно, как изменилась в результа-

¹ Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 185.

² Там же. С. 185.

³ Там же. С. 402.

⁴ Там же. С. 185–186.

⁵ Там же. С. 186.

⁶ Там же. С. 186, 187.

⁷ Там же. С. 187.

те обучение его личность: «Выгода, извлекаемая нами из наших занятий, заключается в том, что мы становимся лучше и мудрее»¹.

Необходимо предоставлять ученику свободу действовать самостоятельно, по своему усмотрению. Развитие самостоятельной активности – важнейшая задача обучения: «Кто же спрашивает ученика о его мнении относительно риторики и грамматики, о том или ином изречении Цицерона? Их вколачивают в нашу память в совершенно готовом виде, как некие оракулы, в которых буквы и слоги заменяют сущность вещей. Но знать наизусть еще вовсе не значит знать; это – только держать в памяти то, что ей дали на хранение. А тем, что знаешь по-настоящему, ты вправе распорядиться, не оглядываясь на хозяина, не заглядывая в книгу. Ученость чисто книжного происхождения – жалкая ученость! Я считаю, что она украшение, но никак не фундамент»². У ученика необходимо развивать не память, а рассудок, который «действительно деятелен». Однако «разум – оружие, опасное для самого его владельца, если только он не умеет пользоваться им благоразумно и осторожно»³.

Человеческий ум достигает изумительной ясности в общении с людьми. Невозможно образовать ум, не будоража его, невозможно научить человека здравым рассуждениям и искусной речи, не упражняя его ни в рассуждениях, ни в речах. Все окружающее человека, все происходящее с ним является пищей для его ума, развивает его способности больше, чем назидательные книги. «В этом отношении особенно полезно общение с другими людьми, а также поездки в чужие края... для того, чтобы вывезти оттуда знание духа этих народов и их образа жизни, и для того также, чтобы отточить и отшлифовать свой ум в соприкосновении с умами других»⁴. Кроме того, заграничные путешествия в раннем возрасте способствуют усвоению иностранных языков.

Школа общения с людьми должна сформировать у человека стремление и способность узнавать других, а не выставлять напоказ себя. Ребенка следует научить быть молчаливым и скромным, «следует приучать к тому, чтобы он был бережлив и воздержан в расходовании знаний, которые он накопит; чтобы он не оспаривал глупостей и вздорных выдумок, высказанных в его присутствии, ибо весьма невежливо и нелюбезно отвергать то, что нам не по вкусу. Пусть он довольствуется исправлением самого себя и не корит другого за то, что ему самому не по сердцу; пусть он не восстает также против общепринятых обычаев... Пусть он избегает придавать себе заносчивый и надменный вид, избегает ребяческого тщеславия, состоящего в желании выделяться среди других и прослыть умнее других, пусть не стремится прослыть человеком, который бранит все и вся и пыжится выдумать что-то новое... Следует научить ребенка вступать в беседу или в спор только в том случае, если он найдет, что противник достоин подобной борьбы; его нужно научить также не применять все те возражения, которые могут ему пригодиться, но только сильнейшие из них. Надо приучить его тщательно выбирать доводы, отдавая предпочтение наиболее точным, а следовательно, и кратким. Но, прежде всего, пусть научат его склоняться перед истиной и складывать перед нею оружие, лишь только он увидит ее, – независимо от того, открылась ли она его противнику или озарила его самого. Ведь ему не придется подыматься на ка-

¹ Там же. С. 188.

² Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 188.

³ Там же. С. 652.

⁴ Там же. С. 189.

федру, чтобы читать предписанное заранее. Ничто не обязывает его защищать мнения, с которыми он не согласен»¹.

Совесть и добродетели ученика должны отражаться в его речах и не знать иного руководителя, кроме разума. Ученика надо заставить понять, что «признаться в ошибке, допущенной им в своем рассуждении, даже если она никем, кроме него, не замечена, есть свидетельство ума и чистосердечия, к чему он в первую очередь и должен стремиться; что упорствовать в своих заблуждениях и отстаивать их – свойства весьма обыденные, присущие чаще всего наиболее неизменным душам, и что умение одуматься и поправить себя, сознаться в своей ошибке в пылу спора – качества редкие, ценные и свойственные философам. Его следует также наставлять, чтобы, бывая в обществе, он присматривался ко всему и ко всем... Он должен добраться до нутра всякого, кого бы ни встретил – пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать все и взять от каждого по его возможностям, ибо все, решительно все пригодится, – даже чьи-либо глупость и недостатки содержат в себе нечто поучительное. Оценивая достоинства и свойства каждого, юноша воспитывает в себе влечение к их хорошим чертам и презрение к дурным. Пусть в его душе пробудят благородную любознательность, пусть он осведомляется обо всем без исключения; пусть осматривает все примечательное, что только ему ни встретится»².

В общение с людьми в первую очередь надо включить и общение с теми, воспоминание о которых живет только в книгах. Обращение к истории позволяет юношам общаться с великими душами лучших веков. Изучение истории для какого-то окажется пустой тратой времени, кому-то принесет неоценимую пользу. Воспитатель должен стремиться преподавать своим питомцам «не столько знания исторических фактов, сколько умение судить о них»³.

Следует печалиться «о пустоте нашего образования. Оно поставило себе целью сделать нас не то чтобы добропорядочными и мудрыми, а учеными, и оно добилось своего: оно так и не научило нас постигать добродетель и мудрость и следовать их предписаниям, но зато мы навсегда запомнили происхождение и этимологию этих слов; мы умеем склонять самое слово, служащее для обозначения добродетели, но любить ее мы не умеем. И если мы ни из наблюдения, ни на основании личного опыта не знаем того, что есть добродетель, то мы хорошо знаем ее на словах и постоянно твердим о ней... Наше образование между тем забивает нам головы описаниями, определениями и подразделениями разных видов добродетели, как если бы то были фамильные прозвища и ветви генеалогического древа, нисколько не заботясь о том, чтобы установить между добродетелью и нами хоть какие-нибудь знакомство и близость. К тому же, для нашего обучения отобраны не те книги, в которых высказываются здравые и близкие к истине взгляды, но написанные на отменном греческом языке или на лучшей латыни, и, заставляя нас затверживать эти красиво звучащие слова, нас принуждают загромождать память нелепейшими представлениями древности»⁴.

При воспитании юной души, которую растят в уважении к чести и свободе, следует исключить всякое насилие, ибо в суровости и принуждении есть нечто

¹ Там же. С. 191.

² Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 193.

³ Там же. С. 194.

⁴ Там же. С. 780.

рабское. Ведь «того, чего нельзя сделать с помощью разума, осмотрительности и умения, нельзя добиться и силой»¹. Вместе с тем «плохих учеников наставляют розгой, когда не помогают увещания, а кривую деревяшку для выпрямления обжигают и обстругивают»².

Нельзя уродовать душу ученика, принуждая его трудиться по четырнадцать – пятнадцать часов в день. Нельзя чрезмерно усердствовать над чтением книг в ущерб другим занятиям, ибо это может сделать мальчика неспособным к общению с другими людьми и отвратить от более полезных занятий. Причем для занятий пригодны любые обстоятельства места и времени – утро или вечер, классная комната или сад, одиночество или компания. «Урок, проходя как бы случайно, без обязательного места и времени, в сочетании со всеми другими нашими действиями, будет протекать совсем незаметно. Даже игры и упражнения – и они станут неотъемлемой и довольно значительной частью обучения»³.

Обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, а не так, как это делается обычно, когда вместо того, чтобы приохотить детей к науке, им преподносят ее как сплошной ужас и жестокость. Следует отказаться от насилия и принуждения: нет ничего, что так бы уродовало и извращало натуру с хорошими задатками. Нельзя приучать ребенка к стыду и наказанию, иначе он перестанет их бояться. Ребенка надо приучать к поту и холоду, к ветру и жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые ему надлежит презирать. Воспитанника следует отвадить от изнеженности и разборчивости; пусть он относится с безразличием к тому, во что он одет, на какой постели спит, что ест и что пьет: пусть он привыкнет решительно ко всему. Пусть не будет он маменькиным сынком, похожим на изнеженную девицу, но пусть будет сильным и крепким юношей.

Детей следует наказывать за проступки, применяя мягкие словесные внушения. Использование же розог приводит к тому, что дети становятся только более трусливыми и лукаво упрямыми. «Ни одна страсть не омрачает в такой мере ясность суждений, как гнев. Никто не усомнится в том, что судья, вынесший приговор в припадке гнева, сам заслуживает смертного приговора. Почему же в таком случае отцам и школьным учителям разрешается сечь и наказывать детей, когда они обуреваемы гневом? Ведь это не обучение, а месть. Наказание должно служить для детей лечением, но ведь не призвали бы мы к больному врача, который пылал бы к нему яростью и гневом»⁴. Вообще же «учитель порет ученика за его покорность»⁵.

Дети должны подвергаться некоторым опасностям для того, чтобы узнать тяжелые стороны жизни. «Нужно приучить душу не поддаваться несчастьям и брать верх над ними, преподавать ей правила добропорядочной жизни и добропорядочной веры, нужно как можно чаще тормозить ее и натаскивать в этой прекрасной науке; но душе заурядной необходимо, чтобы все это делалось с рвением и умеренностью, ибо от непрерывного и непосильного напряжения она те- рется и шалает»⁶.

¹ Там же. С. 447.

² Монтень М. Опыты ... Кн. третья. С. 335.

³ Там же. Кн. первая и вторая. С. 205.

⁴ Там же. С. 838.

⁵ Там же. Кн. третья. С. 20.

⁶ Там же. С. 72.

Не следует стремиться беречь молодежь от всех тех трудностей, с которыми она столкнется во взрослой жизни. Необходимо формировать у детей привычку терпеливо переносить боль, являющуюся точно такой же привычкой, как терпеливо трудиться. «Недостаточно закалять душу ребенка; столь же необходимо закалять и его тело. Наша душа слишком перегружена заботами, если у нее нет должного помощника; на нее тогда возлагается непосильное бремя, так как она несет его за двоих... Нужно закалять свое тело тяжелыми и суровыми упражнениями, чтобы приучить его стойко переносить боль и страдания от вывихов, колик, прижиганий и даже от мук тюремного заключения и пыток. Ибо надо быть готовым и к этим последним; ведь в иные времена и добрые разделяют порой участь злых»¹.

Трудности развивают волю человека: «Наша воля, сталкиваясь с препятствиями, закаляется и оттачивается»². Мягкость характера, обусловленная благоприятными и не стеснительными условиями детского развития, не знающего строгого подчинения чужой воле, делают человека неустойчивым перед лицом неприятностей.

Наставник должен пробудить в своем воспитаннике «желание быть верно-подданным, беззаветно преданным и беззаветно храбрым слугой своего государя». Он должен проникнуться той привязанностью, «какой требует от нас общественный долг»³. Всем «ясно, какое важнейшее значение имеет для государства воспитание детей? И тем не менее без долгих размышлений детей оставляют на попечение родителей, какими бы взыскательными и дурными людьми они ни были»⁴. Ясно, что воспитывать ребенка под крылом у родителей неразумно. «Вложенная в последних самой природой любовь внушает даже самым разумным из них чрезмерную мягкость и снисходительность. Они не способны ни наказывать своих детей за проступки, ни допускать, чтобы те узнали тяжелые стороны жизни, подвергаясь некоторым опасностям»⁵.

Весь огромный мир – это то зеркало, смотрясь в которое, человек только и может познать себя. Мир должен стать книгой для юноши. «Познакомившись со столь великим разнообразием характеров, сект, суждений, взглядов, обычаев и законов, мы научаемся здраво судить о собственных, а также приучаем наш ум понимать его несовершенство и его врожденную немощность; а ведь это наука не из особенно легких. Картина стольких государственных смут и смен в судьбах различных народов учит нас не слишком гордиться собой. Столько имен, столько побед и завоеваний, погребенных в пыли забвения, делают смешною нашу надежду увековечивать в истории свое имя захватом какого-нибудь курятника, ставшего сколько-нибудь известным только после своего падения, или взятием в плен десятка конных вояк. Пышные и горделивые торжества в других государствах, величие и надменность стольких властителей и дворов укрепят наше зрение и помогут смотреть, не шурясь, на блеск нашего собственного двора и властителя, а так-

¹ Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 193.

² Там же. С. 718.

³ Там же. С. 193.

⁴ Там же. С. 837.

⁵ Там же. С. 189.

же преодолеть страх перед смертью и спокойно отойти в иной мир, где нас ожидает столь отменное общество. То же и со всем остальным»¹.

Чему наставник должен учить своего питомца? Прежде всего, избегая ненужных сложностей и подробностей, следует сосредоточиваться на изучении условно полезного и необходимого. Пусть учитель расскажет ученику, «что означает: знать и не знать; какова цель познания; что такое храбрость, воздержанность и справедливость; в чем различие между жадностью и честолюбием, рабством и подчинением, распущенностью и свободой: какие признаки позволяют распознавать истинное и устойчивое довольство; до каких пределов допустимо страшиться смерти, боли или бесчестия; ... какие пружины приводят нас в действие и каким образом в нас возникают столь разнообразные побуждения... После того как юноше разъяснят, что же собственно ему нужно, чтобы сделаться лучше и разумнее, следует ознакомить его с основами логики, физики, геометрии и риторики; и какую бы из этих наук он ни выбрал, – раз его ум к этому времени будет уже развит, – он быстро достигнет в ней успехов»².

В обучении «самое главное – это прививать вкус и любовь к науке; иначе мы воспитаем просто ослов, нагруженных книжной премудростью. Поощряя их ударами розог, им отдают на хранение торбу с разными знаниями, но для того, чтобы они были действительным благом, недостаточно их держать при себе, – нужно ими проникнуться»³. Однако трудно надеяться, чтобы разум и знания, сколь бы усердно человек им себя ни вверял, оказались настолько сильны, чтобы побудить его к действию, если кроме этого он не упражняет свою душу и не приучает ее к деятельности предназначенной. Подлинно разумное обучение изменяет и ум, и нравы человека. Однако общей и последней целью обучения человека наукам является умение понимать ученых.

Воспитанника следует готовить к жизни. Если воля и вкусы юноши окажутся «податливыми, нужно смело приучать его к образу жизни любого круга людей и любого народа, даже, при случае, к беспутству и излишествам, если это окажется нужным. Пусть он приспосабливается к обычаям своего времени. Он должен уметь делать все без исключения, но любить делать должен только хорошее»⁴. Воспитатель должен стремиться «вселить в воспитанника желание не только уважать, но и в равной, а то и в большей мере любить добродетель»⁵. При этом «долг честных людей – изображать добродетель как можно более прекрасно»⁶. В распространении и укреплении доблести огромную роль играют привычка, обычай, воспитание и пример.

Жизни учит философия, которая вместе с теологией определяет поведение и нравы людей. Детей следует приобщать к философии – она для них вполне доступна, а также и весьма полезна, ибо «душа, ставшая вместилищем философии, непременно наполнит здоровьем и телом. Царящие в ней покой и довольство она не может не излучать вовне; точно так же она изменит по своему образу и подобию нашу внешность, придав ей исполненную достоинства гордость, веселость и жи-

¹ Там же. С. 195–196.

² Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 196–197.

³ Там же. С. 221.

⁴ Там же. С. 207.

⁵ Там же. С. 200.

⁶ Там же. С. 281.

вость, выражение удовлетворенности и добродушия. Отличительный признак мудрости – это неизменно радостное восприятие жизни; ей, как и всему, что в подлунном мире, свойственна никогда не утрачиваемая ясность»¹. Философия, образующая суждения и нравы людей, должна быть главным предметом изучения. Следует признать правоту Сократа, утверждавшего, что «главная задача мудрости в том, чтобы различать добро и зло»². Сама же «мудрость – это умение владеть своей душой, которой она руководит осмотрительно, с тактом и с чувством ответственности за нее»³.

В итоге воспитанник должен научиться «не столько отвечать уроки, сколько претворять их в жизнь. Пусть он повторяет их в своих действиях. И тогда будет видно, лежит ли благоразумие в основе его начинаний, проявляет ли он справедливость и доброту в своем поведении, ум и изящество в речах, стойкость в болезнях, скромность в забавах, умеренность в наслаждениях, неприхотливость в питье и пище»⁴.

Овладеть наукой – достойная задача. «Когда наукой пользуются как должно, это самое благородное и великое из достижений рода человеческого. Но в тех (а таких бесчисленное множество), для кого она – главный источник самодовольства и уверенности в собственном значении, чьи познания основаны лишь на хорошей памяти, кто все черпает только из книг, в тех, осмелюсь сказать, я ненавижу ученость даже несколько больше, чем полное невежество. В нашей стране и в наше время ученость может быть полезной для кармана, но душе она редко что-нибудь дает. Для слабой души она является тяжелым и трудноперевариваемым материалом, отягощает и губит ее. Души возвышенные она еще больше очищает, просветляет и утончает их до того, что в них уже как бы ничего не остается. Ученость как таковая, сама по себе, есть нечто безразличное. Для благородной души она может быть добавлением очень полезным, для какой-нибудь иной – вредоносным и пагубным»⁵.

Преподавать науки следует различными способами: иногда посредством беседы, иногда рекомендуя авторов и их произведения для самостоятельного прочтения, иногда подробно излагая содержание и сущность книг. «Самое плодотворное и естественное упражнение нашего ума – ...беседа... Наш ум укрепляется общением с умами сильными и ясными... Мы не любим поучений и наставлений; однако надо выслушивать их и принимать, особенно когда они преподносятся в виде беседы, а не какой-нибудь нотации... Учась чему-либо по книгам, движешься вперед медлительно, слабо, безо всякого пыла; живое же слово и учит и упражняет»⁶. Книги, в конечном счете, призваны способствовать изучению только одной науки – науки самопознания, которая должна научить человека хорошо жить и хорошо умереть. Наставник должен стремиться сделать обучение привлекательным, приятным, естественным, будящим ум, избегать трудных и докучливых правил. Где для детей польза, там же для них должно быть и удовольствие. Обучение не должно быть неволей. Безграничная власть учителя чревата опаснейшими последствиями, особенно если учесть характер принятых у нас наказаний.

¹ Там же. С. 199–200.

² Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 392.

³ Там же. С. 402.

⁴ Там же. С. 209.

⁵ Там же. Кн. третья. С. 186.

⁶ Там же. С. 174, 180, 181.

Коллежи, куда посылают детей учиться, являются причиной их отупения. Быть может, вред, приносимый коллежами, был бы значительно меньше, будь воспитатели хоть немножечко снисходительней. Коллежи – это настоящие тюрьмы для заключенной в них молодежи. Там развивают в ней развращенность, наказывая за нее прежде, чем она действительно проявилась. Зайдите в такой коллеж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков – криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева. Можно ли таким способом пробудить в детях охоту к занятиям, можно ли с таким страшным лицом, с плеткой в руках руководить этими пугливыми и нежными душами? Ложный и губительный способ! «Никому не нравится, чтобы за ним следили и проверяли его поступки»¹.

Крайне отрицательное отношение к школьному образованию, идеализация естественного природного начала, стремление опереться на самостоятельную активность ребенка и приблизить обучение и воспитание к его повседневной жизни во многом делают Монтеня предшественником Ж.Ж. Руссо. Ф.А. Коган-Бернштейн так пишет о том влиянии, которое Монтень оказал на Руссо: «Автору “Общественного договора” был особенно близок социальный критицизм Монтеня, его отношение к неравенству между людьми, установившемуся в “цивилизованных” государствах, как к извращению законов природы. Мечта Руссо о возврате к первобытной гармонии в противовес тому положению вещей, при котором благо одного означает гибель другого, находила опору во многих рассуждениях “Опытов”. Идеал естественного, наделенного душевным и телесным здоровьем человека определял и педагогические воззрения Руссо. Его взгляды на проблемы воспитания соприкасались с мыслями Монтеня столь тесно, что современникам, недоброжелателям Руссо, это даже давало повод к обвинениям в плагиате. Но дело здесь, разумеется, не в заимствовании той или иной идеи, а в органическом родстве основных педагогических принципов – отвращения к механической зубрежке, стремления развивать самостоятельность мышления, чистоту нравственного чувства, крепость духа и мышц»².

В конце XIX века немецкий историк и теоретик педагогики Т. Циглер обратил внимание на то, что для Монтеня объектом воспитания является весь человек, а не только его душа или тело. «Гуманизм, как протестантский, так и католический, – писал Т. Циглер, – заботился главным образом о школах для преподавания, предоставляя воспитание родителям. Для Монтеня же важно не столько обучение, сколько воспитание человека в его целом, и, так как школа им заняться не может, он передает его в руки гувернера»³.

В то же время в своей «Истории образования и воспитания» швейцарский исследователь Ф. Ге утверждал, что педагогика Монтеня основана на здравом смысле, рассуждении, умеренности. По его мнению, метод Монтеня «можно резюмировать в одном слове – “действие”; доминирующей педагогической идеей у него является необходимость формировать суждения и путем сообщаемого знания делать человека лучше... У Монтеня есть уже зачатки метода, который позже был назван – более или менее справедливо – “интуитивным” и одним из главных

¹ Монтень М. Опыты ... Кн. первая и вторая. С. 316.

² Коган-Бернштейн Ф.А. Мишель Монтень и его «Опыты» // Монтень М. Опыты : в 3-х кн. Кн. третья. М., 1997. С. 483.

³ Циглер Т. Руководство по истории педагогики : пер. с нем. СПб. ; Киев, 1910. 172.

применений которого являются “предметные уроки”. Нужно будить и удовлетворять любопытство ребенка, выводить ему не абстрактный и деланный урок из книги, а живой и реальный урок из фактов, которые он наблюдает и толкует; нужно затем показать это знание “в ста лицах”, то есть сделать сотню различных приложений из того, что изучили»¹.

Французский социолог Э. Дюргейм, возглавлявший в начале XX века кафедру «науки о воспитании» в Сорбонне, обратил внимание, что, по мнению Монтеня, педагог не должен оказывать влияния на то, что составляет основу человеческой природы².

В 1916 году русский психолог и педагог М.М. Рубинштейн отмечал, что Монтень, придя к выводу о шаткости нравственных суждений, реальных знаний и чувственных показаний, обратился к самопознанию. «Этим обращением к внутреннему миру, к самосознанию человека, к его “я”, – писал М.М. Рубинштейн, – определился и весь ход его педагогических взглядов. Он взглянул на педагогику, как на “наиболее трудную и важную из человеческих наук” и определил ее задачу, как выработку нравственной воли, здорового тела, но главное – самостоятельной критической мысли. Таким образом... Монтень неизбежно объявил беспощадную войну вербализму, исключительной работе памяти. Его рассуждения на эту тему все больше убеждают нас, что Монтень пошел гораздо дальше, чем это обычно излагается в истории педагогики. Он не только требует развития самостоятельной критической мысли, но он очень близко подошел к той идее, которую в XVIII веке положил в основу своей педагогики Руссо: это идея воспитания как саморазвития»³.

Современный французский философ Ж. Вормсер рассматривает Монтеня в качестве не столько предтечи современной школы, сколько основоположника традиции критики образовательных институтов. Ж. Вормсер пишет о том, что, согласно подходу Монтеня, «сущность каждого образования заключается в способе привития моральных принципов, совместимых с целью воспитания благоразумия и призванных развивать сознание, что позволит нам привести наше поведение в соответствие с бесспорными стандартами... Обучение не предлагает положительных норм; оно лишь позволяет нам узнать, насколько поведение индивидов отклоняется от образа действий, продиктованных благоразумием. Способности, помимо того что не поддаются исправлению, распределяются наугад. Образование прежде всего призвано выявить их, с тем чтобы было возможно раскрыть лучшие качества»⁴.

В новейшей отечественной литературе Н.В. Бордовская обращает внимание на то, что Монтень «был сторонником принципа природосообразности в воспитании и развитии человека»⁵, а А.Н. Джурицкий пишет: «Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педа-

¹ Ге. Ф. История образования и воспитания : пер. с фр. М., 1912. С. 114, 117.

² См.: Durkheim É. The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France. L., 1977.

³ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск, 1922. С. 147.

⁴ Вормсер Ж. Монтень // Мыслители образования. М., 1996. Т. 3. С. 149, 147.

⁵ Бордовская Н.В. Монтень о человеке, его познании и самопознании, воспитании и обучении. Он не учит, а рассказывает о себе // Монтень. М., 2001. С. 11. (Серия «Антология гуманной педагогики»).

гоике, а особое природное индивидуальное существо. Ребенок от рождения обладает первозданной чистотой, которую в дальнейшем “разъедает” общество»¹.

Мишель Монтень стоял у истоков педагогики, нашедшей свое воплощение в педоцентристской революции конца XIX – начала XX века, развиваемой сегодня теми реформаторами образования, которые стремятся последовательно реализовывать в воспитании и обучении гуманистические идеалы и подходы.

Список использованной литературы

1. Бордовская, Н.В. Монтень о человеке, его познании и самопознании, воспитании и обучении. Он не учит, а рассказывает о себе [Текст] // Монтень. – М., 2001. – (Серия «Антология гуманной педагогики»).
2. Вормсер, Ж. Монтень [Текст] // Мыслители образования. – М., 1996. – Т. 3.
3. Ге, Ф. История образования и воспитания [Текст] : пер. с фр. – М., 1912.
4. Делюмо, Ж. Цивилизация Возрождения [Текст] : пер. с фр. – Екатеринбург, 2006.
5. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования [Текст]. – М., 2011.
6. Ибаньес, Р.М. Хуан Луис Вивес [Текст] : пер. с исп. // Мыслители образования. – М., 1996. Т. 4.
7. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения [Текст] / под ред. Т.Н. Матулис. – М., 2004.
8. Коган-Бернштейн, Ф.А. Мишель Монтень и его «Опыты» [Текст] // Монтень М. Опыты : в 3-х кн. – М., 1997. – Кн. третья.
9. Лосев, А.Ф. Эстетика Возрождения [Текст]. – М., 1982.
10. Меньшиков, В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Вивеса [Текст]. – Курск, 1995.
11. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен [Текст]. – СПб., 2000. – Ч. 1.
12. Монтень, М. Опыты [Текст] : в 3-х кн. – М., 1997. – Кн. первая и вторая.
13. Монтень М. Опыты : в 3-х кн. – М., 1997. – Кн. третья.
14. Полякова, М.А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация [Текст] / под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2010.
15. Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль [Текст]. – М., 2008.
16. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст]. – Иркутск, 1922.
17. Циглер, Т. Руководство по истории педагогики [Текст] : пер. с нем. – СПб. ; Киев, 1910.
18. Эразм Роттердамский. О воспитании детей [Текст] // Образ человека в зеркале гуманизма: Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.) / сост. Н.В. Ревякина, О.В. Кудрявцев. – М., 1999.
19. Durkheim, È. The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France [Text]. – L., 1977.

Е.Ю. Рогачева

ПОСЛЕДНИЕ ТРУДЫ ДЖОНА ДЬЮИ – ВЕЛИКОГО РЕФОРМАТОРА XX ВЕКА

¹ Джуринский А.Н. История педагогики и образования. М., 2011. С. 155.

Статья посвящена последним трудам Джона Дьюи, созданным в его колумбийский период. Акцент делается на вклад Дьюи в философию и педагогику прагматизма, а также в подготовку учителей. Она основана на архивных материалах Джона Дьюи в Специальной коллекции Библиотеки Регенштайн Чикагского университета.

Труды Джона Дьюи, педагогическое наследие, философия и педагогика прагматизма, колумбийский период Д. Дьюи, «Познание и познанное», потерянная рукопись, обращение Дьюи к человечеству.

Масштаб личности Джона Дьюи (1859–1952) всегда поражал как его биографов, так и исследователей его научного творчества. Описывая сферы приложения его таланта, У. Маккензи еще в 1890 году назвал в числе их философию, психологию, педагогическую психологию, философию образования, педологию, педагогику начальной школы и школы среднего звена, теорию и практику лабораторных школ, педагогику высшей школы, методику преподавания отдельных предметов и др.

Джон Дьюи являлся одним из основателей философской школы прагматизма, лидером функциональной психологии и движения за прогрессивное образование. По словам Бертрانا Рассела, философию Дьюи нельзя сводить лишь к «рационализации американского опыта», он «*философ модернизма*» в широком смысле слова. Дьюи «стремился постичь динамику модернизации цивилизации и культуры XX века, пружины, толкающие страны к демократии и гуманизму, и одновременно понять, какие силы их блокируют...»¹.

Свыше 180 работ Дьюи посвящены педагогическим проблемам и переведены более чем на 35 языков мира. Всемирное влияние ученого как педагога-теоретика и педагога-практика стало возможным благодаря его активным реформаторским проектам. Дьюи много путешествовал по миру, его часто приглашали читать лекции, выступать в качестве эксперта в разные страны, в частности, в Японию (1919 год), Китай (1919–1921 годы), Турцию (1924 год), Мексику (1926 год), Советский Союз (1928 год). Авторитет Дьюи в мировых кругах в различные периоды был довольно высок. Он живо реагировал на события не только в сфере образования, но и в политике и требовал справедливости, за что был удостоен многочисленных наград различных национальных правительств еще при жизни.

Начав свою педагогическую деятельность преподавателем колледжа, Дьюи служил этой профессии всю жизнь. Еще работая профессором Мичиганского университета, он проявлял интерес к психологии и проблемам образования. Став позднее «звездой» известного в США Чикагского университета (1894–1904 годы), а затем, проработав двадцать шесть лет (1904–1930 годы) в Педагогическом колледже Колумбийского университета – центре мирового значения по подготовке учителей, Дьюи заслуженно удостоился высокого титула «учитель учителей».

Основные идеи инструментализма Дьюи сложились еще в Чикагском университете, где он возглавлял факультет философии, педагогики и психологии. Когда в 1903 году появилась работа Дьюи «Исследования в логической теории», Уильям Джеймс назвал это событие началом чикагской школы философии, или чикагской традиции прагматизма. Однако Дьюи сумел направить свою философ-

¹ Юлина Н.С. Философия Джона Дьюи и постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст / отв. ред. А.В. Рубцов. М., 1997. С. 174.

скую мысль на педагогические проблемы, так как для него всегда остро стоял вопрос о целях философии и образования. Педагогическая деятельность стала для реформатора полем мысли, спора и анализа. Именно здесь рождалась его модель экспериментальной школы, которую ученый сумел воплотить в жизнь, формировалась и проверялась его собственная философия образования.

Будучи главой кафедры философии, психологии и педагогики, Дьюи повлиял на целое поколение ученых в области общественных наук, развивая идеи прагматизма.

Колумбийский период Дьюи в Нью-Йорке, охватывающий почти полвека – с 1904 года по 1952, стал для мыслителя особенно важным в развитии его гражданской позиции, укреплении общественной значимости и мировой известности как педагога и теоретика. Этот период отчетливо отражает разнообразные аспекты его деятельности. Дьюи был борцом за права чернокожих и активистом в создании Национальной ассоциации развития цветных (National Association for the Advancement of Colored People, 1909 год), а также Американской федерации негритянских студентов колледжей, убедившим Элеонору Рузвельт в 1940 году занять кресло президента Консультативного комитета. С 1916 года Джон Дьюи был членом Американского союза противников милитаризма, ставшего позднее Американским союзом гражданских свобод. Он состоял в Национальном комитете этого союза вплоть до 1930-х годов.

Дьюи помогал в создании Лиги независимого политического действия, был вице-президентом Американской ассоциации развития науки, основателем Образовательного комитета Международной доброй воли, председателем Организационного комитета национальной помощи образованию, членом Американского комитета за освобождение русских детей, членом Китайско-Американской комиссии и т.д. Причем всегда его участие в работе этих организаций было добровольным. Становясь членом той или иной организации, он действовал активно, используя весь свой интеллект и творческие возможности, проявляя себя настоящим гражданином.

Защитник демократических свобод, Дьюи верил в то, что мыслящий человек должен всегда бороться за установление демократического порядка, используя механизм добровольных организаций. Инициаторами их создания в США, как правило, были школы. Поэтому Дьюи всячески поддерживал частные усилия по созданию школ, основанных по инициативе добровольной ассоциации. Семинария Лейксайд в Вермонте, где он сам преподавал, была маленькой школой, основанной исключительно по инициативе родителей, которые не ждали пассивно местного указа либо указа на уровне штата или директив национального правительства, навязывающих им модель образования. Уже в ранних работах Дьюи звучала мысль о роли школы как основного инструмента демократизации. Он верил, что школа, учитель могут пробудить массы от пассивного сна и развить инициативу, личностные силы, активность.

Уже в феврале 1913 года совместно с Шарлоттой Перкинс Гилман и другими коллегами-единомышленниками Дьюи создал в Нью-Йорке добровольную учительскую организацию и призвал вступить в нее тех, кто верит в конструктивные способности учителей. Он считал, что учитель-гражданин должен стать активным «голосом» в определении образовательной политики, а значит, должен состоять в образовательных комиссиях, в рамках которых принимаются важные

решения. Он полагал, что это внесет определенный вклад в развитие профессионального духа, а также научит разумно использовать опыт в интересах общества. Именно в этом ученый видел самый важный практический ход, позволяющий осуществить миссию учителя по воспитанию гражданского начала в детях во имя служения демократии. Дьюи понимал, что в XX столетии образование не может быть ответственностью лишь родителей; необходимо совместно с правительством создавать демократические структуры на местах во имя развития демократических начал в школьном деле.

На протяжении многих десятилетий XX века Дьюи не только писал теоретические работы в контексте педагогического образования, но и активно проводил реформу системы подготовки учителя, пытаясь избавить педагога от догматизма, формируя рефлексивные умения, обеспечивающие, по его мнению, прогресс личности и культуры нации. И в Чикаго, и в Колумбийском университете Дьюи двигал вперед теорию «проблемной лекции», «лабораторного подхода» к организации практики будущих учителей, стимулировал работу «летних сессий» в системе непрерывной подготовки учителя и т.д.

Он был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в стране на переломе эпох и в первой половине XX века. В быстро и радикально меняющемся, фактически рождающемся, новом мире должен был появиться и новый человек новой эпохи. Не случайно одной из проблем, вошедших в тематическое поле исследований Джона Дьюи, стала проблема воспитания «нового» человека. Она нашла отражение в его стремлении создать «новые школы» для формирования «нового человека»; одна из его работ 1928 года так и называется – «Новые школы для новой эры».

Дьюи удалось создать свою частную экспериментальную школу в динамичном Чикаго. Считая, что воспитание происходит не непосредственно, а через посредство окружающей среды, он старался в своей экспериментальной школе при Чикагском университете, существовавшей в 1896–1904 годах, организовать такую воспитывающую и обучающую среду, которая позволила бы ему сформировать нового ученика и нового учителя, свободных от догматизма и обладающих рефлексивной культурой. Уже в ранних работах Дьюи звучала идея о роли школы как основного инструмента демократизации. Он верил, что школа, учитель могут пробудить массы от пассивного сна и развить инициативу, личностные силы, активность. Многие его современники считали модель экспериментальной школы Дьюи в Чикаго прообразом «школы будущего». Именно эта школа дала толчок развитию лабораторного движения школ в США и Европе.

Анализ архива школы Дьюи доказывает актуальность проблем, обсуждаемых Дьюи со своими коллегами. Создание школы как сообщества исследователей, важность регулярной педагогической рефлексии, роль интеграции, проектной работы – вот лишь некоторые из этих проблем. Школа Дьюи явилась «пионером» в движении чикагских лабораторных школ, которые «стали не только началом прогрессивного движения в образовании, но и руководствовались главным тезисом всей философии Дьюи – подконтрольность любых аргументов относительно мира опыту этого мира, проверка на практике любых идей перед их принятием или отвержением, в том числе и образовательных методик»¹.

¹ Павлова Л.Е. Исследование как кредо жизни и философии // Джон Дьюи. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер., примеч. и послесл. Л.Е. Павловой. М, 2003. С. 458.

В документе под названием «План организации университетской начальной школы» (лабораторная школа Дьюи являлась частью университетского кампуса) Дьюи изложил суть своей концепции и цели школы. Считая важнейшей задачей образования «координацию психологических и социальных факторов», ученый требовал создать условия для того, чтобы ребенок мог «выразить себя», однако таким образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» он отмечал, что школа – это учреждение, в котором ребенок в течение определенного времени должен жить, становясь членом общинной жизни, ощущая себя участником, вносящим свой вклад в общее дело.¹ Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам.

Дьюи удалось в своей экспериментальной школе сконструировать учебный план нового качества. Изучение архивных записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, анализ многочисленных работ студентов, дают право утверждать, что Дьюи значительно продвинул вперед разработку проблемы содержания образования, учебного плана не только на бумаге, но и на практике.

Продолжатель традиции «естественного воспитания» Ж.Ж. Руссо, Дьюи не считал нужным полагаться в воспитании на консервативные авторитеты – родителей, преподавателей, священников. Он не исключал необходимости авторитета, однако авторитета нового типа, «который, в отличие от прежних, способен менять свою руководящую и регулирующую тактику»². Противник такого типа учителя, который навязывает ученикам свои идеи, Дьюи отводил преподавателям иную роль: преподаватель есть член общества, отбирающий влияния, воздействующие на ребенка, и помогающий ему должным образом реагировать на них. Он выступал за развитие рефлексивной культуры учителя, считая, что без этого невозможно формировать рефлексивные навыки учеников – будущих специалистов. Дьюи призывал своих студентов развивать мышление, «не жить в тени чужих мыслей». Сам он никогда не походил на догматического наставника, которого, может быть, не всегда интересно слушать, но за которым легко записывать. Дьюи – это «мышление, которое происходит у вас на глазах», «образец мышления как процесса», сама «мыслящая природа», человек, в котором есть что-то «от беспристрастности и непредвзятости природной силы»³.

Дьюи верил в способность каждого индивида решать сложные мировые вопросы и быть активным участником решения проблем, с которыми сталкивается общество. Он считал, что образование должно быть состыковано с индивидуальными возможностями каждого члена общества, в какой бы плоскости они ни находились, и развивать их следует настолько, чтобы каждый смог активно участвовать в принятии решений общественной значимости.

Первая статья Джона Дьюи появилась в 1882 году. К 1949 году он уже философствовал в течение 67 лет, занимался реформами школьного дела во многих странах мира и опубликовал около тысячи эссе, книг, рецензий и научных трудов,

¹ Dewey J. Plan of Organization of the University Primary School // Special Collections Research Center The University of Chicago Library. University President's Papers. Box 30. Folder 23.

² Dewey J. Authority and Social Change // The Later Works, 1925–1953. Vol.11. P. 137.

³ Павлова Л.Е. Исследование ... С. 457.

утверждая, что последний его труд еще не увидел свет. Но в 1940-х годах здоровье Дьюи сильно пошатнулось; хотя мысль его оставалась ясной, физическое состояние менялось с каждым днем. Как сам Дьюи признавался своему другу Джо Ратнеру, он стал «уделять больше внимания лекарствам, чем идеям»¹.

Ученый слабел с каждым днем, но, как только его самочувствие становилось немного лучше, он возвращался к своей печатной машинке и продолжал работать.

В 1949 году совместно с Артуром Бентли он опубликовал книгу под названием «Познание и познанное» («Knowing and the Known»), в которой попытался по-новому представить гипотезы из своей предыдущей работы «Логика: теория исследования» («Logic: A Theory of Inquiry»). Ранее, в предисловии к «Логике», Дьюи уже обозначил свою высокую оценку труда Бентли «Лингвистический анализ математики» («Linguistic Analysis of mathematics», 1932 год). Книга Бентли оказалась очень значимой для философа в осмыслении того факта, что не только логика Аристотеля, но и современная формальная математическая логика «предполагает контроль значений, зафиксированных вне исследовательских операций», так как исследование требует логики, которая зависит от самой себя в ходе осуществления. Познанное могло действовать только в познании. Однако если Дьюи пришел к этой идее через Канта, Гегеля, Джеймса и Пирса, то Бентли – через Гегеля, Георга Симмеля, Вильгельма Дильтея и, конечно, самого Джона Дьюи. В 1895 году он был слушателем его семинара по проблемам логики в Чикагском университете и наблюдал путь философа Дьюи от Гегеля к прагматизму и созданию труда «Исследования в теории логики» («Studies in Logical Theory»). В своей записной книжке во время семинара, проводимого Дьюи, Бентли сделал пометку: «Дьюи призывал студентов задаваться вопросом... “А что значит знать?”».

И Дьюи, и Бентли старались использовать естественные науки для создания науки человечества. Надо признать, что оба ученых были пропитаны интеллектуальным духом одних и тех же культурных влияний на Америку: утопичной, трансцендентальной, эволюционной, органичной, натуралистической, идеалистической, практической верой в то, что на берегах Америки разворачивается новый сегмент истории. Более того, они верили, что обязанность каждого американца – помочь этому развитию и присоединиться к нему. Оно виделось им демократичным и эгалитарным, превосходным как в политике, социальной жизни, так и в искусстве, интеллектуальной деятельности. Идеал нового человека для граждан, строящих Соединенные Штаты, стал синонимом человека совершенного, идеального представителя человечества. Джон Дьюи как «аутентичный голос демократии» на заре XX столетия, как человек, бессменно пребывающий в «должности» национального философа, а для всего философского мира – как наиболее совершенный выразитель «американского гения» не мог не чувствовать себя наследником данной идеи.

Работа «Познание и познанное» явилась попыткой описать небольшой, но очень значимый сегмент американского видения – теорию лингвистических знаков, которые будут «твердыми», определенными, подходящими с точки зрения коммуникации, чтобы нести прагматизм в следующую фазу интеллектуальной и социальной реформации. Надо сказать, что в нескольких письмах, последовавших за выходом этого фундаментального труда, Дьюи начал говорить о его новом

¹ Martin J. The Education of John Dewey. A Biography. New York : Columbia University Press, 2002. P. 479.

видении, заключавшемся в том, что современная цивилизация, особенно в Америке, вступила в новую фазу истории. Американский новый мир трансформирует глобальный мир не военным и экспансивным деловым вторжением в Европу и Азию, не путем открытия экономических ворот либо обеспечения условий в мире для демократии, а путем переделки цивилизации через коммуникацию (общение) и комьюнитарность.

В 1949 году в письме французскому политическому философу Себастьяну де Грация, комментируя в положительном ключе его работу «Политическая община» и послав собственное предисловие к перепечатанной работе «Реконструкция в философии», Дьюи писал: «Комментарии к нашему состоянию неопределенности, смятения и неустроенности написаны в связи с крахом современной философии и необходимостью посмотреть на ситуацию человечества радикально по-новому... Я полагаю, что мы находимся у начала нового периода истории, модернизма, и что века, прошедшие с того времени, которое мы называли Средневековым периодом, есть лишь времена перехода... Наш кризис фактически состоит в том, что новое достигло стадии развития в момент, когда разрушение, подрыв прошлого вызвали состояние неустроенности, но еще не достигли точки конструктивной организации в логике нового... Нам, вероятно, придется жить в величайшем кризисе, какой человечеству трудно вообразить..., безусловно он будет сильнее, чем «падение Рима». ...Диагноз, по крайней мере, – первая необходимость»¹.

Год спустя Дьюи развил идею под названием «годы Модерна» в письме к Риду Бейну, задаваясь вопросом о том, находится ли человечество на пороге изменений в отношении человеческих отношений и создания чего-то нового.

Дьюи стремился передать эстафету реконструкции другим. С этим он обращался и к своим студентам. Но, когда силы возвращались к нему, он все же подумывал о написании еще одной книги. Напрашивается аналогия с известным английским писателем – мастером коротких рассказов и автором многих романов Сомерсетом Моэмом, который в шестьдесят с лишним лет написал книгу под названием «Итог» («The Summing up»), думая, что пришла пора подытожить прожитое. Однако жизнь затем продолжалась еще почти три десятка лет, и названия книг уже были иного плана, например, «Записная книжка писателя» («The Writer's Notebook»).

Что касается Дьюи, то он хотел написать книгу, в которой постарался бы обобщить историю его собственного развития, поразмышлять об истории становления и развития западной мысли и обозначить пути консолидации новой стадии истории, по которым пройдут другие. Он приступил к работе над книгой в 1941 году и поведал Корин Фрост, что собирается написать нечто суммирующее в области философии, чтобы показать, «насколько процесс нашего теперешнего смятения зависит от степени сохранения старых идей после того как их основания и действие ушли в прошлое»². Книга должна была стать прагматической методологической критикой тех моментов, когда мысль не способна адаптироваться к новым условиям жизни. Основным заголовком планировалось сделать «Натурализм».

¹ JD > Sebastian de Grazia, 1/25/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers : пер. с англ. Е.Ю.Погачевой.

² JD > Corinne Frost, 9/1/41, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers (пер. с англ. Е.Ю.Погачевой).

Дьюи хотел отразить попытку человека вступить в интеллектуальные отношения с миром, в котором он живет.

Он очень напряженно работал над этим трудом, но случилась нелепость. Дьюи объяснил своему редактору, что он уже держал в руках свое написанное детище, в котором предпринималась попытка систематизировать философские взгляды ученого на протяжении всей жизни, но рукопись была потеряна. Ученый был вне себя, его ничем не могли успокоить. Как сообщает ряд источников, в 1949 году ученый уже почти закончил черновик, работая очень усердно в своем летнем домике в Хаббардсе (Новая Шотландия). По словам Корлисса Ламонта, Джон и его вторая супруга Роберта, вернувшись в Нью-Йорк, оставили автомобиль перед входом в свои апартаменты. «Они оставили багаж для носильщика и пошли к лифту. Когда носильщик принес вещи, Дьюи воскликнул: “Боже, моего портфеля здесь нет”. Миссис Дьюи немедленно бросилась вниз. Они были уверены, что портфель доставали из машины, но он бесследно исчез. Именно в этом портфеле была рукопись почти завершенного труда Дьюи»¹.

К сожалению, черновики не осталось. Дьюи в его девяносто лет пришлось бы начинать все заново. Джо Ратнер пытался успокоить друга тем, что у него полно ярких и основательных набросков, которые могут составить новое предисловие к его работе «Опыт и природа» («Experience and Nature»). Ратнер считал, что идеи, которые Дьюи заложил в этот труд, могли бы составить содержание научной дискуссии нескольких поколений. Кроме Дьюи довести это дело до конца не смог бы никто.

Эта мысль вернула ученому оптимистическое настроение. Уже через несколько дней он признал, что, может, и лучше, что он потерял рукопись: «все что ни делается – к лучшему». Дьюи комментировал это так: «В какой-то степени это придало моим идеям новый импульс, и я могу заново все начать. Я думаю, что у меня есть идеи и получше»². В своем осеннем интервью он был настолько оптимистичен, что даже шутил по поводу сибиряков, которые доживают до 120 лет: «Если они могут жить так долго, так почему бы и мне не попробовать?». Тогда времени будет вполне достаточно, чтобы написать большую книгу³.

Планировалось, что книга будет генетически отражать историю фазы мышления, начиная с открытия греками человеческой морали, которая прокладывала путь демократии, и далее ее развития посредством образования в рациональность и логический метод. Период от Греческой цивилизации до начала эпохи Возрождения был, по мнению Дьюи, посвящен созданию сверхъестественной версии греческого синтеза, в рамках которого дискурс спасения заменялся методом рациональности. Начиная с эпохи Возрождения до настоящего момента человечество бродило между двумя мирами «несовершенной секуляризации». Теперь же, по мнению Дьюи, новая теория знания, основанная на адаптации логики, вырастает из естественных и гуманитарных наук: психологии, экономики, искусства, лингвистики, физики и математики. Дьюи представлял себе новую эпоху, в которой

¹ Corliss Lamont, ed., *Dialogues on Dewey*, New York, 1959, p.50: JR >JD,7/6/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers (пер. с англ. Е.Ю.Погачевой).

² Там же.

³ Washington Post. 1949. 10/23/49.

теоретическое будет идентично практическому. Безусловно, такое видение входило в противоречие с существующей философией.

Дьюи очень хотел закончить книгу, но силы покидали его. Он сетовал, что, хотя желание закончить книгу очень сильно, возможно, у него не хватит на это сил. Ученый даже поехал на Ямайку (Монтего Бэй), чтобы глотнуть лечебного морского воздуха, и несколько месяцев провел во Флориде. Энергия потихоньку прибывала, но работа над книгой продвигалась очень медленно. В конце 1950 года семья Дьюи отправилась в Лос-Анджелес и провела несколько недель в семейном отеле «Санта Моника». В январе 1951 года Дьюи был уже на Гавайях. И хотя здоровье не восстанавливалось согласно ожиданиям медиков, все же он сумел закончить статью по проблеме социального исследования («How, What and What for in Social Inquiry»). Дьюи покинул Гонолулу в конце февраля и сразу же попал в больницу Лос-Анджелеса. После пятидневного отдыха и хорошего врачебного ухода силы вернулись. Надо сказать, что 91-летний Дьюи очень поверил в то, что врачи обновили его настолько, что он сможет освободиться от боли и недомоганий на долгое время. Все его мысли были направлены на «довольно дерзкие» новые философские и социальные проекты.

После выхода из больницы в середине марта возвращение в заснеженный Нью-Йорк было бы опасно для здоровья, поэтому семья осталась в Таксоне. Однако боль в висках не отпускала Дьюи ни на миг. Он не мог сосредоточиться на книге. К тому же он получил известие о том, что не стало его друга Альберта Барнса, с которым было связано столько светлых воспоминаний и дел. За физической болью последовала депрессия. Когда Дьюи вернулся в Нью-Йорк, ему уже потребовался постоянный уход. По воспоминаниям сиделки, Дьюи не чувствовал острой боли, просто его тело и все жизненные органы сигнализировали о том, что они порядком поизносились¹.

И все же ученый продолжал писать книгу. В середине 1951 года он дал интервью репортеру «Нью-Йорк Таймс», где рассказал, что работает над новой книгой, в которой будут собраны во всей полноте и в новом ключе все его воззрения на философию образования. Однако время, отведенное автору на написание книги, сокращалось с каждой прошедшей неделей. Его наброски, заметки, выдержки и фрагменты остались разрозненными, собрать их воедино так и не удалось. Преданный друг Джо Батнер не оставлял ученого и всегда был поблизости. Сын Фрэд поддерживал контакты с отцом. Однако дочери Эвелин и Лиз практически не ведали об угасающем отце. Лиз давно отдалилась от семьи, а Эвелин была зла на мачеху Роберту. В конце мая Джо Батнер все же послал дочерям заключение врачей. Прогноз был неутешительный. Через две недели, 1 июня 1952 года, Джона Дьюи не стало. Он умер в своей квартире в Нью-Йорке.

После получения сертификата о смерти супруга вдова тут же позвонила Дональду Харрингтону, главному пастору Общинной церкви Нью-Йорка (Community Church of New York). Дьюи был кремирован. Только потом детей проинформировали о кончине отца и о том, что его прах находится в Общинной церкви. Колумбийский университет попросил разрешения провести мемориальную церемонию в университете, поскольку Джон Дьюи сделал очень много для этого учебного заведения, был его знаковым явлением, его ценили и помнили

¹ Martin J. The Education of John Dewey ... P. 484.

многие педагоги и студенты университета. Однако Роберта распорядилась, чтобы церемония прошла в частном порядке и быстро организовала мемориальную службу

в Общинной церкви. Во время службы пастор Харрингтон наряду с некоторыми религиозными фрагментами прочел выдержки из работы Дьюи «Общая вера» («A Common Faith»), стихи Мэтью Арнольда, Джорджа Эллиота и Колериджа. Артур Дэвис пропел два традиционных гимна. Харрингтон назвал Дьюи «святым философом» и сравнил с Сократом. Затем с обращением выступил друг Дьюи Макс Отто. Роберта взяла урну с прахом домой. Джейн Дьюи – единственная дочь, которая присутствовала на церемонии, – написала Отто письмо с благодарностью за то, что он сделал в память о ее отце. Вот отрывок из этого письма: «Я – дочь, прожившая с ним последние годы его жизни... Его жизнь была главным образом его профессией, о которой так много писалось в прессе и порой не очень верно, но ваш контакт с ним был связан именно с тем, о чем он очень заботился и что сделало его значимой личностью и, конечно, общественным деятелем»¹.

Эвелин Дьюи написала письмо благодарности Харрингтону за «хорошую службу», но была вне себя от гнева. Дети Дьюи ничего не получили по завещанию отца. А летом 1969 года, когда американские астронавты Нейл Армстронг и Эдвин Олдрин стали первыми людьми, высадившимися на Луне, вдова Дьюи Роберта позвонила газетчикам и сказала, что последними словами ее умирающего мужа были следующие: «Ты еще станешь очевидцем того, как мы полетим на Луну – где-то 18 или 19 лет спустя». Дьюи ушел из жизни за 17 лет до полета американцев на Луну. Его пророчество было опубликовано уже после смерти ученого во всех газетах. Этот интересный факт приводит биограф Дьюи Джей Мартин². Роберта умерла в 1970 году на Майами Бич. Ее прах вместе с прахом Дьюи был перевезен в Университет Вермонта и помещен под гранитный камень, на котором выгравирована следующая надпись: «То, что в цивилизации ценится больше всего, касается не нас самих. Это создается благодаря деяниям и страданиям продолжающегося в веках человеческого сообщества, с которым мы связаны. Мы должны быть ответственны за сохранение, передачу, улучшение и расширение ценностей, которые нам достались, для того, чтобы те, кто придут после нас, получили их в более чистом, надежном виде, чтобы ценности стали доступнее для большего количества людей и распределены честнее между всеми, чем это было при нас»³. Эти слова и сегодня звучат актуально, это обращение Дьюи к ныне живущим.

Список использованной литературы

1. Павлова, Л.Е. Исследование как кредо жизни и философии [Текст] // Джон Дьюи. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер., примеч. и послесл. Л.Е. Павловой. – М., 2003. – С. 458.

2. Юлина, Н.С. Философия Джона Дьюи и постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти [Текст] // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст / отв. ред. А.В. Рубцов. – М., 1997.

¹ Jane D > Max Otto, 6/8/52, Wisconsin Historical Society, Madison, Wisconsin, Archives and Special Collections.

² Martin J. The Education of John Dewey ... P. 488.

³ Ibid.

3. Dewey, J. Authority and Social Change [Text] // The Later Works, 1925–1953. – Vol. 11.
4. Dewey, J. Plan of Organization of the University Primary School [Text] / Special Collections Research Center. The University of Chicago Library. – University President's Papers. – Box 30, Folder 23.
5. Dialogues on Dewey [Text] / C. Lamont, ed. – New York, 1959. P. 50 : JR >JD, 7/6/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers.
6. Martin, J. The Education of John Dewey. A Biography [Text]. New York : Columbia University Press, 2002.
7. JD > Corinne Frost, 9/1/41, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers [Text].
8. Jane D > Max Otto, 6/8/52, Wisconsin Historical Society, Madison, Wisconsin, Archives and Special Collections [Text].
9. JD > Sebastian de Grazia, 1/25/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers [Text].
10. Washington Post [Text]. –1949. – 10/23/49.



Памятные даты

150 лет со дня рождения В.А. Лая

А.А. Романов

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА В.А. ЛАЯ

Анализируется вклад известного немецкого педагога В.А. Лая в становление экспериментальной педагогики начала XX века. Кратко охарактеризованы основные задачи нового для того времени научного направления, вытекающие из его дидактических трудов.

В.А. Лай, немецкий педагог, экспериментальная педагогика, «Экспериментальная дидактика».

Вильгельм Август Лай, немецкий педагог, учитель, преподаватель учительской семинарии, доктор философии, в литературе известен как разработчик «школы действия», или иллюстративной школы, деятель и теоретик экспериментальной педагогики. В советский период это направление педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, до сих пор используемом в вузах¹, об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится, а В.А. Лай преподносится только как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде; заканчивается же материал тем, что в 1930-е годы Лай встал на реакционные позиции и воспевал германский национализм². Студенты могут найти и более жесткие оценки деятельности В.А. Лая, характерные для советского официоза 1930-х годов, особенно после выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например: он «один из представителей буржуазной т.н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев мало отличаются от принципов и методов разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лженауки педологии... На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских “теорий” и поэтому с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии»³.

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

² Там же. С. 121–122.

³ Лай, Вильгельм Август. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

Первая большая работа В.А. Лая «Методика естественно-исторического обучения и критика реформаторских устремлений» увидела свет в 1892 году. В ней он пытается на методе преподавания одного предмета показать, что «физиологическая психология чрезвычайно плодотворна для педагогики и что ей должно быть посвящено необходимое внимание». В 1896 году вышел в свет «Путеводитель по правописанию и счету» В. Лая. Через два года в книге «Арифметика для начальной ступени» («Обучение счету в школах низшей ступени») Лай попытался дать второе практическое доказательство того, что обучение, основанное на экспериментальных исследованиях, найдет методы, более соответствующие природе ребенка, а путем экспериментов удастся разрешить разногласия между теорией и практикой обучения.

В 1903 году В. Лай опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика». В этой книге он попытался ответить на вопрос, возможна ли и нужна ли такая наука. Поскольку сам Лай был убежден в ее возможности и необходимости, то вся его работа строится на подборе соответствующей аргументации. В качестве стержневых идей можно выделить следующие:

- обоснование *экспериментальной* дидактики обуславливается прежде всего *методами* исследования (наблюдение, статистика и эксперимент), а не содержанием;

- экспериментально-дидактические исследования должны открыть широкие возможности и простор педагогической интуиции, психологической чуткости, педагогическому творчеству в целом;

- для обоснования экспериментальной дидактики должны быть использованы положения психологии, физиологии, биологии, гигиены, этики, эстетики, философии, религии;

- практические выводы, полученные с использованием данных смежных наук, с экспериментально-дидактической точки зрения могут быть рассматриваемы только как *гипотезы*, служащие основой для планомерной работы, а не как основоположения дидактики;

- экспериментальная дидактика адресуется прежде всего педагогам, а не психологам и направлена на удовлетворение потребностей учителей и решение практических вопросов преподавания;

- экспериментальная дидактика может служить средством объединения и углубления имеющихся педагогических течений (определяемых такими терминами, как индивидуальная педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, национальная педагогика, педагогика нравственности, религиозная педагогика, сексуальная педагогика, художественное воспитание, политическое воспитание, физическое воспитание и др.).

Две идеи В.А. Лая носят характер концептуальных и могут быть выделены в качестве основных принципов организации его экспериментальной дидактики. Принцип, который требует, «чтобы вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения, дидактические правила соответствовали природе и культуре», не получил у Лая достаточной проработки, но вводится в научный оборот, с одной стороны, как дань педагогической классике (принцип природосообразности и культуросообразности), а с другой стороны, в качестве неотъемлемой составной части главного принципа – принципа деятельности. В основе последнего лежит постулат о том что «основным процессом физической и психической жизни явля-

ются реакции. Воспитание и обучение поэтому должны принимать реакции и, в особенности, инстинкты за основные, исходные пункты»¹.

В.А. Лай не настаивал на существовании дидактики в роли самостоятельной науки. Его цель – создание объективной научной педагогики, объединившей все педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами. Хотя педагоги должны вместе с другими специалистами «дружно заниматься исследованием детей», но они также «не только имеют право, но и обязаны вполне независимо исследовать все вопросы детской психологии, которые имеют значение для практики или теории воспитания и обучения. Педагоги имеют полное право не соглашаться на какие-либо ограничения своих исследований в области педагогики. Они, наконец же, должны сами печь свой хлеб, возвести педагогику на степень *самостоятельной* исследующей науки, не то им грозит опасность утратить самостоятельность, впасть в зависимость от специалистов не педагогов. Такая зависимость недостойна педагогов и может помешать здоровому развитию педагогики»².

Экспериментальная педагогика, по мнению В.А. Лая, включает в себя три основные отрасли: индивидуальную педагогику, направленную на врожденные качества; естественную педагогику, изучающую взаимодействие воспитанника с природой; социальную педагогику, рассматривающую общественные факторы воспитания. Разграничение между этими отраслями, естественно, носит условный характер. Главными педагогическими категориями являются воспитание и обучение, причем воспитание трактуется как более широкое понятие. «Воспитание (включая в него и обучение) должно направлять влияние жизненной среды так, чтобы развитие прирожденных физических и умственных способностей воспитанника соответствовало, во-первых, требованиям биологических наук (включая и психологию), а во-вторых, – требованиям наук *социологических* в широком смысле слова (социологии, этики, эстетики и религиозных наук)»³.

Понятие среды толкуется здесь широко. Человек, считал В.А. Лай, имея зависимость от «почвы, воды, воздуха, света, тепла, от окружающих его растений, животных и людей», в свою очередь, влияет на них, составляя с ними единую жизненную среду. Эту среду составляет также родина с ее климатом, растительностью и животным миром, проживающими на ней людьми: «человек в большой мере – продукт того участка земли, на котором он живет». Педагогика обыкновенно рассматривает воспитанника только как члена человеческого общества, но это, по Лая, «односторонний и ошибочный взгляд; гораздо глубже и плодотворнее будет взгляд на воспитанника как на члена великого единства, состоящего из жизни природы и человека, как члена жизненной среды его родины»⁴.

Важно отметить большое внимание, уделяемое В.А. Лаем биологическому подходу к воспитанию, который отражал господствующую в XIX веке материалистическую концепцию Человека как продукта биологической эволюции на Земле и венца природы, скорее всего, понимаемому в качестве антропологического под-

¹ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. СПб., 1914. С. 18.

² Там же. С. 54.

³ Там же. С. 85.

⁴ Там же. С. 81.

хода к Человеку. Отсюда прямой задачей экспериментальной педагогики становится построение воспитания на биологических началах, выступающих как единство двух факторов – социальной среды и природы. Тогда, по Лаю, экспериментальная педагогика, основанная на биологии, «может создать *всемирную педагогику*, которая укажет, каково должно быть воспитание всех вообще народов земли, как по форме, так и по содержанию»¹.

Воспитание, считал В.А. Лай, имеет три основных пути проявления: практический уход за здоровьем; воспитание в узком смысле слова, куда относятся порядок, присмотр, направление, приказы, запрещения, наказания и все влияющее на образование характера; обучение в узком смысле слова, то есть связанное систематическое обучение определенным предметам. Стоящие перед воспитанием задачи сформулированы им таким образом: «Оно должно способствовать развитию индивидуальных общечеловеческих способностей воспитанника путем ухода за телом, дисциплины, обучения и упорядочения влияния окружающих так, чтобы этот воспитанник сделался полезным членом человеческого общества, который сообразно своим специальным дарованиям принимал бы участие в культуре человечества и способствовал ее развитию»². Воспитание включает в себя самовоспитание и самообучение, а также уход за собой. Тогда педагогика, рассматриваемая как развитие человека, приобретает следующее содержание. Унаследованные способности развиваются под воздействием раздражения или собственного тела (индивидуальная педагогика), или природы (натуральная педагогика), или жизни человека (социальная педагогика). Воспитание (уход за телом, дисциплина, обучение) может осуществляться в семье, в школе (частной, общественной), быть свободным (курсы, лекции, родители и т.д.), носить характер самовоспитания и самообучения. Педагогика опирается на выполняющие вспомогательную роль науки. Это, прежде всего, науки биологические – экология, антропология (анатомия, физиология, психология, этнография); медицинские – гигиена и психиатрия; философские – социология, логика, теория познания, эстетика, этика, философия религии.

В итоге новая педагогика, продолжая традиции, но при этом и углубляя дидактические требования Коменского и Песталоцци, сама начинает изучать психологически-дидактические вопросы школьной практики, используя современные методы педагогического исследования, главными среди которых являются наблюдение, описание, объяснение и систематизация. Началом и основой исследований служат наблюдения. В.А. Лай различал «самонаблюдения и наблюдения над посторонним лицом, статистические наблюдения (статистику) и экспериментальные наблюдения (эксперименты), которые дают в своем применении то, что мы называем *экспериментально-педагогическим методом – методом экспериментальной педагогики и дидактики*»³.

В книге «Экспериментальная педагогика» вновь говорится о необходимости доказать теоретическую и практическую возможность успешного использования для решения вопросов воспитания эксперимента, статистики и наблюдения, высказывается сожаление о том, что в широких педагогических кругах бытует мнение о признании экспериментальной педагогикой в качестве метода исследования лишь эксперимента. В.А. Лай убежден, что экспериментальная педагогика

¹ Лай В.А. Экспериментальная дидактика ... С. 82.

² Там же. С. 58.

³ Там же. С. 61.

углубляет старые методы исследования и тем самым дополняет и расширяет старую педагогику, имея **общую** педагогическую дисциплину. По его мнению, экспериментальная педагогика «не есть лишь “экспериментальная психология” или “педагогическая психология”, так как имеет своей целью исследование не одних психологических, но также и биологических, антропологических, гигиенических, народнохозяйственных, логических, эстетических и т.п. явлений в жизни питомца и его окружения при посредстве наблюдения, статистики и эксперимента»¹. Причем надо считаться с невозможностью приложения многих экспериментальных исследований к непосредственным педагогическим вопросам: «простые, осматриваемые и статистическим методом осуществляемые наблюдения в **более сложных** вопросах воспитания и обучения ведут лишь к догадкам, к предварительным предположениям или гипотезам, но не к научно достоверному знанию, не к полной уверенности»².

Гипотезам В.А. Лай уделяет особое внимание, утверждая, что именно они должны быть положены в основу статистических и экспериментальных исследований. Гипотеза «восстанавливает связь между **старой и новой экспериментальной педагогикой**. Достижения современности и прошлого, часто в соединении с систематическим наблюдением, статистикой и педагогическими вспомогательными дисциплинами, приводят к **гипотезе**, которая необходима для постановки и осуществления эксперимента. Результаты эксперимента ведут к педагогическим знаниям и мероприятиям, научной осведомленности, правильность которых должна быть подтверждена на практике»³. Эксперимент, таким образом, состоит из трех элементов – построения гипотезы, постановки и проведения опыта и его проверки на практике.

Для В.А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, а **общей педагогикой**, педагогикой будущего, которая своим усовершенствованным методом подвинет вперед попытки образовательных реформ. Суть нового метода в итоге сводится к следующим положениям.

Метод новой науки как бы продолжает использование наблюдения и опыта старой педагогики, но делает их многостороннее, основательнее, точнее, становясь более надежным критерием в исследованиях нормальных и аномальных детей. Поскольку этот метод точно определяет исходные положения и результаты, то он может быть использован для сходных исследований в разных странах, «допускает объединенную работу с участием всех культурных народов и таким образом обеспечивает надежный и постоянный прогресс педагогики»⁴. Кроме того, новая педагогика опирается на более широкий круг наук, имеет более солидный фундамент, чем прежняя. Старые догмы и постулаты она рассматривает лишь как гипотезы. В результате, имея новые основания и методы исследования, педагогика становится самостоятельной наукой, педагоги же превращаются в исследователей, которым «не приходится боязливо выжидать того момента, когда от психологии и философии им перепадет что-нибудь полезное»⁵.

¹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 9.

² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 30.

³ Лай В.А. Экспериментальная педагогика ... С. 12.

⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика ... С. 32.

⁵ Там же.

Практически любое нововведение, в том числе и новая наука, встречает противодействие. В.А. Лай выдвигает свои соображения, доказательства, опровергающие основные предрассудки и мешающие развитию экспериментальной педагогики, а именно:

1. *Экспериментальная педагогика не представляет собой системы, а значит, и не является наукой.* Однако возможность и необходимость экспериментального метода исследования в области педагогики доказаны и теоретически, и практически, что подтверждает возможность использования идеи экспериментальной педагогики. Любая наука, в том числе и опытная, начинается с небольшого количества фактов и всегда находится в развитии. Поэтому будущая система экспериментальной педагогики «должна возникнуть с течением времени, постепенно, из отдельных фактов, отчасти исследованных, отчасти – подлежащих исследованию»¹.

2. *Экспериментальная педагогика все вопросы воспитания и обучения хочет решить при помощи эксперимента, что невозможно.* Это утверждение крайне односторонне. Эксперимент, наблюдение и статистика в экспериментальной педагогике тесно переплетаются, используют и продолжают традиции опытного наблюдения прежней педагогики. Кроме того, «новая» педагогика так же, как и «старая», прибегает к помощи теории познания, логики, эстетики, этики, психологии, физиологии, учения о народном хозяйстве, гигиены и анатомии. Причем дисциплины, которые сами построены на экспериментальных основах, новой педагогикой могут быть использованы с гораздо большим успехом и в педагогическом отношении более совершенно.

3. *Экспериментальная педагогика может разрабатывать только мелочи и не в состоянии разрешить более важные проблемы.* На это можно возразить, что вся педагогическая практика складывается из мелочей, а поэтому экспериментальная педагогика, «надежным образом разрешающая мелочные вопросы, в этом отношении должна иметь большее значение для практики, чем любая педагогическая система, опирающаяся на теоретические положения»². В.А. Лай убежден, что, подобно тому, как физика, химия, биология и психология индуктивным методом, с помощью мелочной экспериментальной работы дошли до важных обобщающих взглядов, теорий и систем, то же самое должно произойти и в области экспериментальной педагогики.

4. *Экспериментальная педагогика, являющаяся лишь исследованием фактов, никогда не будет в состоянии охватить всю педагогику.* Высказанные В.А. Лаем в ответ соображения носят и прогностический характер. По его мнению, каждое единичное педагогическое исследование должно проводиться на основании общих, систематических точек зрения педагогики, иначе оно лишится педагогического характера и будет представлять собой психологическое, гигиеническое и т.п. исследование. Необходимо же говорить о существовании *одной* педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об экспериментальной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальный метод исследования, также *«наступит время, когда рядом*

¹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика ... С. 18.

² Там же. С. 18.

с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогику»¹.

5. *Результаты экспериментальной педагогики ненадежны, так как иногда они противоречивы.* Естественно. Уж если в физике и биологии эксперименты неоднократно повторяются и проверяются разными исследователями, то, само собой разумеется, в еще большей степени это требуется в психологии и педагогике.

6. *Новая педагогика враждебна старой.* Это неверно, так как экспериментальная педагогика всегда пользуется учениями прежней педагогики. Но она не довольствуется ее достижениями и использует их лишь как материал для создания гипотез, вносит усовершенствования. Новая педагогика является не чем иным, как «органическим дальнейшим развитием старой, и, как только экспериментальный метод исследования получит всеобщее признание, эпитет “экспериментальная” в качестве подразумеваемого и излишнего отпадет, как в физике, химии и т.д.»².

Кроме доказательств необходимости новой педагогики В.А. Лай пытается разработать механизм ее развития. Особый интерес здесь представляет используемый им термин «опытная станция», который прочно займет место в педагогической жизни России 1920-х годов, а 1-я опытная станция Наркомпроса РСФСР, руководимая С.Т. Шацким, станет явлением в мировой педагогике.

Сам В.А. Лай не предусматривал под опытной станцией такого многопрофильного и масштабного учреждения, как это сделает С.Т. Шацкий. У него опытная станция выступает синонимом педагогической лаборатории, призванной выполнять задачи самостоятельного развития педагогики, применения экспериментального метода исследования; обработки *актуальных* вопросов обучения и воспитания собственной страны; публикации результатов своих и других исследований; расширения системы местных педагогических библиотек. С опытной станцией необходимо связать центральный пункт для проверки учебных пособий и демонстрации лучших образцов. Кроме того, педагогическая опытная станция должна быть местом сосредоточения *педагогической информации*, а также учреждением для «введения школьных учителей в область педологии и экспериментальной педагогики»³.

В итоге В.А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медицинской, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и *«уважение к педагогике и ко всему педагогическому делу расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомятся с ее существом и значением широкие круги общества»⁴.*

Это неизбежно, поскольку если мы ставим целью воспитание людей с сильной волей, самостоятельных и уверенных в себе, то должны знать их индивидуальные особенности, склонности и способности. Средства и пути к этому знанию может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы и педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или иной специальности и этим содействовать тому,

¹ Там же.

² Лай В.А. Экспериментальная педагогика ... С. 19.

³ Там же. С. 119–120.

⁴ Там же.

чтобы «не только “добропорядочный”, но и *каждый* человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой – увеличится «радость жизни

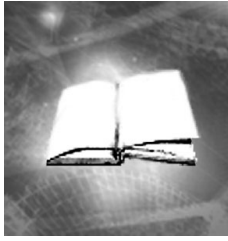
и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выиграет в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится “мировая педагогика”, преследующая цель водворения истинной человечности»¹.

Педагогическое наследие В.А. Лая, известного педагога, интересной, масштабной и противоречивой личности, нуждается в новом прочтении и современной интерпретации. Благоприятным полем исследования может стать изучение влияния идей немецкого педагога на развитие отечественной педагогики.

Список использованной литературы

1. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
2. Лай, Вильгельм Август [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
3. Лай, В.А. Экспериментальная дидактика [Текст]. – СПб., 1914.
4. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика [Текст]. – М. ; Л., 1927.
5. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

¹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика ... С. 120.



Страницы истории

Г.Ю. Максимова

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

В статье дается сравнительно-сопоставительный анализ взглядов выдающихся отечественных ученых на проблему преемственности дошкольного и начального образования, выявляется общее и особенное в их позициях с акцентом на рекомендации педагогам-практикам по организации образовательной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

дошкольное образование, начальное образование, преемственность, возрастные особенности дошкольников, возрастные особенности младших школьников, переходный возраст, реализация преемственности.

Проблему преемственности дошкольного и начального школьного образования с разных точек зрения разрабатывали в своих трудах выдающиеся отечественные ученые начала XX века – М.М. Рубинштейн, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, К.Н. Вентцель, С.И. Гессен.

С философских, в частности этических, позиций к рассмотрению проблемы подходил один из продолжателей традиций русской гуманистической педагогики, развивавшейся в условиях эмиграции, – Сергей Иосифович Гессен¹. В центр своих изысканий он поставил личность, ее индивидуальность, ценностное отношение к образованию свободной и нравственной личности, которое он рассматривал как непрерывное ее восхождение к ценностям культуры. Свой самобытный путь по обретению самого себя – «в самостоятельном творческом труде по осуществлению целей-заданий, носящих высокий, “сверхличный” характер» – личность начинает еще в дошкольном детстве на ступени аномии («беззакония»), когда основным фактором произвольного существования ребенка является природа,

¹ Свой фундаментальный труд «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», изданный в Берлине в 1923 году, С.И. Гессен начал еще до Октябрьской революции в бытность приват-доцентом Петроградского университета и в первые послереволюционные годы, работая профессором, заведующим кафедрой философии и педагогики, а затем деканом историко-филологического факультета Томского университета и одновременно публикуя в сибирских журналах отдельные его фрагменты.

а не социум. Это период дошкольного образования, в котором ведущей является игровая деятельность. Главный тезис С.И. Гессена: игра не должна вырождаться в забаву, в пассивное механическое упражнение, в ней должен «просвечивать» будущий урок, культивироваться творческое начало личности¹.

Поступая в школу, «ребенок переходит... из атмосферы играющего хора, составляющей существо детского сада, в мир внешне урегулированной общины. Скрепляющим началом в этом новом мире является уже общий труд и подчинение общему закону», что, в свою очередь, предполагает «наличие определенных прав и обязанностей», а также «дифференциацию труда». «В этом смысле, – пишет С.И. Гессен, – переход к школе есть переход от естественной ступени аномии к ступени внешнего, общественного принуждения, или гетерономии. Это есть как бы переход от природы к праву. И потому в отношении нравственного образования задача школы сводится по преимуществу к воспитанию правового чувства и общественного сознания в человеке»².

Ступени аномии и гетерономии («чужезаконности»), в свою очередь, необходимы для достижения высшей ступени – автономии («самозаконности»). В связи с этим С.И. Гессен продолжает: «... как в правильно организованном детском саду должен был просвечивать будущий совместный труд и общий закон школы..., ... в школе так же должна предчувствоваться высшая ступень автономии...», т.е. «образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению»³. На этом этапе сформированности нравственных императивов, убеждений и мировоззренческих позиций личность, познав законы природы и общества, возвышается до самоутверждения своего «я», осознания своей самоценности, сознательного и добровольного, а потому свободного, подчинения Долгу и Праву и высшего понимания нравственности, основанного на ненасилии⁴.

Таким образом, С.И. Гессен, трактуя дошкольное детство как начальную ступень перспективного движения к достижению идеала свободного, нравственного и правового образования, дал философское обоснование педагогическому творчеству, в частности, в отношении поиска эффективной методики реализации преемственности дошкольного и начального образования.

В принципе с соотносимых этико-педагогических (и вместе с тем более проработанных в плане практической организации образовательного процесса) позиций в отношении становления свободной творческой личности рассматривал проблему преемственности и К.Н. Вентцель⁵.

¹ См.: Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Сергей Иосифович Гессен: педагогика как прикладная философия // Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и средн. учеб. заведений. М. : ТЦ СФЕРА, 1995. С. 34, 39.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 122.

³ Там же.

⁴ См.: Сергей Иосифович Гессен: педагогика как прикладная философия ... С. 37.

⁵ Здесь мы опускаем политическую составляющую подхода К.Н. Вентцеля, в контексте которой он «социальный переворот мыслил в единстве с педагогической революцией, которую трактовал как кардинальную реформу воспитания и образования, создающую условия для свободного развития личности» (Вентцель Константин Николаевич // Рос. пед. энцикл. : в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993. С. 39).

Он видел детский сад учреждением, «которое дает возможность детям изжить детство в пределах того возраста, который охватывается детским садом, во всей полноте его жизненных запросов и свойственных ему задач и стремлений».

Понимая процесс образования личности ребенка как целостный, непрерывный, взаимосвязанный на всех своих ступенях, вместе с тем он считал неприемлемым «подлаживать детский сад к школе вообще» и к российской школе начала XX века, которая требовала, по его мнению, реформирования, в частности. Только полноценная реализация детским садом своих специфических функций, задач, установок позволит ему, как следствие свободного естественного развития ребенка в условиях этого нового типа воспитательного учреждения, стать «наилучшей подготовкой к школе».

Проблема преемственности у К.Н. Вентцеля находит естественное и органичное разрешение в условиях «педагогической общины» (как формы организации идеального детского учреждения), под которой он понимал «свободное соединение членов ее для общего всем им педагогического дела, т.е. для воспитания и образования». В общину входят дети разных возрастов, родители, педагоги. Вместе с тем он считал, что чем более широким будет круг взаимодействия ребенка с окружающими его людьми «на почве совместного искания высших ценностей жизни», тем более будет обеспечено и духовное совершенствование ребенка ¹.

В основном проблему преемственности отечественные ученые рассматривали с естественно-научной точки зрения и связывали ее, в первую очередь, с проблемой возрастной периодизации, которая отражает закономерную последовательность ступеней возрастного развития.

Характеристике этапов детского возраста отводится значительное место в творчестве П.П. Блонского. В 20-е годы XX века он связывал возрастную периодизацию главным образом с биологическими признаками, преимущественно анатомо-физиологическими – развитием зубов и эндокринных желез, составом крови и т.д. Впоследствии, уже в 30-е годы, он пришел к выводу о том, что «характеристика каждой возрастной стадии должна быть комплексной: не один какой-либо признак, но своеобразная связь многих признаков характеризует тот или иной возраст» ². Эта связь многих признаков, т.е. «возрастной симптомокомплекс, настолько явно своеобразен для каждой стадии детства, что, в сущности, почти все исследователи, за редким исключением, какими бы критериями ни пользовались, дают в конечном итоге приблизительно одинаковое расчленение детства» на три семилетия (0–7, 7–14 и 14–21 год). В основном сроки отдельных стадий детского возраста в изучаемый период были установлены, спор среди ученых мог идти в пределах одного года или в отношении названий этих стадий, как отмечает П.П. Блонский.

П.П. Блонский разделял детский возраст на ряд стадий и подстадий. Ребенок 6–7 лет попадает, по П.П. Блонскому, в промежуток между стадиями «молочнозубое детство» и «постояннозубое детство» и соответственно подстадиями «позднее молочноезубое детство» и «смена зубов» (первая половина). «Возрастной симптомокомплекс» ребенка 7 лет как бы вызревает, складывается на протяжении всех предыдущих лет дошкольного детства.

¹ Максимова Г.Ю., Виноградова Н.А. Разработка К.Н. Вентцелем и С.Т. Шацким теории детского сада. Развитие образования и педагогической мысли в истории общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2007. С. 219, 211. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 7).

² Блонский П.П. Педология : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. М. : ВЛАДОС, 1999. С. 38.

Периодизация детского возраста наряду с понятием «основной период» включает, по П.П. Блонскому, и понятие «переходного периода», который «присчитывается» к соответствующему основному. Если взять за основу периодизации педагогический принцип, то этот ребенок будет находиться между следующими «подразделениями» – «дошкольный возраст (старший)» и «школьный возраст (младший)». В этот переходный период по преимуществу и реализуется преемственность между дошкольной и начальной ступенями образования.

Особо П.П. Блонский выделяет переходные возрасты: «при установлении сроков отдельных стадий детского возраста затруднения обыкновенно испытываются лишь по отношению к пограничному году. Например, как считать семилеток – дошкольниками или школьниками?»¹. Однако дело не в названиях, полагает П.П. Блонский. Основываясь на наработках педагогической практики, ученый отмечает, что она «уже давно обратила внимание на то, что эти так называемые переходные возрасты в то же время являются педагогически трудными возрастами», поэтому «нередко их называют критическими...». При характеристике критического возраста обыкновенно, отмечает П.П. Блонский, указывают два ряда черт: крайняя впечатлительность, нервозность, легкая ранимость нервной системы и неуравновешенность, взрывчатость поведения, странные, недостаточно мотивированные объективными причинами поступки. Эти же черты, правда, менее выраженные, чем у подростков, наблюдаются и у семилеток, «что дает основание педологам, имевшим дело с семилетками, называть и этот возраст критическим... Каждая из возрастных стадий имеет свое своеобразие, но не каждый ребенок в одно и то же время переживает эту стадию»². Поэтому П.П. Блонский предлагает придерживаться термина «педологический возраст», понимая под ним совокупность анатомического, физиологического, интеллектуального и педагогического возрастов, в его соотношении с хронологическим возрастом.

П.П. Блонский обращает внимание на то, что «развитие идет не по прямой линии, и неправильно понимать его как простое увеличение или уменьшение... Так как разные свойства связаны друг с другом, то в результате прогресса одних черт и регресса других изменяется все соотношение в целом, получается новое соотношение, новая общая связь, новое целое... новый тип развития»³.

М.М. Рубинштейн тоже придает большое значение периодам смены зубов у ребенка. Он отмечает, что в эту пору «много сил ребенка поглощается ощущениями боли и зуда, и психическая жизнь его не может не испытать некоторой задержки»⁴. Таким образом, «самый трудный шаг в системе обучения и в отношении самого нежного возраста обставляется у нас в сущности самыми неблагоприятными условиями, а в результате появляется еще один момент, повышающий задерживающее влияние смены зубов и перехода от семьи к школе»⁵. На фоне замедления физического и психического развития «бросается в глаза... порча характера ребенка». «Задерживающее влияние этого физиологического процесса сказывается более заметно» в возрасте 6–8 лет, когда у ребенка начинают появ-

¹ Блонский П.П. Педология ... С. 39.

² Там же. С. 39.

³ Там же. С. 40–41.

⁴ Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М. : Задруга, 1920. С. 140.

⁵ Там же. С. 141–142.

ляться постоянные зубы. Ситуация усугубляется «действием двух других факторов: поступлением в школу и совпадением с начальной стадией обучения». Это связано для ребенка с попаданием в «совершенно новые условия жизни», в частности, с тем, что сообщество учащихся (по сравнению с детьми дошкольного возраста) представляет собой «более сплоченный новый коллектив», а также с тем, что отношение классного коллектива к учителю «меняет и ...структуру и характер» этого коллектива. Много сил ребенок вынужден тратить «на приспособление к целому ряду новых условий и на попутные физические переживания». Поэтому масса детей переживает переход от семьи к школе как очень заметный, значительный этап своей жизни, сопряженный «с некоторым переломом в душевной жизни детей»¹.

Одну из серьезных причин этого обстоятельства М.М. Рубинштейн видит в отсутствии «целесообразной организации дошкольного воспитания» (имеется в виду массовое общественное дошкольное воспитание), которое помогло бы снивелировать негативные последствия поступления ребенка в школу и способствовало бы обеспечению благоприятной адаптации его к условиям школьной жизни. Тогда, например, «оживление до сих пор мертвых значков-букв» для ребенка могло бы проходить незаметно, исподволь, а не «каким-то форсированным маршем, лишенным всяких оправданий с педагогической точки зрения», – пишет М.М. Рубинштейн².

Как же может педагог смягчить переходный период для ребенка, поступившего в школу? «Разумеется, – пишет по этому поводу П.П. Блонский, – в это время внимание педагога должно быть особенно большим: эти периоды требуют особо внимательного педагогического подхода»³.

В связи с естественной «порчей характера» детей в этот критический период их жизни М.М. Рубинштейн обращает особое внимание на необходимость «сохранить спокойное ровное отношение к ним, чтобы не дать капризам и раздражению стать постоянным явлением». Он дает ряд конкретных рекомендаций педагогам в плане отношения к детям, в частности, советует относиться к ним «в первую пору их жизни в школе с необычайным вниманием и отказываться от слишком поспешных оценок способностей и успевания детей», дабы «не изменить значительно... духовного облика ребенка» впоследствии. «В особенности неподходящими, – продолжает М.М. Рубинштейн, – должны считаться в эту пору слишком повышенные требования и усердное обучение с первых шагов». Нельзя форсировать переходный период, предупреждает ученый, надо дать детям время «сжиться с новой обстановкой, новыми условиями и порядками, и только тогда мы вправе рассчитывать на нормальный ход психической жизни детей»⁴.

Логически встает вопрос об оптимальном возрасте поступления ребенка в начальную школу. П.П. Блонский, как и большинство исследователей его времени, «верхней границей» дошкольного возраста считал 7 лет. Соответственно это и есть возраст поступления ребенка в школу⁵.

Что касается М.М. Рубинштейна, то, по его мнению, это 8 лет. Восемилетний возраст для начальной школы, обосновывает свое умозаключение М.М. Ру-

¹ Рубинштейн М.М. Очерк ... С. 141.

² Там же.

³ Блонский П.П. Педология ... С. 39.

⁴ Рубинштейн М.М. Очерк ... С. 140, 141.

⁵ Блонский П.П. Педология ... С. 76.

бинштейн, является «подходящим» главным образом потому, что «к этому времени завершается созревание мозга и нервной системы»¹.

К 7 годам, по П.П. Блонскому, формируются основания для смены игры как «доминирующей деятельности» ребенка дошкольного возраста на учение, которое, в свою очередь, доминирует в школьном возрасте. Существенным отличием дошкольного возраста от школьного является то, «что школьник может получать на основе приобретенной грамотности систематическое научное образование, тогда как дошкольник к такому систематическому образованию еще не способен»².

Л.С. Выготский, разрабатывая учение о зоне ближайшего развития, дает следующую характеристику мышления ребенка этого переходного возраста. В принципе он согласен с педологами в том, «что ребенку, приходящему в школу, оказывается более близкой комплексная система мышления», поэтому природе ребенка соответствует комплексная система обучения. Однако он вносит принципиальное уточнение в отношении того, что эта комплексная система мышления – «уже завершённый этап дошкольного развития». В связи с этим он настоятельно рекомендует педагогам в практической работе с детьми дошкольного (по современной терминологии) возраста ориентироваться не на «вчерашний», а на «завтрашний день» в развитии ребенка, т.е. на такое психическое новообразование, как системное мышление, которое как более совершенная форма мышления должно прийти на смену «комплексной системе мышления» ребенка «как раз на границе школьного возраста»³. В психическом развитии ребенка-дошкольника происходит качественный скачок от комплексности мышления как соединения отдельных психических процессов в целое к его системности как некоей целостности, не сводимой к сумме этих психических процессов, которые, в свою очередь, в этой системе четко структурированы, взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимодополняют друг друга. Этот скачок определяет, по Л.С. Выготскому, новую социальную ситуацию развития ребенка. Вместе с тем «дошкольный» уровень развития мышления имеет далеко не формальное значение для развития мышления ребенка в целом, считает выдающийся психолог.

С.Т. Шацкий не только теоретически разрабатывал идею преемственности между детским садом и начальной школой, но и реализовывал ее на практике. Если кто-то из педагогов шел к детскому саду от школы, то он шел в обратном, логически более оправданном направлении – от детского сада и клубной работы (занятий с детьми в клубах по интересам) к школе, так как в этих областях у него и его коллег было «все больше и проработано, и продумано»⁴.

Разработка вопроса о связи детского сада со школой была одной из основных задач руководимой им Первой опытной станции по народному образованию⁵.

¹ Рубинштейн М.М. Очерк ... С. 142.

² Блонский П.П. Педология ... С. 76.

³ Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. С. 332–333.

⁴ Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 2. С. 137.

⁵ Шацкий С.Т. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. С. 323 ; Шацкий С.Т. Итоги работы опытной станции Наркомпроса // С.Т. Шацкий. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. С. 351.

Одним из условий реализации преемственности С.Т. Шацкий считал преемственность методов образовательной работы с детьми, в частности, на ступенях детского сада и начальной школы. В связи с этим он видел в подготовке ребенка к школе одну из задач и функций детского сада. «Благодаря одинаковым методам работы, – пишет он, – дети, переходя от детского сада к школе, не чувствовали никакой разницы»¹.

Основными методами работы с детьми в деятельности педагогов станции были, во-первых, «наблюдение над детской жизнью», над ребенком во всех его проявлениях, во-вторых, «пропускание через себя» материалов этих наблюдений².

Все аспекты работы с детьми С.Т. Шацкий рассматривал с точки зрения преемственности образовательных ступеней, по крайней мере, детский сад для него практически всегда «шел в связке» с начальной школой. Он даже поощрял такую форму работы, как занятия учеников начальной школы с дошкольниками (в частности, в условиях села), которые включали рассказывание сказок, чтение стихов, разнообразные игры. Он обосновывал целесообразность подобных занятий следующим образом: во-первых, «школа берет дошкольников под свое культурное влияние»; во-вторых, «малыши получают навыки организованной общественной жизни и гораздо раньше начинают развиваться умственно, что для деревенского ребенка крайне важно и что для школы явится большой подмогой, ибо развитый ребенок больше возьмет от школы, чем неразвитый, за одно и то же время»³.

Школу С.Т. Шацкий понимал в широком смысле этого слова: включая ясли, детский сад, школу I ступени (начальную школу) и т.д.⁴.

Он вообще тяготел к системности в своей работе и считал, что задачи новой (трудовой) школы можно решить, только реализовав идею преемственности образовательных ступеней через создание системы взаимосвязанных (в первую очередь, в педагогическом отношении) детских учреждений, дошкольных и школьных⁵. Преемственность была одной из системообразующих идей, на основе которых функционировал «внутренний механизм»⁶ опытной станции – этого уникального в отечественной истории образования комплексного образовательного учреждения. С.Т. Шацкий ставил задачу преемственности профессионального стиля работы во всех учреждениях станции и всего коллектива педагогов в целом⁷. Реализовать преемственность детского сада и начальной школы в системе учреждений станции ему, несомненно, удалось.

¹ Шацкий С.Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей – работников будущего» // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 1. С. 281.

² Шацкий С.Т. Методические пути Первой опытной станции за 10 лет // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. С. 356, 357.

³ Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 2. С. 269.

⁴ Шацкий С.Т. Семья и школа // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. С. 197.

⁵ Шацкий С.Т. Предисловие к сборнику «Этапы новой школы» // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1965. Т. 4. С. 170.

⁶ Там же. С. 171.

⁷ Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение ... С. 136.

Таким образом, проблема преемственности дошкольного и начального образования в трудах выдающихся отечественных ученых первой трети XX века ставилась и формулировалась как самостоятельная научная проблема, имеющая достаточно основательную философскую, педологическую, психологическую и педагогическую проработку и находящая практическое разрешение в конкретных и конструктивных рекомендациях по адекватной и оптимальной, на их взгляд и применительно к данному периоду времени, организации образовательной работы с детьми этого переходного возраста. Идеи и научно обоснованные практические советы выдающихся ученых прошлого, сохраняя свою научную значимость, и сегодня востребованы современной теорией и практикой отечественного образования.

Список использованной литературы

1. Блонский, П.П. Педология [Текст] : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
2. Вентцель Константин Николаевич [Текст] // Рос. пед. энцикл. : в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – С. 137.
3. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] // Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Максимова, Г.Ю. Разработка К.Н. Вентцелем и С.Т. Шацким теории детского сада. [Текст] / Г.Ю. Максимова, Н.А. Виноградова // Развитие образования и педагогической мысли в истории общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2007. – С. 209–221. – 368 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 7).
6. Рубинштейн, М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой [Текст]. – М. : Задруга, 1920.
7. Фрадкин, Ф.А. Сергей Иосифович Гессен: педагогика как прикладная философия [Текст] / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский // Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и средн. учеб. заведений. – М. : СФЕРА, 1995. – 160 с.
8. Шацкий, С.Т. Итоги работы опытной станции Наркомпроса [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 3
9. Шацкий, С.Т. Методические пути Первой опытной станции за 10 лет [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 3.
10. Шацкий, С.Т. Наше педагогическое течение [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 2.
11. Шацкий, С.Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей – работников будущего» [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1.
12. Шацкий, С.Т. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 3.
13. Шацкий, С.Т. Предисловие к сборнику «Этапы новой школы» [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – Т. 4.

14. Шацкий, С.Т. Семья и школа [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 3.
15. Шацкий, С.Т. Школа и строительство жизни [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4-х т. / под ред. И.А.Каирова, Л.Н.Скаткина [и др.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т. 2.



Культура профессиональной подготовки специалистов

Т.В. Еременко

УНИВЕРСИТЕТ КАК СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Обосновывается видение университета как системы непрерывного образования в «обществе знания». Цели этой системы формулируются как компетенции, которые должны стать результатом обучения. Предлагается построение компетентно-ориентированной системы непрерывного образования университета на сочетании принципов горизонтальной и вертикальной интеграции.

непрерывное образование, университет, компетентно-ориентированный подход, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, компетенция самостоятельной познавательной деятельности, ИКТ-компетенция, коммуникативная компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.

Университеты в «обществе знания»

Современное общество все чаще называют «обществом знания», т.е. обществом, для которого характерно осознание роли знания как фактора успеха в любой сфере деятельности. Впервые в истории знания стали определять вектор развития общественной жизни, радикально менять образ жизни людей и структуру социума. В опубликованном ЮНЕСКО докладе «К обществам знания» утверждается: «Сегодня общепризнано, что знание превратилось в предмет колоссальных экономических, политических и культурных интересов настолько, что может служить для определения качественного состояния общества, контуры которого лишь начинают перед нами вырисовываться»¹.

В «обществе знания» ключевыми способностями человека становятся получение нужного знания, умение его использовать для решения новых задач и вырабатывать полезную информацию. В международных документах и научных работах, концептуализирующих взгляды на «общество знания», особенно выделяется роль образования как его главного стратегического ресурса. Университет в терминологии «общества знания» может рассматриваться как подсистема производства и передачи знаний, в задачи которой входит удовлетворение потребностей в новых знаниях для решения новых задач. Именно вокруг университетов должно строиться современное «общество знания».

¹ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005.

Характеристики «общества знания» органично сопрягаются с доктринами непрерывного образования, провозглашающими приоритет образования как процесса обучения каждого человека в течение всей его жизни и удовлетворяющего потребности в знаниях для решения задач общеобразовательной и профессиональной подготовки, а также воспитания¹.

Современная образовательная политика базируется на идее непрерывности образовательных процессов для каждого человека в течение всей его жизни². Способность и желание человека постоянно заниматься своим образованием – в числе его основных положительных качеств. В этой связи актуальность осмысления роли университета в контексте целей «общества знания» обуславливает необходимость выработки целостного видения его целей и задач как системы непрерывного образования. Такое видение предполагает инновационный подход к выстраиванию деятельности вуза как «инфраструктуры знаний», ориентированной на производство и передачу знаний в гибкой многоступенчатой системе непрерывного образования, полноценно удовлетворяющей потребности различных целевых аудиторий в новых знаниях для решения новых задач.

Университет, стратегически управляемый как система непрерывного образования, успешно интегрируется в «общество знания», что обеспечивает его устойчивое развитие и высокую конкурентоспособность. Видение университета как системы непрерывного образования способно стать средством сплочения всего вузовского сообщества для согласованной и осознанной работы по достижению целей, задаваемых как результаты обучения в такой системе. Обуславливается такое сплочение спецификой непрерывного образования как процесса, опирающегося на взаимосвязь всех звеньев образования, на совместное и скоординированное решение задач развития личности человека «в течение всей жизни». Эта специфика требует понимания всем коллективом университета содержания и структуры непрерывного образования, активной вовлеченности каждого члена университетского сообщества в достижение его целей и задач.

Ключевые компетенции, обеспечивающие эффективность образования «длиною в жизнь»

Видение университета как системы непрерывного образования начинается с целеполагания, т.е. осмысления его деятельности с точки зрения постановки целей непрерывного образования и эффективных средств их достижения. Компетентностно-ориентированный подход обладает для решения задачи целеполагания высоким

¹ См.: Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение). Европейский саммит, Лиссабон, март 2000 г. URL : <http://bit.ly/KaZIMP> ; На пути к обществу, основанному на знаниях: докл. о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год / под общ. ред. С.Н. Бобылева. М. : Весь Мир, 2004.

² См.: Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.02.2011. № 163-р. URL : <http://www.fcpro.ru/program/program-text>. ; Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. Раздел III. Развитие современной системы непрерывного профессионального образования / одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 09.12.2004. URL : <http://www.websib.ru/develop/page.php?article=14>. ; О проекте концепции непрерывного образования : справка по вопр. к заседанию коллегии Минобрнауки России 22.02.2011. URL : <http://bit.ly/JpXZnO>.

эвристическим потенциалом. Кратко суть этого подхода можно сформулировать следующим образом: цели системы непрерывного образования университета есть те компетенции, которые должны стать результатом обучения в данной системе.

Под компетенцией мы понимаем интегрированный показатель, характеризующий способность человека реализовывать весь свой потенциал – знания, умения, личностные качества и практический опыт – для успешной деятельности в определенной области. Компетенция включает следующие составляющие: когнитивную – теоретическое знание, способность знать и понимать; деятельностную – практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям; ценностную – ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте. В контексте идеологии непрерывного образования мы можем говорить о *ключевых компетенциях непрерывного образования как интегрированных показателях, характеризующих способность человека применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной реализации собственной программы получения и пополнения образования в течение всей жизни.*

Нам представляется, что скоординированные усилия всех структур университета должны концентрироваться на формировании четырех ключевых компетенций, в совокупности обеспечивающих эффективность образования «длиною в жизнь». Данная совокупность обеспечивает успешность деятельности человека как субъекта непрерывного образования и гарантирует возможность его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, развитие его способностей и стремлений.

Первой ключевой компетенцией назовем **компетенцию самостоятельной познавательной деятельности**, под которой следует понимать способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для самостоятельной постановки и успешного решения познавательных задач. Эта компетенция включает в себя знания и умения целеполагания, планирования, анализа, использования методов познания, рефлексии и самооценки познавательной деятельности. В нее входит практическое применение знаний и умений к таким ситуациям, как проектирование лично ориентированных траекторий обучения; выбор форм, ступеней и каналов доступа к непрерывному образованию; структурирование и наполнение программ самообразования. Данная компетенция опирается на ценности образования, интеллекта, мудрости, самоактуализации и личностного роста. Успешность ее формирования подкрепляется такими личностными качествами, как самостоятельность, уверенность, интеллектуальная активность, настойчивость, трудолюбие, адекватность самооценки и организованность.

Вторая ключевая компетенция связана с владением информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Назовем ее **ИКТ-компетенция**. Это способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт в решении образовательных, профессиональных и личностных задач с использованием информационных и коммуникационных технологий. Данная компетенция включает в себя знания и умения самостоятельного поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее организации и преобразования, сохранения и передачи. Она определяет практическое применение знаний и умений к ситуациям проектирования лично ориентированных траекторий обучения; выбора форм, ступеней и каналов доступа к непрерывному образованию; поиска и отбора информации для освоения образовательных программ, профессиональ-

ного и личностного развития; выбора и проектирования способов и каналов организации и хранения информации. Она опирается на ценности профессионализма, чувство собственной компетентности, уважение к интеллектуальной собственности. Успешность формирования данной компетенции подкрепляется такими личностными качествами, как интеллектуальная активность, настойчивость, креативность, самостоятельность, трудолюбие.

Коммуникативная компетенция – третья ключевая компетенция, обеспечивающая эффективность образования «длиною в жизнь». Это способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, как индивидуумами, так и группами. Данная компетенция включает в себя знания и умения в речевом и письменном общении на родном и иностранных языках; знание и соблюдение традиций, ритуалов, этикета; умение представить себя (написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию). В нее входит практическое применение знаний и умений к ситуациям работы в группе и межличностного общения, в том числе к ситуациям поведения в конфликте и ситуациям межкультурного общения. Она опирается на ценности взаимопонимания и взаимоуважения. Успешность формирования коммуникативной компетенции подкрепляется такими личностными качествами, как самообладание, уравновешенность, толерантность, ответственность, чуткость, адекватность самооценки, дружелюбие, вежливость.

Четвертая компетенция – **компетенция личностного самосовершенствования**. Под ней понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для целей физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Данная компетенция включает в себя знания и умения в сферах рефлексии и самопознания, психологической грамотности и здоровья, личной гигиены, экологической культуры, основ безопасной жизнедеятельности личности. В нее входит практическое применение знаний и умений в ситуациях осмысления и прогнозирования процесса и результатов своей деятельности и поведения. Компетенция опирается на ценности бытия, жизни, свободы, здоровья, культуры, науки, религии. Успешность формирования данной компетенции подкрепляется такими личностными качествами, как асертивность, уверенность, оптимизм, энергичность, уравновешенность, самообладание, активность, ответственность, чувство собственного достоинства.

Система непрерывного образования университета как средство формирования компетенций

После постановки целей непрерывного образования в виде ключевых компетенций необходимо определить средства достижения данных целей. Каким образом описанные ключевые компетенции должны развиваться у различных целевых аудиторий, составляющих университетское сообщество? Как должна строиться компетентностно-ориентированная система непрерывного образования университета? По нашему мнению, структуру такой системы необходимо основывать на сочетании принципов горизонтальной и вертикальной интеграции.

Принцип **вертикальной интеграции** обеспечивает формирование ключевых компетенций непрерывного образования через соподчиненность ступеней системы непрерывного образования университета. Идеология непрерывного образо-

вания как перехода со ступени на ступень выражается в комплексе таких понятий, как довузовское образование, высшее профессиональное образование по уровням (специалитет, бакалавриат, магистратура), послевузовское профессиональное и дополнительное профессиональное образование. При этом в связи с различными толкованиями термина «послевузовское профессиональное образование» следует уточнить, что под ним подразумеваются подготовка педагогических кадров для ведения образовательной деятельности в высших учебных заведениях, а также подготовка кадров для науки. Такое образование может быть получено в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре. Сравнительно новое для России понятие, представляющее отдельную ступень непрерывного образования, – образование для третьего возраста. Это образование для «третьего возраста» – для пенсионеров, которое не преследует цели получения профессии и лучшего трудоустройства, а имеет цели персонального развития, социальной адаптации и общения людей, сохранения их активной жизненной позиции¹. Все перечисленные ступени – довузовское образование, высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, образование для третьего возраста – представлены в деятельности университета. Принцип вертикальной интеграции позволяет «сшить» их в целостную систему непрерывного образования через проектирование целей обучения на каждой ступени с обязательным включением четырех ключевых целей-компетенций.

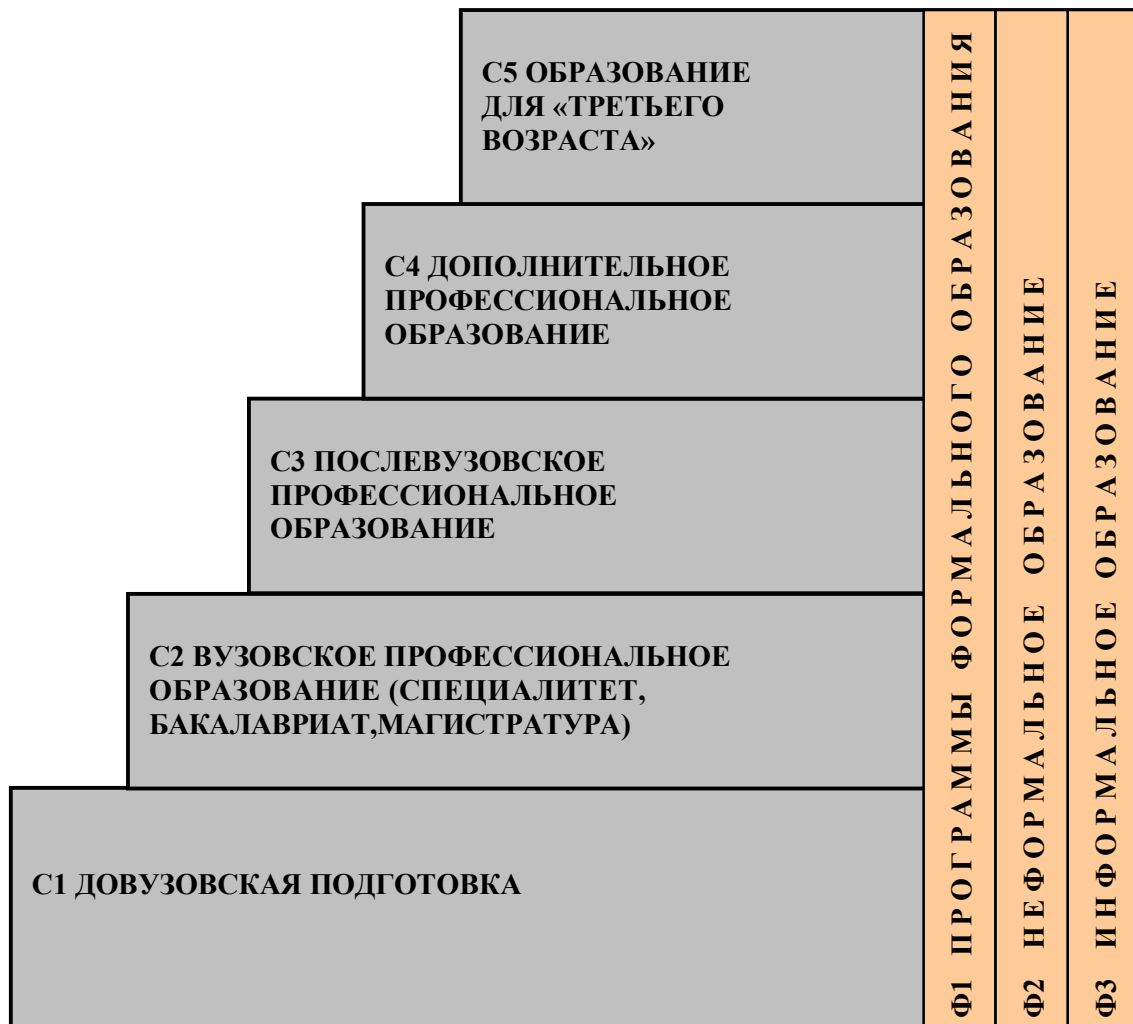
Принцип **горизонтальной интеграции**, в свою очередь, обеспечивает формирование ключевых компетенций непрерывного образования через целостное системное видение всех форм непрерывного образования на каждой его ступени. Остановимся на этих формах.

Как известно, синонимично непрерывному образованию и столь же часто употребляется понятие «образование длиною в жизнь» (англ. *lifelong learning*), под которым понимается процесс обучения человека как постоянный континуум «от колыбели до смерти». В настоящее время также употребляется понятие образования «шириною в жизнь» (англ. *lifewide learning*), под которым понимается процесс обучения как разнообразие форм образования, а именно – формальное, неформальное, информальное образование. *Формальное образование* – общее среднее, среднее профессиональное, высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование с итоговой аттестацией и выдачей государственного сертификата (диплома). *Неформальное образование* – профессионально направленное и/или общекультурное обучение на платных курсах, в кружках и народных университетах, центрах непрерывного образования взрослых, в лекториях и домах знаний, в виде индивидуальных занятий с репетитором или тренером, по телевидению и с помощью дистанционных средств без аттестации и выдачи государственного сертификата (диплома). Наконец, *информальное (скрытое) образование* – нецеленаправленное (неосознаваемое) обучение в процессе любого информационного или коммуникативного действия; индивидуальная познавательная деятельность, спонтанно сопровождающая повседневную жизнь человека и реализующаяся за счет его собственной активности в окружающей культурно-образовательной среде: общение, чтение, посещение культурных мероприя-

¹ См.: Анисимова О.П. Обучение пожилых людей как перспективное направление обучения взрослых // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону : материалы X регион. науч.-техн. конф. / СевКавГТУ. 2006. URL : <http://www.ncstu.ru>.

ятий, поездки и экскурсии и т.п.¹. В университете развиваются все три формы образования: от формальных программ высшего профессионального, дополнительного профессионального и послевузовского профессионального образования до неформальных кружков, курсов, секций и неформального обучения в культурно-познавательной среде университета. Принцип горизонтальной интеграции обеспечивает «сшивание» системы непрерывного образования университета через проектирование четырех ключевых целей-компетенций для каждой формы образования.

Таким образом, система непрерывного образования университета становится сознательно проектируемым механизмом формирования его четырех ключевых компетенций через построение на принципах горизонтальной (многоступенчатость) и вертикальной (многообразие форм на каждой ступени) интеграции. Наглядно такое построение представлено на рисунке:



Структура системы непрерывного образования университета:
 С1–С5 – ступени непрерывного образования;
 Ф1–Ф3 – формы непрерывного образования

¹ Неформальное образование. URL : http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf.

Список использованной литературы

1. Анисимова, О.П. Обучение пожилых людей как перспективное направление обучения взрослых [Электронный ресурс] // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону : материалы X регион. науч.-техн. конф. / СевКавГТУ. – 2006. – Режим доступа : <http://www.ncstu.ru>.
2. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО [Текст]. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 231 с.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.02.2011. № 163-р. – Режим доступа : <http://www.fcpro.ru/program/program-text>.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) [Электронный ресурс] // Европейский саммит, Лиссабон, март 2000. – Режим доступа : <http://bit.ly/KaZIMP>.
5. На пути к обществу, основанному на знаниях: доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год [Текст] / под общ. ред. С.Н. Бобылева. – М. : Весь мир, 2004. – 160 с.
6. Неформальное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf.
7. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации Раздел III. Развитие современной системы непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] : одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. – Режим доступа: <http://www.websib.ru/develop/page.php?article=14>.
8. О проекте концепции непрерывного образования [Электронный ресурс] : справка по вопросу к заседанию коллегии Минобрнауки России 22 февраля 2011 года. – Режим доступа : <http://bit.ly/JpXZnO>.

Л.П. Костикова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА-ИСТОРИКА**

Профессионально ориентированная языковая подготовка будущих историков строится на принципах интеграции с учетом профессиональных интересов студентов и сопровождается процессом формирования их лингвосоциокультурной компетентности, которая неизбежно интегрируется в целостную профессиональную компетентность специалиста-историка.

профессионально ориентированная языковая подготовка, специалист, историк, интеграция, лингвосоциокультурная компетентность, профессиональная компетентность.

Вопросы взаимодействия различных культур и цивилизаций с давних времен интересовали историков различных стран и народов. В наши дни, перешагнув порог III тысячелетия, историческая наука вновь объединяет ученых в их совместном поиске ответов на сложнейшие вопросы, поставленные перед челове-

ством современным этапом развития глобального сообщества. В мире происходит интенсивное пространственное передвижение населения, развиваются многочисленные социальные, экономические и культурные отношения. В результате большое значение приобретают возможности межкультурного взаимодействия, интеграции, международных связей. Понимание этих процессов исключительно важно для гармоничного развития мировой цивилизации.

«Необходимо так организовать языковое образование, – справедливо утверждает Е.В. Воевода, – чтобы готовить специалистов, которые могли бы квалифицированно продвигать на мировой рынок товары и услуги, отстаивать интересы России, в том числе средствами иностранного языка»¹.

Профессионально ориентированная языковая подготовка студентов на факультете истории предполагает приобщение будущего специалиста-историка к мировым достижениям в этой конкретной сфере научного знания, формирование его готовности выступать участником профессионально значимых ситуаций межкультурного взаимодействия.

Студентам-историкам реализация профессионально ориентированного обучения иностранному языку позволяет изучать работы зарубежных авторов и активно использовать материалы, опубликованные на английском языке, что способствует более широкому освещению научных идей иностранных авторов, например, при написании курсовых и дипломных работ, участвовать в международных конференциях, высказывать свою точку зрения на иностранном языке, приводить аргументы, подтверждающие ту или иную точку зрения, проявлять интерес к научной позиции своего оппонента, выражать свое согласие и несогласие с ней.

В настоящее время содержание обучения в вузе определяется Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, включающим базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. В соответствии с требованиями к результатам освоения основных программ бакалавриата по направлению подготовки «История» выпускник должен обладать такими общекультурными компетенциями (ОК), как готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные, этнонациональные, религиозные и культурные различия (ОК-11), владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-17). Выпускники магистерских программ по данному направлению подготовки должны свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-4).

В структуре основных образовательных программ дисциплина «Иностранный язык» включается в базовую (обязательную) часть «Гуманитарного, социального и экономического цикла». В проектируемых результатах его освоения предполагается умение использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении. При разработке образовательной программы по данному профилю можно также использовать дополнительные возможности вариативной (профильной) части учебного цикла, что будет способствовать расширению и углублению знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин. Профильная часть

¹ Воевода Е.В. Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной коммуникации // Среднее профессиональное образование. 2009. № 8. С. 17.

образовательной программы позволяет студенту сформировать на более высоком уровне общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые для его дальнейшей успешной профессиональной деятельности и для продолжения профессионального образования в магистратуре.

В связи с переходом российского высшего профессионального образования на двухступенчатую систему (бакалавриат – магистратура) необходимо подчеркнуть, что в данной статье слово «специалист» употребляется в его привычном значении – «работник в области какой-нибудь определенной специальности»¹, т.е. под «специалистом-историком» мы подразумеваем человека, занимающегося изучением вопросов исторической области знаний, а не студента пятого курса, завершающего обучение на специалитете.

Специализированное обучение будущего специалиста-историка иностранному языку на этапе высшего профессионального образования обеспечивает формирование лингвосоциокультурной компетентности, необходимой для его активного включения в процесс межкультурного взаимодействия². Формирование указанной компетентности осуществляется с учетом сложившихся у студентов-историков ценностных ориентаций и предполагает в первую очередь рассмотрение когнитивной составляющей указанной компетентности. Изучение специальных исторических текстов в курсе страноведческих дисциплин, а также на занятиях по практике английского языка характеризуется интенсивной когнитивной деятельностью студентов, т.е. активными познавательными процессами, которые приводят к достижению практической цели обучения³.

Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в мотивационной сфере опирается на глубинные основания личностного смысла студентов. В отечественную науку понятие личностного смысла было введено А.Н. Леонтьевым еще в 40-е годы XX века, и с тех пор оно стало активно использоваться в психологии, педагогике и других дисциплинах⁴.

Не случайно это понятие получило столь широкое признание в нашей стране: «в российской культуре, российском сознании поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией»⁵. Примечательно, что «задача на смысл» соотносится с совестью человека. Можно сказать, что отказ от осмысления, от решения задачи на смысл есть отказ от совести. Ведь ссылка на силу обстоятельств или неподчинение приказу как обоснование неблагоприятного поступка есть не что иное, как уход от задачи на смысл, – в противном случае было бы вряд ли возможным сохранение самоуважения и душевного равновесия. «"Человек-винтик" – это человек, лишенный совести, то есть смысловых ориентиров, человек, не осмысляющий свои действия и всю свою жизнь»⁶.

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1986. С. 656.

² Костикова Л.П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 92–93.

³ Костикова Л.П. Концептуальные основы формирования готовности студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях глобализации // European Social Science Journal. 2011. № 4. С. 163–164.

⁴ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.

⁵ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003. С. 4.

⁶ Там же. С. 426.

Когнитивная деятельность происходит в социокультурном контексте. Формирование лингвосоциокультурной компетентности нацелено на ознакомление студентов с элементами общенациональной культуры страны изучаемого языка, необходимыми для успешного взаимодействия с ее представителями. Язык, являясь неотъемлемой частью национальной культуры, способствует формированию у будущих историков широкого представления о сущности культур – как собственной, так и иноязычной, об их роли в развитии человечества.

Понимая, почему представители другой страны именно таким образом ведут себя в различных ситуациях общения, мы можем правильно интерпретировать их поведение и строить свои высказывания в соответствии с их культурными нормами. В связи с этим большое место в учебном процессе необходимо отводить изучению культуры, которая дает нам ответы на многие вопросы и помогает понять, по словам Г. Триандиса, «правила игры». Если мы знаем культуру, мы знаем, как играть в эту игру. Знание правил при этом не означает, что мы можем предсказать результат игры, но, во всяком случае, мы можем ее понять и в ней ориентироваться¹.

Необходимость понимания культурных особенностей для успешного межкультурного взаимодействия считается в настоящее время общепризнанным фактом. Причем ошибки в речи прощаются достаточно легко, в худшем случае они могут привести к насмешкам или к снижению репутации. А вот из-за ошибок, касающихся культурных норм, как утверждает С.Г. Тер-Минасова, могут разрушиться личные и деловые отношения, проекты, программы, сотрудничество, могут возникнуть даже этнические и государственные конфликты². Именно поэтому в процессе специализированного языкового обучения мы ставим вопрос о формировании не только лингвистической, но и социокультурной компетентности студентов-историков.

Интегрированный подход к профессионально ориентированной языковой подготовке будущих историков является важным методологическим принципом. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов выходит за пределы одной академической дисциплины, воздействуя на трансформацию знаниевой и поведенческой сферы обучаемых. А.В. Ельцов высоко оценивает важность интеграционных процессов, поскольку интеграция в образовании является не механическим соединением частей, не их суммой, а органическим взаимопроникновением, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное образование³.

Примером межпредметной интеграции может служить видеокурс «История в произведениях изобразительного искусства», который знакомит студентов с множеством мировых культур, относящихся к различным эпохам, отдаленным друг от друга тысячелетиями истории человечества. Девять видеопрограмм, лежащих в основе курса, посвящены уникальным достижениям культуры Древней Греции, Древнего Рима, Средних веков, Возрождения, Барокко, Просвещения, Романтиз-

¹ Triandis H. Culture and Social Behavior. McGraw-Hill series in social psychology. McGraw-Hill Inc., 1994. P. 17.

² Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2008. С. 91–92.

³ Ельцов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента : моногр. / Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2007. С.10.

ма, Нового времени и XX века. Изучение великих культур мира не только развивает интеллект и расширяет кругозор, но и пробуждает интерес к чужой культуре, уважение к ценностям иных народов, воспитывает межкультурную эмпатию и толерантность. Понять и осознать иную культуру можно только через призму собственной.

Изучение истории через искусство осуществляется на принципах интеграции, культуросообразности и диалогизма. На базе английского языка в нем интегрируются знания из курса всеобщей истории с культурологической информацией о развитии мировых цивилизаций, выявляются гуманистические ценности различных культур.

Для формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов-историков большое значение имеет непосредственное изучение искусства кино, которое ярко отражает характер, обычаи и традиции народов мира. Студенты с большим интересом обсуждают фильмы, но иногда их внимание сводится лишь к просмотру картинок. Для того, чтобы научить студентов понимать суть кинематографического искусства, преподаватели иностранных языков делают специальные поурочные методические разработки.

Анализ художественных фильмов как продукта и одновременно носителя изучаемой культуры предполагает объяснение культурно обусловленных поведенческих моделей, выработку толерантного отношения к особенностям изучаемой культуры, распознавание и интерпретацию культурных стереотипов. Во внеучебное время студенты смотрят такие известные исторические фильмы, как «Спартак», «Клеопатра», «Лев зимой», «Храброе сердце», «Роб Рой», «Первый рыцарь», «Унесенные ветром», а на занятиях с преподавателем активно их обсуждают. Работа с аутентичным культурно насыщенным материалом, каким являются кинофильмы, способствует формированию целостного видения народа и его культуры, помогает проследить и понять культурные несоответствия между родной и изучаемой культурами, вырабатывает способность узнавать стереотипы и понимать их возникновение, развивает умение воспринимать социокультурную информацию (язык, идеи, ценности, поведенческие стереотипы и многое другое).

Педагогические условия процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности будущих историков включают в себя следующие компоненты: наличие общей цели и мотивации у преподавателей и студентов к формированию данной компетентности; сотрудничество субъектов образовательного процесса; системность и комплексность педагогического воздействия; интеграция учебно-воспитательной и научной деятельности; организация самостоятельной работы студентов; развитие программ с международным участием; рассмотрение перспектив международного взаимодействия; использование информационно-коммуникационных технологий.

Предложенная нами система педагогического сопровождения выстроена на основе специальности «История» (с дополнительной специальностью «Английский язык») и доработана в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения. Профессионально ориентированная языковая подготовка будущих специалистов-историков предполагает изучение иностранного языка с 1 по 5 курс; ознакомление с историей мировых культур и цивилизаций; рассмотрение социально-политических процессов в различных государствах мира; совершенствование системы воспитательной работы факультета; активизацию научно-исследова-

тельской работы студентов и др. Разработанные педагогические технологии органично вписываются в логику образовательного процесса и способствуют формированию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Педагогическое сопровождение формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов-историков основано на интеграции учебной, воспитательной и научной деятельности, которая осуществляется на индивидуальном, групповом, факультетском, вузовском, межвузовском и международном уровнях. Технологии предусматривают совершенствование содержания обучения, активизацию и интенсификацию познавательной деятельности обучающихся.

Преподаватель иностранного языка на факультете истории должен овладеть специализированными знаниями в области исторической науки, постоянно совершенствовать свои предметные профессиональные знания, понимать интересы и устремленность студентов, с которыми он работает, и по возможности направлять становление их профессиональной зрелости.

Суммируя сказанное, можно заключить, что профессионально ориентированная языковая подготовка специалистов-историков заключается в строгом отборе сфер общения и тематики изучаемых текстов, в специфике приобретаемых знаний, умений, навыков, компетенций и в в целом модели обучения, определяющей использование определенных педагогических технологий. Двухплановость этого процесса очевидна, поскольку обусловлена спецификой введенных в учебный процесс технологий. Лингвосоциокультурная компетентность специалиста-историка неизбежно интегрируется в его целостную профессиональную компетентность.

Список использованной литературы

1. Воевода, Е.В. Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной коммуникации [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 8. – С. 14–17.
2. Ельцов, А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента [Текст] : моногр. / Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – 248 с.
3. Костикова, Л.П. Концептуальные основы формирования готовности студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях глобализации [Текст] // European Social Science Journal. – 2011. – № 4. – С. 163–170.
4. Костикова, Л.П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 92–98.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
8. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур [Текст] : учеб. пособие. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
9. Triandis, H. Culture and Social Behavior [Text]. – McGraw-Hill series in social psychology. McGraw-Hill Inc., 1994. – 330 p.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Коммуникативная компетентность рассматривается как ключевое качество в системе развития личности специалиста профессий «человек – человек». Автор анализирует составные компоненты данного свойства и предлагает свою концепцию развития коммуникативной компетентности.

коммуникативная компетентность, перцептивная компетенция, интерактивная компетенция, профессиональное общение, деловое общение.

Молодой специалист на современном рынке труда является наименее социально защищенным субъектом. Несоответствие между профессиональными притязаниями выпускников вузов и возможностями их претворения в жизнь вызывает чувство неудовлетворенности от полученного образования. Среди причин, мешающих молодым специалистам трудоустроиться, работодатели отмечают отсутствие профессионального опыта, высокие амбиции, несоответствие уровня профессиональной подготовки требованиям рынка труда, слабую мотивацию к труду, перенасыщение рынка труда специалистами данного профиля и др.¹ Мы связываем проблемы занятости молодежи с профессиональной подготовкой специалиста.

Специалист (фр. *specialiste*, от лат. *specialis* – особенный, частный) – человек, обладающий специальными знаниями и навыками в какой-либо отрасли производства, науки, техники, искусства и т.д., т.е. имеющий специальность; человек, хорошо знающий что-либо, мастер своего дела². Дело, труд, профессия, специальность – это то, к чему готовят человека с рождения, в дошкольных, школьных средних, а затем высших учебных заведениях, и этот процесс может продолжаться до конца жизни.

Обучение профессиональной деятельности связано с овладением различного рода компетентностями. Профессиональная компетентность – степень проявления профессионализма, глубокое, доскональное знание своего дела и способность выполнять его хорошо и эффективно. Вместе с тем престижная и интересная работа достается людям общительным и оптимистичным, которые способны быстро, легко и непринужденно устанавливать контакты с другими людьми, точно передавать свои мысли и чувства.

В 2011 году мы провели опрос среди студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Московского психолого-социального института (филиала в Рязани), учащихся школ № 3, № 51, № 68, № 71 города Рязани, а также среди преподавателей, учителей, сотрудников этих учебных заведений.

¹ См.: Уварова Н.В. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособности молодого специалиста // Компетенции.ру. URL : <http://competencies/joom/content/view/37/55/>

² Словарь иностранных слов. 18-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1989. С. 478.

В опросе участвовало 545 человек. В результате были выделены основные качества, необходимые специалисту для успешной профессиональной деятельности. Такими качествами выступили: добросовестность, целеустремленность, объективная оценка собственных способностей, наличие представления о стоимости своего труда, воспитанность, доброжелательность в общении, умение одеваться сообразно деловому этикету, пунктуальность, способность правильно распоряжаться своим временем (тайм-менеджмент), решать проблемы, ставить цели и достигать их, вовремя мобилизовываться, учиться и переобучаться, адекватно воспринимать и анализировать информацию, выбрасывая из нее все ненужное и четко выделяя необходимое. При этом студенты младших курсов, а также учащиеся школ выделяют профессионально значимые качества, а студенты старших курсов, преподаватели, специалисты с опытом работы склоняются к приоритету личностных качеств.

Профессиональная компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач профессионального рода деятельности. Она предполагает освоение и применение комплекса современных профессиональных знаний и практических навыков, овладение эффективными методами профессионального поведения и технологиями¹.

Личностная компетенция (эффективность) – набор психологических качеств, обеспечивающих эффективное поведение человека в определенной деловой ситуации (например, «лидерство», «стрессоустойчивость» и т.п.).

Студенты вузов, участвуя в учебно-воспитательном процессе, знакомятся и в той или иной степени овладевают так называемыми личностными компетенциями, столь необходимыми в их будущей специальности: вовремя мобилизоваться, учиться и переобучаться, адекватно воспринимать и анализировать информацию, выбрасывая из нее все ненужное и четко выделяя нужное, – а также с коммуникативными компетенциями: способностью к продуктивному диалогу; умением управлять своими эмоциями, чувствами и поведением; умением прогнозировать возможные напряженные межличностные отношения и достойно выходить из ситуации конфликта; способностью выбирать оптимальный стиль общения в деловых ситуациях. Культура общения в профессиональной деятельности во многом определяет ее эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста.

Специальные навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки. А культура поведения формируется личностью в соответствии с этическими нормами общества. На сегодняшний день в вузе нет специальной подготовки к профессиональному общению. При этом в системе профессий «человек – человек» (юрист, политолог, учитель, журналист, менеджер, психолог и др.), где речь является основным орудием труда, профессиональная компетенция включает в себя наряду со специальными умениями и навыками профессиональной деятельности также и культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения.

Коммуникативная компетентность является одним из основных показателей оценки кадров. Она открывает перспективы для дальнейшей профессиональной деятельности и для осуществления любых деловых и профессиональных контактов. Однако коммуникативная компетентность характеризуется многоаспект-

¹ См.: Бурякова Е.С. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. URL : <http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?model>

ностью и нечеткостью границ термина. Первая причина связана со сложной многокомпонентной структурой коммуникативной компетентности. Вторая – с особенностью перевода данного термина: «communicative competence» в переводе с английского означает и «коммуникативная компетенция», и «коммуникативная компетентность». Мы разделяем понятия «компетентность» и «компетенция». Если личностные качества будущего специалиста условно рассматривать как некую «данность», а приобретение коммуникативного опыта – как перспективу, то именно от наличия (либо отсутствия) коммуникативной компетенции будут зависеть уровень профессионализма специалиста, его профессиональная коммуникативная компетентность. Понятие «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» – как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков. Таким образом, **компетентность – это то, к чему следует стремиться, а компетенция – посредством чего достигается конечная цель.**

Чтобы понять роль коммуникативной компетентности в структуре профессиональной деятельности личности специалиста, мы считаем необходимым проанализировать компоненты структуры личности будущего специалиста.

В социально-психологической и педагогической литературе еще не сложилось единого и общепринятого понимания структуры личности, не говоря о структуре личности специалиста. Исходя из концепции личности, разработанной психологом К.К. Платоновым, в структуре личности находят отражение общие, особенные и единичные свойства. К общим свойствам К.К. Платонов относит идейные, нравственные, правовые, эстетические и прочие свойства, образующие основу индивидуального сознания личности. К особенным качествам, связанным с индивидуальным опытом и профессиональной деятельностью, – теоретическую и методическую подготовленность по предмету, психологическую и педагогическую грамотность, специальные профессиональные умения и способности: познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организаторские. К единичным, или индивидуально-неповторимым, свойствам – индивидуальные особенности психических процессов, особенности типа высшей нервной деятельности и темперамента, физические данные¹.

По Л.С. Выготскому, личность – это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности – творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми².

Как мы видим, личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Поэтому, говоря о личности будущего специалиста, следует исходить из его профессиональной деятельности.

В психологии понятие деятельности представлено как многоуровневая система, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат. Г.Г. Лигинчук к средствам труда относит операции и действия, осуществляемые человеком в процессе трудовой деятельности; к технике – совокупность приемов,

¹ См.: Платонов К.К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.

² См.: Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991.

умений и навыков, применяемых специалистом для решения отдельных задач профессиональной деятельности и профессионального общения; к технологии – планирование специалистом производственного процесса, контроль над достижением поставленных целей¹.

Коммуникативная деятельность специалиста проистекает в профессиональной и деловой сферах. При этом профессиональная часть составляет содержательную сторону общения, а деловая – выразительную форму. Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности². Деловое общение – это процесс взаимодействия в общении, при котором происходит обмен информацией для достижения определенного результата.

Профессиональное общение будущего специалиста основывается на академическом, научном, публицистическом языке той сферы деятельности, которой посвящает себя студент бакалавриата, магистратуры, – биологии, химии, экологии, юриспруденции, политологии, менеджмента, сервиса и туризма, психологии и т.д. Деловое общение подразумевает «межличностную зону профессиональной коммуникации»³, «акт социального взаимодействия, итоговой целью которого является коммерческий и некоммерческий обмен продуктами материального, интеллектуального и психофизиологического (имеется в виду труд) характера»⁴. То есть деловое общение направлено на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности – производственной, научной, коммерческой. Содержанием делового общения является социально значимая совместная деятельность⁵. Деловое общение рассматривается нами во взаимодействии таких регистров, как техника ведения беседы, телефонное общение в деловых целях, деловая корреспонденция, деловая документация и контракты, деловая встреча, презентация, техника ведения переговоров и средства массовой информации, ориентированные на деловой мир.

Обучение профессионально-деловому общению возможно в рамках **контекстно** профессионально ориентированного обучения, так как все знания изучаются в контексте с будущей профессиональной деятельностью. В содержательно-педагогическом выражении это означает интеграцию учебной, научной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов. При этом в ситуациях, наиболее полно и адекватно передающих сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений, обосновывается необходимость включе-

¹ См.: Лигинчук Г.Г. Психология профессиональной деятельности. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007.

² См.: Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. М. : Изд-во РУДН, 2004.

³ Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 14.

⁴ Науменко Э., Даугош М. Имитационные игры и новые управленческие принципы // 18 международный семинар «Игровые методы в образовании и научных исследованиях» : тез. докл. Киев : КИСИ, 1991. С. 172.

⁵ См.: Щербак С.Ф. Учебная игра как средство формирования и развития интеллектуальных умений у студентов (на примере занятий по иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

ния технологий *диалогического проблемного обучения*. Только при понимании обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия и общения преподавателя и студентов, направленного на достижение объединяющей их цели – формирование коммуникативной компетентности личности специалиста, возможно достижение действенных результатов.

Мы рассматриваем содержание коммуникативной компетентности специалиста через ее взаимосвязанные структуры: перцептивную – проникновение во внутренний мир партнера по профессионально-деловому общению; собственно коммуникативную – направленную на установление взаимовыгодных целесообразных отношений; коммуникативно-операциональную – активное использование средств техники общения в профессионально-деловой сфере. Для успешного осуществления всех этих компонентов необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях, которые, в свою очередь, являются знаниями в действии. Поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть структуру коммуникативной деятельности в соответствии с компетенциями, необходимыми для осуществления каждой функции на определенных этапах:

– *перцептивную* функцию, отражающую процесс восприятия и формирования образа партнера по профессионально-деловому общению и установления взаимодействия;

– *собственно коммуникативную* функцию, включающую обмен информацией;

– *интерактивную* функцию, предусматривающую организацию взаимодействия.

К *перцептивным компетенциям* А.А. Бодалев относит компетенции, необходимые на начальном этапе коммуникативной деятельности, в процессе восприятия – этапе, который К.С. Станиславский назвал «зондированием» особенностей другого субъекта общения, его расположенности к общению¹. К начальному этапу общения также относят:

а) восприятие и понимание другого человека, его ценностных ориентаций, т.е. его идеалов, потребностей, интересов, уровня притязаний;

б) умение самовыражаться, «подавать себя», для чего необходимы знания представлений человека о себе самом, что нравится в себе, что он приписывает себе, против чего возражает.

Довольно подробно и полно совокупность перцептивных умений педагога представлена В.А. Слостёниным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияновым следующим взаимосвязанным рядом умений: воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности; проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; определять внутренний мир человека на основе быстрой оценки внешних характеристик; определять тип личности и темперамент человека, его состояние, причастность к тем или иным событиям; находить

в действиях другого человека признаки, сходные с собственными или отличающие

¹ См.: Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во МГУ, 1982.

его от самого себя и от других в других обстоятельствах; видеть главное в другом человеке, противостоять стереотипам восприятия другого человека¹.

Итак, процесс «включения» перцептивных умений определяет успешность профессионального общения на всех его этапах, а следовательно, и успешность всей коммуникативной деятельности.

Второй компонент коммуникативной функции деятельности специалиста – *собственно коммуникативный*. Он связан непосредственно с самим процессом общения, и мы считаем целесообразным рассмотреть его в связи с этапами общения. Первый этап – прогностический: моделирование предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности. Второй этап – начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией в момент изначального взаимодействия с ней. Третий этап – управление общением в условиях профессиональной деятельности. Четвертый этап – анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность, новое общение. Для каждого этапа характерны определенные умения профессионального общения, которые и обеспечивают успешное протекание собственно коммуникативной деятельности.

На прогностическом этапе специалист опирается на свою память, так как должен восстановить предыдущее общение, запомнить индивидуальные особенности своих собеседников, суметь идентифицировать себя с предстоящим собеседником, заранее предвидеть возможную атмосферу, ощутить уровень предстоящих взаимоотношений и перспективу их развития.

На втором этапе, т.е. в начальной стадии непосредственного общения, осуществляется коммуникативная атака, при которой специалист завоевывает инициативу в общении и коммуникативное преимущество, необходимое для управления им. На этом этапе общения особенно важно умение установить психологический контакт с коллегами, аудиторией, почувствовать общее настроение, создать обстановку коллективной творческой деятельности.

Все перечисленные умения, необходимые при организации непосредственного общения, обеспечивают успешность проведения третьего этапа – управления общением в развивающемся процессе в условиях профессиональной деятельности. Это умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; организовывать совместную творческую деятельность; поддерживать общение введением беседы, риторическими вопросами и т.д.; распределять и поддерживать внимание; выбирать наиболее подходящий способ поведения и обращения к коллегам; анализировать поступки, поведение подчиненных; обеспечивать атмосферу благополучия, а также умения, необходимые для установления обратной связи в процессе общения: улавливать настрой по поведению партнеров, коллег, подчиненных; чувствовать изменения в их эмоциональных состояниях. Стадия обратной связи непосредственно связана с заключительным этапом коммуникативной деятельности – этапом анализа хода и результатов осуществленной технологии профессионально-делового общения. На этом этапе диагностируются и корректируются результаты осуществленного общения с целью моделирования предстоящей деятельности.

¹ Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. М. : Школа-Пресс, 1997. С. 51.

Речь является средством как приобретения, так и осуществления, развития и передачи профессиональных навыков. Компетенция профессиональной речи включает: владение терминологией данной специальности; способность строить выступление на профессиональную тему; новых организации профессионального диалога и управления им; умение общаться с неспециалистами по вопросам своей профессиональной деятельности. Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия и термины в практическом анализе производственных ситуаций, знание особенностей стиля профессиональной речи составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении.

Компетенции, необходимые для реализации собственно коммуникативного компонента, имеют одно из важнейших значений для обеспечения эффективности развития и формирования коммуникативной компетентности. Вместе с тем нельзя не принимать во внимание важность третьего компонента – *интерактивной функции*, предусматривающей организацию коммуникативно-операциональной деятельности, т.е. активное использование средств техники профессионально-делового общения, формирующих коммуникативное поведение. Умение налаживать целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовывать совместную творческую деятельность, умение контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдение этических норм и требований этикета составляют поведенческую компетенцию. Коммуникативное поведение подразумевает такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения, которая влияет на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы. А также умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт. В профессиональной культуре общения постоянно возрастает роль социально-психологических характеристик речи – таких, как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника, деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям. Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет ситуации и места профессионально-делового общения, отношений с собеседником, прогнозирование воздействия высказывания на коллегу, подчиненного, руководителя, умение создать благоприятную для производственного процесса атмосферу общения, умение поддерживать контакты с сотрудниками разных психологических типов и уровней образования включаются в коммуникативную компетенцию специалиста.

В соответствии с целью исследования нами разработана теоретическая *концепция стимулирования коммуникативной компетентности специалиста*. Под концепцией (от лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) мы понимаем систему взглядов на содержание учебной дисциплины в учебном заведении с определенным пониманием целей, задач и организации образовательных программ. Сущность нашей концепции заключается в следующем: гуманистический подход акцентирует внимание преподавателя на развитие студента как целостной гуманистической личности, на формирование коммуникативной компетентности в свете гуманизации образования на основе трех моделей контекстного

диалогического проблемного обучения. В качестве этих моделей нами разработаны следующие: семантико-семиотическая, социально-перцептивная и интерактивно-симулятивная.

В рамках *семантико-семиотической модели* нами выбраны, составлены коммуникативные упражнения на усвоение профессиональной лексики и грамматики в пределах специализированной темы; разработаны паттерны работы с основными текстами по специальности с целью формирования собственно коммуникативных компетенций профессионально-делового общения (научного реферирования, делового общения, овладения языком специальности). Использование семантико-семиотической модели, или знаково-символического кодирования, в качестве технологии для одновременного усвоения знаний, гармонизации развития личности и роста числа межличностных коммуникаций, с тем чтобы в дальнейшем это развитие осуществлялось личностью самостоятельно и творчески, представляет собой перспективную идею. Разработанная технология семантико-семиотической интерпретации учебных текстов является моделью, которая отвечает естественным основаниям восприятия, хранения и воспроизведения информации с целью применения в будущей профессиональной деятельности. Под семантико-семиотической интерпретацией подразумевается выражение смыслового содержания текстов по специальности с помощью знаково-символических средств.

В рамках *интерактивно-симулятивной модели* отрабатываются речевые клише и штампы профессионально-делового общения, осуществляется обучение диалогическому общению, освоение профессионально-речевых ситуаций ролевого поведения, овладение умениями организации презентаций и составления докладов при использовании в учебном процессе ролевых и деловых игр, при анализе конкретных ситуаций с целью формирования взаимовыгодных, целесообразных профессионально-деловых интерактивных компетенций. При интерактивно-симулятивном моделировании важнейшую роль играет методологический, психологический и дидактический анализ объекта моделирования, без которого не могут быть установлены однозначные связи между основополагающими психологическими закономерностями, отражаемыми в модели. В качестве структурных элементов материала обучения выступают проблемные учебные задачи, что позволяет рассматривать процесс обучения как моделирование будущей профессиональной деятельности студентов, а не как пассивную передачу и усвоение информации.

Цель *социально-перцептивной модели* – формирование перцептивных компетенций профессионально-делового общения. В основу социально-перцептивного моделирования положены психотренинговые упражнения, дискуссии, диспуты, дебаты, различные способы саморегуляции, освоение невербальной техники, способствующей «расширению» социально-перцептивной сферы будущего специалиста, формированию сенситивности к невербальному общению и оптимизации навыков взаимодействия на уровне «личной дистанции»; упражнения на выработку умений эмпатии, рефлексии, идентификации, «отношения к себе», отражаемого в самопринятии, спонтанности выражения чувств, оптимизации рефлексии, снижении тревожности и т.п., а также повышения точности самовосприятия и восприятия партнеров по профессионально-деловому общению.

Эффективность формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста зависит от конструктивности разработанной концепции на основе

представленных трех моделей, объективности критериев каждой из них, показателей уровней развития перцептивной, собственно коммуникативной и интерактивной компетенций, продуктивности использования алгоритмов и технологий формирования гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных способностей.

Содержащая в себе целевой, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки, характеризующаяся целостностью, наличием инвариантной (цель, задачи) и вариативной (формы, средства и методы достижения основных и промежуточных задач) составляющих, функциональностью, прагматичностью и открытостью, технология реализации данных моделей представляет собой систему взаимосвязанных форм, методов, средств и приемов организации учебной и воспитательной деятельности студентов, создающих определенную совокупность условий для формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Таким образом, коммуникативная компетентность как многоструктурное качество является одной из основных в развитии личности будущего специалиста. Ее компонентами выступает ряд компетенций, а составными элементами в соответствии с функциями коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере нами рассмотрены перцептивный, собственно коммуникативный и интерактивный. Формирование коммуникативной компетентности студентов в вузе возможно при создании управляемого процесса, в виде структурно-функциональных моделей, в рамках контекстного проблемно-диалогического обучения. В качестве моделей формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста нами разработаны семантико-семиотическая, интерактивно-симулятивная и социально-перцептивная модели. Мы считаем, что, целенаправленно работая над развитием коммуникативных компетенций в учебном процессе на протяжении всего обучения, можно улучшить ситуацию с подготовкой молодых специалистов.

Список использованной литературы

1. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 41 с.
2. Балыхина, Т.М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России [Текст] / Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.А. Рыбаков. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 488 с.
3. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
4. Бурякова, Е.С. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?model>
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Лигинчук, Г.Г. Психология профессиональной деятельности [Текст]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 204 с.
7. Науменко, Э. Имитационные игры и новые управленческие принципы [Текст] / Э. Науменко, М. Даугош // 18 междунар. семинар «Игровые методы в образовании и научных исследованиях» : тез. докл. – Киев : КИСИ, 1991. – С. 172–180.
8. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст]. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

9. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
10. Словарь иностранных слов [Текст]. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.
11. Уварова, Н.В. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособности молодого специалиста [Электронный ресурс] // Компетенции.ру. – Режим доступа : <http://competencies/joom/content/view/37/55/>
12. Щербак, С.Ф. Учебная игра как средство формирования и развития интеллектуальных умений у студентов (на примере занятий по иностранному языку) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 21 с.

И.Н. Аллагулова

К ВОПРОСУ О ДИВЕРСИФИКАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обоснована актуальность, определено понятие, выделены направления и функции, обозначена проблема диверсификации математического образования будущего специалиста в современном педагогическом вузе.

диверсификация, математическое образование, педагогический вуз, функции диверсификации, математические методы познания.

Повышение значимости математического образования для социально-экономического развития Российской Федерации определяется новыми аспектами в понимании профессиональной подготовки будущего специалиста в педагогическом вузе. Переход от «знаниевого» подхода к системно-деятельностному, нашедший воплощение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, кардинально изменяет саму сущность современного математического образования. Большое внимание при этом уделяется не только овладению будущим специалистом математическими знаниями, методами познания и обработки информации, но и развитию умений применять их в будущей профессиональной деятельности, оценивать перспективность собственной математической образованности в решении профессиональных задач.

Качество математического образования складывается из взаимодействия многих факторов: организации учебного процесса, компетентности преподавателя, мотивации учащегося, педагогических технологий обучения, целесообразности учебных математических задач. Обратим внимание на один из них, до сих пор остававшийся вне поля зрения как теоретиков, так и практиков. Выполнение требований ФГОС ВПО о необходимости формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего специалиста предполагает расширение структуры математического образования в современном педагогическом вузе, вариативность программ, разнообразие форм обучения и индивидуализацию образовательных маршрутов, т.е. диверсификацию математического образования.

Термин «диверсификация» (от. лат. *diversus* – разный и *facere* – делать; ср.-век. лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие; англ. *diversification* – разносторонность)¹ впервые стал использоваться в западноевропейских странах в середине 50-х годов XX века для обозначения экономического явления, обусловленного усилением концентрации производства на уровне отдельных отраслей, динамичностью развития мирового рыночного хозяйства, непредсказуемостью изменений параметров внешней среды, особенно таких, как политика, экономика, наука, техника². Диверсифицированные предприятия (фирмы), расширяя номенклатуру выпускаемой продукции (услуг), технологии, рынки сбыта, превращались в сложные многоотраслевые комплексы, что сопровождалось переменами в организационных структурах, внутрифирменной культуре.

В образовании понятие «диверсификация» появилось в конце 1960-х – начале 1970-х годов в связи со структурным реформированием образовательных систем в Западной Европе и подразумевало разнообразие, разностороннее развитие, расширение видов предоставляемых услуг, освоение новых видов деятельности³.

Анализ исследований на эту тему показал, что в педагогической науке диверсификация рассматривается в качестве:

– одной из основных мировых тенденций развития высшего образования (как официальными органами Евросоюза, так и отечественными авторами – В.И. Байденко, В.М. Ростовцева, Ю.Г. Татур);

– общепедагогического принципа развития непрерывного образования (А.К. Коллегов, Т.Ю. Ломакина, Т.Э. Мангер);

– процесса и результата создания системы непрерывного профессионального образования в разных отраслях (А.И. Сеселкин, Т.Ю. Полякова, Т.С. Сумская);

– условия профессиональной подготовки (В.М. Ростовцева).

Процесс диверсификации затрагивает самые разные уровни сферы образования:

а) системы принимаемых правительством мер (О. Альборнос);

б) институциональной системы высшей профессиональной школы (Я. Сэдлак, Ф. Майор);

в) базового профессионального образования (Т.Ю. Ломакина);

г) среднего профессионального образования (В.И. Байденко);

д) высшего профессионального образования (С.Я. Батышев, Е.Л. Кудрина, А.М. Новиков, А.И. Сеселкин, Т.С. Сумская);

е) образовательных структур и программ (Р. Марлин, Т. Хюсен);

ж) деятельности учебных заведений (Ф.Д. Альтбах, С.А. Виноградова)⁴.

Диверсификация высшего профессионального образования понимается как расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не

¹ Мардахаев Л.В., Никитина Н.И. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе // Пед. образование и наука. 2008. № 8. С. 53.

² См.: Коллегов А.К. Диверсификация как основная тенденция развития высшего педагогического образования в России // Вестн. ТГПУ. 2010. Вып. 4 (94). С. 15.

³ См.: Мардахаев Л.В., Никитина Н.И. Диверсификация ...

⁴ См.: Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. С. 6.

свойственных ей ранее форм и функций¹. Она представляет собой сложное социально-педагогическое явление:

- создающее условия для расширения профессиональных знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной, практической и социальной деятельности обучаемых;
- направленное на формирование целостной (самодеятельной, творческой, нравственной) личности;
- характеризующее повышение степени гибкости образовательной системы, ее способность к быстрой перестройке, необходимость учета возросших требований общества к результатам деятельности образовательной системы².

Диверсификация высшего профессионального образования, затрагивая все его уровни и составляющие, определяет вектор развития математического образования будущих специалистов. Как одно из основных направлений дальнейшего совершенствования математического образования в педагогическом вузе его диверсификация обусловлена, во-первых, необходимостью изменения концепции математического образования в Российской Федерации, нашедшей нормативно-правовое подкрепление в Указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (2012 год); во-вторых, необходимостью осуществления в методической системе обучения математике двух генеральных функций – педагогического образования с помощью математики и собственно математического образования; в-третьих, повышенными социальными ожиданиями относительно качества и эффективности профессиональной деятельности и личности педагога, не только имеющего высокий уровень знаний и владеющего современными образовательными технологиями в рамках «своего» предмета, но и содействующего более полному освоению подрастающим поколением общей научной картины мира, для чего математика является наиболее универсальным инструментом познания.

Однако в научных исследованиях вопрос диверсификации математического образования в современном педагогическом вузе еще не нашел должного внимания со стороны педагогов-математиков.

Под диверсификацией математического образования в педагогическом вузе мы понимаем переход к качественно новому состоянию организации математического образования, характеризующемуся расширением целей, задач, содержания, методов и средств обучения математике и принципиальным изменением форм деятельности педагогов и студентов, ориентированных на непрерывное целостное развитие обучаемых и обучающихся как активных субъектов образования и социального действия.

Диверсификация математического образования в педагогическом вузе видится нам в связи не только с существенной перестройкой учебного процесса, но и с активным использованием при обучении математике информационных технологий, партнерского взаимодействия с отечественными и зарубежными вузами, последних научных достижений.

К основным направлениям диверсификации математического образования в педагогическом вузе мы относим:

¹ См.: Ломакина Т.Ю. Диверсификация профессионального образования : моногр. М. : ЮНЕСКО / ИТОП РАО, 2000.

² См.: Коллегов А.К. Диверсификация ...

- согласование целей общего, профессионального и математического образования;
- устранение разрыва содержательных связей школьного и вузовского курсов математики;
- обеспечение преемственности в методике обучения математике учащихся старших классов школ и студентов первых курсов вузов;
- ориентированность математических задач на всестороннее развитие интеллектуальных способностей студентов (конвергентных и дивергентных способностей, обучаемости, познавательных стилей);
- предоставление возможности выбора и реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
- сообразность формируемых математических, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Всестороннее развитие интеллектуальных способностей будущего специалиста в процессе математического образования осуществляется согласно содержательно-методическим направлениям учебной дисциплины, когда методологические знания дополняются формированием стиля научного мышления.

Современная трактовка термина «стиль научного мышления» предполагает совокупность правил, предопределяющих, во-первых, общие алгоритмы исследования и особенности, присущие научному подходу в изучении явлений, и, во-вторых, деятельность по освоению мыслительных операций, аналоги которых могут выполняться в будущей профессии. Таким образом, целесообразна непрерывная актуализация математического образования в контексте профессионального становления.

Диверсификация математического образования в педагогическом вузе предусматривает интеграцию общекультурной, общеобразовательной, профессионально-прикладной и воспитательной функций.

Общекультурная функция включает в себя формирование ценностного отношения к математике как к уникальному способу познания объективного мира, позволяющему обнаруживать абсолютные истины, открывать в окружающем мире и создавать в душе гармонию и порядок, демонстрировать красоту мысли, глубину абстракции, делать абсолютно точные прогнозы относительно характера развития процессов в будущем.

Общеобразовательная функция подразумевает обучение некоторым математическим навыкам, необходимым в повседневной жизни (в частности, оперированию знаниями о величинах, характеризующих протяженность, площадь, объем, промежуток времени, скорость и т.п.), а также методам познания других наук:

- установлению количественных зависимостей: регистрации, ранжированию и шкалированию;
- вычислению элементарных статистик;
- статистическому выявлению связей: графопостроению, сравнению элементарных статистик, методу корреляций, факторному анализу¹;
- математическому моделированию.

Профессионально-прикладная функция предусматривает подготовку будущего специалиста к применению математических методов для решения задач, возникающих в быту, в других науках и профессиональной деятельности.

¹ См.: Сидоров С.В. Методы школьного инновационного менеджмента : моногр. Курган : Дамми, 2009.

Воспитательная функция заключается в развитии способов умственных действий (математической интуиции, пространственного, логического, образного, технического, а также профессионального мышления) и формировании научного мировоззрения студентов, нравственных и профессионально значимых качеств личности¹.

Интеграция перечисленных функций диверсификации математического образования в педагогическом вузе обеспечивает взаимообусловленное формирование математических, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Проблема диверсификации математического образования в современном педагогическом вузе видится нами в необходимости выявления и обоснования теоретико-методологических и технологических основ принципиального изменения учебного процесса, позволяющих готовить специалиста, способного эффективно использовать математические знания и методы в профессиональной деятельности, ориентированного на личностное и профессиональное развитие.

Следовательно, для успешной диверсификации математического образования требуется решение следующих задач:

1. Осуществить историко-генетический анализ диверсификации математического образования в России и мире.
2. Обозначить проблемы математического образования в современном педагогическом вузе.
3. Выявить предпосылки диверсификации математического образования будущего специалиста в педагогическом вузе.

Список использованной литературы

1. Коллегов, А.К. Диверсификация как основная тенденция развития высшего педагогического образования в России [Текст] // Вестн. ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 12–16.
2. Ломакина, Т.Ю. Диверсификация профессионального образования [Текст] : моногр. – М. : ЮНЕСКО / ИТОП РАО, 2000. – 160 с.
3. Мардахаев, Л.В. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе [Текст] / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Пед. образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 52–59.
4. Плотникова, Е.Г. Концептуальные положения процесса обучения математике в вузе [Текст] // Высш. образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 48–51.
5. Полякова, Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
6. Сидоров, С.В. Методы школьного инновационного менеджмента [Текст] : моногр. – Курган : Дамми, 2009. – 154 с.

¹ См.: Плотникова Е.Г. Концептуальные положения процесса обучения математике в вузе // Высш. образование сегодня. 2011. № 3. С. 49.



Психологическая, педагогическая науки и практика

С.Б. Петрыгин

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННОСТИ И КРАСОТЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОСТОЧНЫМИ БОЕВЫМИ ИСКУССТВАМИ

В статье раскрывается неразрывная взаимосвязь морально-нравственных и этических аспектов восточных боевых искусств с традиционной подготовкой, их первостепенное значение в процессе тренировки.

боевые искусства, эстетика, нравственность, тренировка, совершенствование и самосовершенствование.

С древних времен к боевым единоборствам на Востоке относились как к искусству, как составной части духовной культуры человечества, особому виду духовно-практического познания мира. Боевые искусства – это именно искусства практической человеческой деятельности, поскольку они отображают высочайшее мастерство не только в техническом, но и в эстетическом смысле.

Боевые искусства являются одним из величайших человеческих созданий. Они основаны на законах философии, педагогики, медицины и точных наук. Они должны быть одновременно и реальной, и иллюзорной частью жизни человека, т.е. должны не копировать ее, а воспроизводить и дополнять ее структуру. Для адептов боевых искусств их деятельность в данной области складывается прежде всего из трех компонентов – тренировки, изучения и общения.

Боевые искусства представляют собой весьма сложную систему, в которой сопряжены познавательная, оценочная и созидательная деятельности, в результате чего они выступают и как средство общения людей, и как способ их просвещения, обогащения их знаний о мире, о самих себе. Несмотря на огромное количество различных стилей и школ, боевые искусства слиты воедино и являются разными сторонами одного и того же явления.

Каждый из стилей или направлений боевых искусств характеризуется собственными правилами соревнований, методикой подготовки, формой боя, но, взятые в целом, они представляют собой исторически сложившуюся систему, органически связанную с общей культурой той или иной страны. Иными словами, это способ воспитания человека на основе той или иной системы морально-этических ценностей и норм.

Боевые искусства зародились в далекой древности. На заре цивилизации для первобытного человека первоначальные формы боевых искусств проявлялись в виде охоты на зверей и рыболовства, в борьбе с природными явлениями и самозащите. Позже они стали использоваться для самосовершенствования человека, его физического и духовного развития. С развитием общества и культуры боевые искусства постепенно стали обособляться в специфическую область деятельности. В начале своего становления они условно охватывали три основных раздела – военно-прикладной, спортивный и лечебно-оздоровительный – но были единым целым, ибо только в своей целостности могли служить совершенствованию человека.

В наше время боевые искусства потеряли свою целостность и разделились на относительно самостоятельные направления: спортивные, военно-прикладные и лечебно-оздоровительные. Конструктивная сторона исторического опыта, связанного с боевыми искусствами, уникальные механизмы сохранения и передачи духовно-нравственных и практических традиций последующим поколениям еще ждут своего углубленного изучения и осмысления. В ней немало ценного могут почерпнуть не только спортсмены и специалисты, но и просто желающие укрепить свое физическое и духовное состояние.

Однако вряд ли только утилитарными соображениями объясняется растущий интерес к боевым искусствам, ведь далеко не каждый способен верно оценить их практическую значимость и истинный, глубинный смысл. Для этого человеку нужны не только специальные познания, но и весьма высокий уровень общей эрудиции.

Любой вид боевого искусства – это прежде всего уникальный пласт культуры, в которой боевая практика гармонично сочетается с морально-нравственным началом и одухотворенной красотой. Непосвященный может и не подозревать о чисто утилитарных ресурсах той или иной традиции, но обычно сразу и безошибочно схватывает в ней всепоглощающее эстетическое начало.

При этом один из самых значительных и в то же время специфических признаков эстетического начала в боевых искусствах состоит в совмещении, казалось бы, несовместимого – одухотворенной красоты и гармонии с суровой реальностью боевых действий. Не в этом ли заключается одна из предпосылок возвышения воинской подготовки до искусства, а искусства – до пути совершенствования человека? И не в эстетической ли привлекательности боевых искусств Востока заключается одна из причин их растущей популярности?

Диапазон выражения эстетического начала в боевых искусствах огромен: от самых условных и изысканных форм, когда натурализм борьбы почти полностью преодолевается в канонизированном театрализованном действии, до форм, максимально приближенных к реальности, когда прорыв в ситуацию, пограничную между жизнью и смертью, предстает в ритуализированном и глубоко символическом виде. В крайних точках этого диапазона обнаруживаются явления столь различные и непохожие друг на друга, что порой трудно даже предположить их глубинное родство. В одном случае эстетика боевых искусств предстает в наиболее чистом виде. Она поддерживается благодаря сохранению многообразных связей с такими искусствами, как музыка, хореография, театр. Эстетическое начало здесь выражает себя наиболее непосредственно, полно, явно, относительно легко становясь общедоступным даже за пределами породившей его культуры. В другом же случае эстетическое получает совершенно парадоксальное выражение (как, например, эстетизация смерти в обряде самоубийства японских самураев). Восприятие и адекватное понимание этой стороны традиции требует специально-

го погружения в историко-культурный контекст, «вчувствования» в национально-специфические реалии духовного.

Существует большое многообразие связей боевых искусств и так называемых искусств «мирных», например, музыки. Роль последней в обучении боевым искусствам весьма важна. Инструментальное музыкальное сопровождение помогало ритмизировать и гармонизировать тренировочный процесс, освобождая сознание учеников и стимулируя их психологическую и физиологическую активность. Музыка и танцевальные элементы тесно переплетались с элементами техники, служили выработке естественности и пластической красоты движений; движения становились свободней и, следовательно, эффективней.

Древние мастера боевых искусств придавали музыке важное значение, считая, что она помогает занимающимся управлять своими движениями, перестраивает сознание, пробуждает интуицию, снижает мышечное напряжение и укрепляет дух, внося необходимую эстетическую струю в повседневный тренировочный процесс. Хореографические и танцевальные элементы в наиболее эстетизированной форме предстают в своеобразных «боевых танцах» (ката, таолу, пумсэ и т.д.), выполняемых в одиночку и группами, в том числе с использованием разных видов традиционного оружия. Почти все виды боевых искусств имеют большой арсенал данных техник различной степени сложности. В определенном смысле это хореографические композиции, в которых разыгрываются типовые ситуации борьбы с использованием разнообразных приемов и их комбинаций. Такая оригинальная, эстетизированная форма освоения техники и погружения в дух боевых искусств служила (да и сейчас служит) для передачи зашифрованной информации последующим поколениям. Она базируется на древних принципах ритуализации, на многих видах практической деятельности.

Рассматривая контекст проблемы и одновременно восходя к основам данной культуры, нельзя не учитывать и значительно более тонкие и сложные связи «дзэнских» видов борьбы со всеми другими «дзэнскими» искусствами. Объединяющая роль дзэна, свойственное ему сущностное отождествление разных видов деятельности превращали в норму универсальный характер искусства восточных мастеров. Они естественно совмещали занятия боевыми искусствами с занятиями поэзией, живописью, каллиграфией, приобщались к высшему смыслу чайной церемонии и искусства икебаны. И стоит ли удивляться тому, что дух дзэнской этики наложил неповторимый отпечаток на эстетический облик самих боевых искусств. Благодаря дзэну и другим родственным ему восточным учениям все виды боевых искусств пропитались медитативностью.

Принцип медитативности в восприятии различных явлений действительности на Востоке был положен в основу практически всех видов человеческой деятельности. Любое действие, любой предмет или явление, любой образ или идея могли стать темой для медитации, имеющей целью переход в особое (измененное) состояние сознания, в котором только и мыслилось обретение человеком «абсолютной истины».

Медитация постепенно превратилась в одну из фундаментальных основ культурной традиции Востока, приобретая смысловой контекст движения человека по пути своего совершенствования. Так как представление о совершенстве всегда было связано с красотой, с прекрасными и возвышенными образами, темы и объекты для медитации чаще всего также связывались с прекрасным в природе

и искусстве, причем прекрасное в искусстве как бы воссоздавало ту природную естественность, чистоту и красоту, которые одухотворяли путь самопознания человека, делали прекрасным сам процесс его совершенствования.

Погружаясь глубже в специфические подходы к эстетическому в восточных боевых искусствах, следует обратить внимание на совершенно непривычные проявления эстетического сознания, корни которых обнаруживаются в древних ритуалах, в особом отношении к природной гармонии и красоте. В связи с этим можно обратиться к знаменитому средневековому обряду самоубийства японских самураев – сэппуку. Согласно этому обряду, техника ухода из жизни для мужчин состояла в харакири, т.е. во вскрытии живота, для женщин – в перерезании горла. Сами по себе эти способы ничего примечательного не содержат. Воины разных народов в разные времена, не желая покориться врагу, прибегали к не менее результативным приемам (римские легионеры бросались на меч, современные солдаты пускали себе пулю в лоб). Однако сэппуку – нечто большее, чем простое самоубийство. Внешне этот обряд эстетизирован и организован как театрализованное действие, исполненное неторопливой сосредоточенности, достоинства и мужества. Движения главного действующего лица и его помощников должны выполняться сдержанно и красиво, позы других участников – сохранять серьезность и почтительность. Эстетизация манеры выполнения сэппуку предопределена глубоко символическим смыслом данного обряда: японцы (как и многие народы Азии и особенно Сибири) считали живот вместилищем души и его вскрытие имело целью в буквальном смысле обнажить истинную чистоту помыслов воина, честь которого была под угрозой. Самурай, взяв в свидетели само небо, полностью оправдывался перед современниками и прославлял себя для потомков.

Уникальный феномен эстетизации смерти в сэппуку, разумеется, формировался непросто. Самураю требовалась особая психологическая и специальная подготовка. Она начиналась с детства под руководством опытных наставников, дополнялась и подкреплялась занятиями боевыми искусствами, направленными в том числе на достижение гармонии духа и действия в экстремальных ситуациях. Обретенная душевная гармония и позволяла совершать уход из жизни во имя справедливости в эстетически возвышенной ритуальной форме.

Углубление в проблемы эстетики боевых искусств Востока приводит к необходимости уяснить некоторые общие особенности традиционной культуры. Одна из главных характерных особенностей восточной культуры состоит в интенсивном «окультуривании» всех сфер жизнедеятельности людей – от установления социальных ритуалов и норм общения до интимных сторон жизни каждого человека. В то же время на Востоке культура, упорядочивая стихийное природное начало, не противопоставлялась природе. Как это ни парадоксально, но высший смысл культуры виделся в своеобразном возврате общества и человека к первоначальной природной чистоте. По существу, в этом была стратегическая задача регулирования и гармонизации человеческой жизнедеятельности на пути культурного развития.

Традиция боевых искусств имеет большую эстетическую ауру, где через подражание живым существам, стихиям, природным явлениям фиксировалась в строго канонизированных и ритуализированных формах их сущность. Без этого невозможна была бы передача традиции, удерживающей в среде посвященных высший смысл и дух искусства.

Особое место в занятиях боевыми искусствами занимал ритуал чайной церемонии. Это была неотъемлемая часть жизни воина, и способ миропонимания. Вся жизнь воина была строго регламентирована, и исполнение строгого церемониала буквально во всем считалось исключительно важным. Ритуал рассматривался как искусство, как умение правильно жить и придавать значимость и красоту любому действию. Человек (воин), не знающий тонкостей чайного ритуала, считался плохо воспитанным, вульгарным, разумеется, он не мог рассчитывать на успех в обществе.

Чайная церемония была особенно любима и почитаема самураями и считалась формой искусства, одним из Путей миропознания. О ней писали трактаты мудрецы, ее тонкости изучали всю жизнь. Чайная церемония была своего рода таинством и магическим действием, при помощи которого открывалось «окно» в другой мир. В помещении, где сидит, медитируя, самурай и пьет чай, вместе с ним находятся сто тысяч Будд. Они озаряют своим светом душу самурая, и он пребывает во многих местах и временах в одно и то же мгновение. Внутреннее спокойствие и молчаливое созерцание делает мир таким, каков он есть на самом деле. Каждому действию во время чайной церемонии придавался духовный смысл, за всем скрывался сложный подтекст. Целью чайной церемонии было проникновение в сокровенную суть мироздания, интуитивное постижение и переживание красоты. Знатоки чайной церемонии могли различать сотни сортов чая, что выражало тонкость вкуса не только в обыденном смысле, но и в тончайшем ощущении прекрасного, его оттенков.

Мастера боевых искусств и чайной церемонии всегда находились в состоянии духовного бодрствования, самоуглубленного поиска путей постижения Вселенной. Доблесть в бою и Пути Познания и Красоты считались совершенно естественными для истинного воина. Поединок и поэзия ценились одинаково потому, что для истинного воина поединок – это поэзия, а поэзия – это поединок.

Быт в жизни воина занимал то место, которое он должен занимать в жизни любого свободного человека, т.е. это вынужденная вспомогательная функция, необходимая для поддержания полноценной жизнеспособности оболочки, являющейсяместищем прекрасного. Только духовно красивая жизнь была истинным бытием и целью воина. Поэтому воинов называли людьми Высокого Духа и Цели, поэтому «настоящие воины» как явление стоят особняком от других людей.

Что же значило быть таким воином? Это значило подчинить свою жизнь этой цели и быть способным пожертвовать всем ради нее. Не существует более высокой цели, чем душа высшего благородства и мощи, все стальное – суета сует. Достижение цели – самая трудная задача, и этот путь уходит в облака. Для истинного воина всегда было важно остаться верным самому себе и следовать своему Пути. Быть воином – это прежде всего глубокая внутренняя сущность души.

Фундаментальную роль в достижении цели играет ритуал, который регулирует и направляет весь этот процесс жизнедеятельности людей, наиболее ярко выраженный в афористическом наставлении Конфуция: «Без ритуала взгляда не бросай, без ритуала ничему не внимли, без ритуала слова не скажи, без ритуала ничего не делай».

Ритуальность в боевых искусствах многообразна и многослойна по смыслу. Общеизвестно, например, что боевые искусства начинаются и заканчиваются поклоном «рей». В этом – не только требование вежливости и уважения к сопернику. Совершение поклонов как ритуальная практика, широко распространенная

в дзэне, имеет и более глубокий духовный смысл. Ее суть – в изменении отношения человека к своему «я», в стремлении сбросить оковы эгоизма, который считался главным препятствием на пути слияния личности с единым прекрасным универсумом. Но важно и то, что поиск душевной гармонии в практике поклонов требовал гармоничной и эстетичной формы, исполненной достоинства и сдержанной красоты.

В боевых искусствах ритуализирована вся система взаимоотношений между учителем и учеником, между старшим и младшим. Разумеется, постижение смысла ритуальных действий углублялось по мере духовного развития ученика и роста его мастерства. На начальном же этапе достаточно было обозначить некоторые «формальные» вехи, которые упорядочивали бы отношения в школе.

Поклон, которым обмениваются ученики стоя, символизирует готовность к поединку: ноги слегка расставлены, чтобы иметь лучшее равновесие, руки чуть разведены, кулаки сжаты, глаза смотрят в глаза. Поклон ученика учителю иной: ноги сомкнуты, раскрытые ладони прижаты к бедрам, голова и взор смиренно опущены. В этом – знак полного доверия к наставнику, достигшему духовной зрелости.

Сходные формы безусловного почитания используются в поклонах практически всех школ, символически воплощающих высокие традиционные идеалы боевого искусства.

Своя ритуальная символика также существует в организации процесса обучения. Во всех случаях выполнение ритуальных элементов эстетизировано и не допускает легкомыслия или небрежности, что, безусловно, меняет настрой человека и его отношение к делу.

Подражание природе и ее эстетизация через каноны искусства нашли в восточных боевых искусствах самое яркое и разнообразное проявление. Например, в ушу сложились целые «звериные» стили, основанные на подражании зверям, птицам, пресмыкающимся, насекомым. Подражание стихиям и явлениям природы пронизывает всю методику обучения. Оно делает занятия наглядными, живыми и эффективными.

Техника мягких блоков, уходов и уклонений часто ассоциируется с водой, что способствует развитию текучести движений. В плавных скользящих перемещениях, сохраняющих контакт ног с землей и лишь снимающих пылинки с почвы, слышится шум леса. В силовых дыхательных упражнениях или комплексах формальных упражнений (ката, таолу, пумсэ и т.д.) имитируются одновременно рев тигра и шипение змеи. Подражание прекрасной природе, ее естественной гармонии развивало у воина способность концентрированно переживать соответствующие эмоционально-энергетические состояния. В итоге мастерство в боевых искусствах превращалось не только в культурный, но и в «природный» феномен, сияющий взаимоотраженной красотой. Мастер, достигший гармонии тела, техники и духа, реализует эстетическое начало как бы в двух планах – внешнем и внутреннем.

С внешней стороны физическое и техническое совершенство, одухотворенное мастерство предстают перед зрителем как эстетика действия, как красота движущихся форм. Оно как бы олицетворяет целесообразность и эффективность боевых приемов. Каждое эффективное действие красиво, хотя, разумеется, не каждое красивое действие эффективно.

С внутренней стороны эстетическое начало проявляется иначе. Это своеобразная эстетика переживания, имеющая активно-медитативную природу и свя-

занная с переходом в особые (измененные) состояния сознания. Постигание смысла действия изнутри в подобных случаях связано с ощущением небывалого эстетического подъема, свободы и особого чувства радости, имеющих вкус очищения и просветления, сопоставимых с греческим катарсисом.

Есть основания полагать, что многоликость эстетического начала в восточных боевых искусствах прямо связана с их полифункциональностью. Эстетическая сторона усиливает все ключевые принципы, превращающие занятия такого рода в искусство и возвышающие их до пути совершенствования человека. Среди них фундаментальным следует признать нравственный закон, именно он в восточных боевых искусствах освобождает энергию эстетического начала, открывает неисчерпаемые пути для его многоликого проявления.

В восточной культуре, в отличие от западной, утверждение боевых искусств как особого пути совершенствования человека исторически было связано с решением нравственных проблем. Вопросы нравственности, приобретающие для вступивших на воинский путь личностный смысл, постоянно находились в поле зрения хранителей и носителей традиции.

Осознание нравственных проблем в контексте восточных боевых искусств приобретало неповторимые черты благодаря взаимодействию таких наиболее влиятельных идейных течений, как конфуцианство, даосизм, буддизм и дзэн. Именно они получили наиболее универсальное значение в общекультурном контексте. А боевые искусства благодаря им получили высокое философское осмысление (идеалы «природной» гармонии и справедливости) и в то же время оказались доступными обыденному (массовому) сознанию (нравственные кодексы, этика поведения), превратившись в едва ли не самый важный регулятор боевых искусств в традиционной культуре.

В XXI веке в ходе все более интенсивного взаимодействия восточной культуры с западной традиционный статус боевых искусств оказался заметно поколеблен, в том числе сильно пошатнулась духовно-нравственная основа традиции. Массовое распространение боевых искусств в мире заставило искать выход из этой ситуации и ответы на самые острые вопросы, в том числе связанные с нравственными проблемами. Старые мастера боевых искусств и мудрецы Востока советуют вернуться к истокам и основам традиции прошлого. Противоречия современной жизни накладывают очень заметный отпечаток и на облик боевых искусств. К сожалению, их удивительная жизнестойкость и гибкость, формировавшаяся веками, не могут сами по себе гарантировать естественное развитие традиции за пределами региона.

Традиция восточных боевых искусств, которую раньше объединяла их целостность, ныне распалась, потеряв свое изначальное единство и предназначение. Стоит заметить, что традиции боевых искусств в Японии, Китае и других странах сохраняют свой первоначальный облик благодаря семейным традициям. Это «струя», которая пробивается через толщу более поздних наслоений и является тем родником, из которого черпают вдохновение современные реформаторы боевых искусств.

Основные перемены в жизни восточных боевых искусств и прежде всего вытеснение их духовно-нравственного содержания обусловлены западным влиянием. Но и они проявляются по-разному. В отличие, например, от дзюдо, такие системы, как дзю-дзюцу, каратэ, кобудо, сохранили свое целостное военно-

прикладное, спортивное и лечебно-оздоровительное значение и у себя на родине, и за рубежом. И все же, являясь основой обучения рукопашному бою, они, однако, не избежали модернизации арсенала приемов.

Нравственный закон лежит в основе всех боевых искусств, препятствуя сведению их лишь к голой технике борьбы, которая легко может стать техникой убийства. Концепция «воздержания от насилия», разумеется, не является исключительной принадлежностью боевых искусств. От нравственных аксиом отталкиваются крупные философско-религиозные системы (дзэн, буддизм и другие), лежащие в основе боевых искусств. Суть их состоит в преодолении эгоизма и испытании занимающихся «праведным образом жизни», требующим не только не убивать, но и вообще никому не причинять страданий.

Нравственный закон связан с присягой, которую принимают воины армии. Присягу (клятву Гиппократа) принимают врачи. В спорте же либо нравственная сторона (гуманистические идеалы) сама собой разумеется, либо спорт вообще оказывается вне понятия нравственности. Старые мастера, носители традиции, неуклонно проповедовали нравственность с помощью поучительных и доступных преданий, легенд. Их образы и сюжеты помогали быстрее усваивать и уяснять различие добра и зла, сея семена духовности в сердцах наследников традиции.

Нравственные устои, характеризующие традицию боевых искусств, и сейчас еще сохраняют наглядные, а порой и наивно-простодушные формы, восходящие к популярным жанрам литературы. Эти устои, венцом которых является прозрение высших нравственных идеалов, окрашены традиционным восточным мировосприятием.

Данная особенность наиболее наглядно проявляется, когда воин в критической ситуации должен действовать столь быстро, что оценить сознательно результаты своих действий, в том числе с позиции нравственности, не имеет возможности и в то же время его принадлежность к искусству боевых единоборств налагает на него определенные нравственные обязательства.

Таким образом, нравственный закон в боевых искусствах Востока проявляется как бы на двух уровнях. В плане социальной практики он регулируется нравственными кодексами и этикой поведения. На уровне философского сознания его категории вырастают до глобальных масштабов, реализуясь в идеалах природной гармонии и справедливости. Между этими уровнями, разумеется, нет четкой и однозначной связи, но более высокий уровень задает общий мировоззренческий контекст и ориентацию для нравственной оценки конкретных действий.

Зная это, нельзя не задуматься о современных проблемах, с которыми столкнулась традиционная культура Востока, вступив в диалог с западной цивилизацией и с ее системой ценностей. Сегодня начертанные на знамени спорта благородные цели все больше заслоняются нездоровой конкуренцией. Многие спортсмены «накачивают» себя препаратами, резко повышающими на время функциональные возможности организма, но, увы, ведущими его к разрушению. Эти способы завоевания лидерства подрывают нравственные основы спорта. Подобных опасностей не может избежать и культивирование спортивных восточных единоборств. Вряд ли сохранения в них традиций достаточно для решения названных проблем.

Ритуальные элементы, изначально насыщенные глубоким духовным смыслом, но оторванные от своей культурной почвы, формализуются. Их содержание не просто выхолащивается, но подчас и извращается, становясь выгодной мише-

нию для тенденциозной критики. Как бы то ни было, но традиционные элементы восточного ритуала и правила этикета уже не могут служить надежным регулятором нравственного поведения спортсменов. Однако восточные единоборства все-таки являются своеобразным «окном» в культуру Востока. Изучение истоков и вершинных достижений культурной традиции может дать обильную пищу для размышлений, определенные стимулы для перестройки сознания каждого спортсмена.

В связи с этим нуждается в пересмотре и нравственная проблематика восточных боевых искусств. Необходимы новые подходы, позволяющие ассимилировать опыт предыдущих поколений, имеющий непреходящую ценность. Данная традиция несет в себе уникальный опыт возвышения нравственных идеалов до всеобщих масштабов. Важен сам принцип создания в культуре модели, направленной на совершенствование человеческого бытия, на возвращение культуры культуре и человека человеку.

Боевые искусства являются не просто определенной техникой ведения боя. В их духовно-гуманистических и нравственных основах лежат стремление к универсальной гармонии и самосовершенствованию, а также формирование необходимых человеку качеств – сдержанности, скромности, настойчивости, упорства, терпения, умения преозмочь боль и усталость. Это огромный физический, интеллектуальный и духовно-нравственный труд по овладению весьма сложной техникой, требующей высокого уровня и точности понимания ее смысла.

Список использованной литературы

1. Боевые искусства: Китай, Япония [Текст] : пер. с кит. и древнеяп. / сост. и пер. В.В. Малявина. – М. : Астрель ; АСТ, 2004. – 416 с.
2. Конфуций. Уроки мудрости: Соч. [Текст]. – М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 2001. – 958 с.
3. Петерсон, С. Легенды о мастерах боевых искусств [Текст] : пер. с англ. Е.Ю. Гупало. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 157 с.
4. Митфорд, А. Легенды о самураях. Рассказы о Древней Японии [Текст] : пер. с англ. – М. : Центрполиграф, 2010. – 416 с.

В.В. Горячев

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОБРАЗА ТЕЛА ШКОЛЬНИКАМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Раскрываются особенности проявления переживаний образа тела школьниками во время выполнения физических упражнений в зависимости от пола учащихся. Статья адресована специалистам в области физической культуры и гендерных исследований.

гендер, гендерные установки, образ тела, переживание, переживание образа тела, телесность.

На протяжении веков психолого-педагогическая теория не раз возвращалась к разработке вопросов, связанных с телесным воспитанием как составной части процесса формирования гармонически развитой личности. Тем не менее актуальность постановки вопроса о необходимости реабилитации человеческой телесности как полноправного объекта гуманитарного знания остается несомненной. Пересмотру «отношения к телу» в системе физического воспитания как особой научной проблеме посвящены работы И.М. Быховской, И. Кона, Д.А. Леонтьева и др. Эти исследования имеют свои особенности и специфику. Одной из важнейших проблем, выделяемых данными авторами, является анализ смысла, значения и ценности тела во время двигательной активности, что, безусловно, обогащает научное знание.

К сожалению, в отечественной психологии недостаточно раскрыта роль переживания образа тела школьниками на уроках физической культуры. Кроме того, нам хотелось бы частично затронуть вопрос о проявлении данного феномена на занятиях двигательной активностью в зависимости от гендера учащегося. Цель нашей статьи – установить, как проявляется переживание образа тела школьниками на уроках физической культуры. Для этого постараемся решить ряд задач:

- рассмотреть переживание в качестве исходного психологического факта;
- выявить специфику переживания образа тела школьниками на уроках физической культуры в зависимости от их пола;
- дать определение «переживанию образа тела школьником».

Переживание Л.С. Выготский рассматривает как единицу изучения личности и среды в их единстве. «Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии... Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь... Но всякое переживание есть мое переживание... Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка... В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту. Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды... Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка, т.е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка. А не сводится к изучению внешней обстановки его жизни»¹.

Комментируя эти положения, хотелось бы отметить, что переживание действительно выступает в каждом конкретном акте человеческой деятельности, но оно не есть ни сама эта деятельность, ни ее причина, ибо, прежде чем стать при-

¹ Выготский Л.С. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина / Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 382–383.

чиной, она сама является следствием. В переживании, в этом своеобразном состоянии субъекта, с которым он вступает в то или иное отношение к действительности, лишь кристаллизована его прошлая деятельность, подобно тому, как она проявлялась и в любом функциональном состоянии органов его действия, – в определении дистанции между двигающимися объектами, в привычном движении руки. Испытывающий страх перед выполнением сложного двигательного действия (например, опорного прыжка через «коня») школьник оценивает свои двигательные возможности зачастую ниже их реального уровня. Это переживание является той призмой, через которую преломляется для учащегося вся ситуация предстоящего двигательного действия, но оно, как всякое переживание, само неустойчиво и трансформируется под влиянием своего противоречия с объективными свойствами данной ситуации, которые реально выступают в деятельности субъекта. В этой диалектике взаимопереходов переживания и деятельности ведущей является деятельность. Значит, влияние внешней ситуации, как и влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятом в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, а содержанием его деятельности. «В деятельности, а не в переживании осуществляется действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды»¹.

Безусловно, переживание – это душевное волнение, гедонистическое (оценочное) состояние психического напряжения. Конечно, для школьника переживание – это всегда нагрузка для психики, даже если это переживание радостное (допустим, при удачном выполнении сложного двигательного действия), и тем более отягощающее – в случае негативного тона (например, при получении низкой оценки за выполненное физическое упражнение). С чем связано для учащегося переживание? Всегда с чем-либо значимым – необходимым, причем в качестве желаемого результата или в качестве возможности его достижения. Беспредметных переживаний не может существовать, поэтому одной из задач учителя по оптимизации занятий физической культурой является определение причин, влияющих на переживания школьника и обуславливающих успешность выполнения ими двигательных действий.

Переживания как состояния рассматривает С.К. Бондырева: «переживание – это ситуационное гедонистическое насыщенное состояние психики (индивида) по конкретному поводу (основанию)»². К этому основанию можно подходить с разных сторон. И в каждой из них могут существовать свои эмоции и ощущения. Вот, например, на уроке физической культуры учащийся не смог выполнить упражнение «лазанье по канату». Возможная последовательность компонентов переживания (т.е. структура переживания) в данном случае такова:

- огорчение в связи с невозможностью выполнить физическое упражнение;
- досада на себя за то, что выглядел «неуклюжим» в глазах одноклассников;
- надежда, что в следующий раз данное двигательное действие будет выполнено;
- оптимизм, определенной перспективой развития силы для того, чтобы научиться лазать по канату.

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. С. 82.

² Бондырева С.К. Переживание (психология, социология, семантика): учеб. пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М. : Из-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. С. 106.

Характерно, что последние мысль и эмоция возникают после того, как учащийся окончательно придет к выводу о необходимости укреплять свою мышечную систему. Огорчение и досада утихают, а их место начинает занимать оптимизм, который противостоит унынию. Вся эта учебная ситуация является основанием для переживания, которое имеет несколько компонентов, объединенных в единое целое ее содержанием, и придает ситуации специфический характер.

Допустим, что учащийся выполнит данное двигательное действие («лазание по канату»). Тогда он будет переживать иные чувства:

- радость, связанную с получением положительной отметки;
- борьбу побуждений, т.е. желание выполнить данное физическое упражнение еще раз и быстрее всех одноклассников;
- принятие решения – остаться удовлетворенным полученным результатом или попросить учителя выполнить данное двигательное действие еще раз;
- усиление сомнений в том, как поступить.

Это все гедонистический (оценочный) аспект переживания. Теперь – о связи гендерных проявлений в составе некоторых переживаний образа тела с двигательными действиями на уроке физической культуры.

Тревога необходима для предотвращения нежелательного. Е.П. Ильин, сравнивая склонности к переживанию образа тела у школьников и школьниц разных возрастов, установил, что у девочек и девушек во всех возрастных группах склонность к страху несоответствия выражена значительно больше, чем у мальчиков и юношей. Отсюда – более частые отказы школьниц от выполнения еще не освоенных упражнений. Можно оценить эти данные как проявление гендерных установок, т.е. субъективной готовности к полотилическим формам и моделям поведения и чертами характера, соответствующих понятиям «мужское» и «женское».

Досада необходима для исправления совершенного. Неудовлетворенность образом тела при выполнении двигательного действия может служить значимым стимулом для исправления его в будущем. Причем у мальчиков и юношей представление об образе тела связано с использованием физических, двигательных характеристик в структуре социальных ролей личности, ее коммуникативном пространстве. Многие из них оценивают значение «телесного потенциала» как средство для достижения социального престижа. Девочки и девушки больше ориентированы на экзистенциональное представление об образе тела, которое, с их точки зрения, может обеспечить физическое здоровье, работоспособность, адаптивность.

Рассмотрим направления смысловой трактовки понятия «переживания образа тела школьником». Таковых нами выделено три – основание, параметры и функции.

Основание переживания образа тела – нечто значимое для учащегося в его собственном восприятии, иногда ошибочном, а порою, по мнению учителей и одноклассников, и вовсе не заслуживающем внимания. Поскольку система значимостей в процессе обучения может изменяться, то ученик переживает свой образ тела в младшем школьном возрасте по одним основаниям, в подростковом – по другим, а в старшем школьном возрасте – по третьим. Изменение системы значимостей учащегося изменяет частоту и характер переживания образа тела. Пока представление о теле остается для школьника значимым, он способен переживать образ тела позитивно, если значимое доступно и сохранно, и негативно, если достижимость или сохранность представления о собственном теле оказываются под вопросом.

Параметры переживания образа тела: общий знак (обычно его определяет доминирующая в составе переживания эмоция); интенсивность и продолжительность; характер компонентов (бывают переживания сложные, бывают простые).

Функции переживания: стимулирующая (представляя образ тела, школьник может желать изменить его и проявляет соответствующие действия); проясняющая (например, учащемуся становится понятно, почему не удастся выполнить сложнокоординированное действие); ориентирующая (дает возможность принять решение при осуществлении тех или иных двигательных действий).

Определив семантику переживания образа тела школьником, мы предлагаем рассматривать его как мобилизационную составляющую ресурсов психики учащегося, позволяющую выполнить двигательное действие в проблемной ситуации путем обогащения внутреннего мира на занятиях физической культурой. Одно и то же переживание образа тела школьниками может выглядеть по-разному в зависимости от направленности личности, типа отношения учащегося к урокам физической культуры, темперамента и черт характера. Здесь открывается несколько направлений исследования учения о переживании образа тела школьниками во время занятий физической культурой.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые особенности переживания образа тела школьником при выполнении физических упражнений, которые, по нашему мнению, играют значительную роль в процессах трансформации соматического сознания учащихся, что может явиться новым ориентиром развития человека, его активной жизненной позицией.

Список использованной литературы

1. Бондырева, С.К. Переживание (психология, социология, семантика) [Текст] : учеб. пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Из-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 160 с.
2. Быховская, И.М. «Номо somatikos»: аксиология человеческого тела [Текст]. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с.
3. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / под ред. Д.Б. Эльконина / Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст]. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
5. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире [Текст]. – М. : Время, 2009. – 496 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

Е.С. Симакова

ИДЕИ БИБЛИОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Н.А. РУБАКИНА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена основным идеям библиопсихологической теории Н.А. Рубакина – автора книги «Психология читателя и книги» – в аспекте методики обучения старших школьников пониманию художественного текста на уроках русского языка.

Н.А. Рубакин, библиопсихология, текст, смысловое восприятие текста, интерпретация, проекция текста, читательский опыт, методика обучения пониманию текста.

Известно, что формирование способов деятельности учащихся, связанной с восприятием, пониманием, трансформацией чужого, а также порождением вторичного и/или собственного, авторского, текста (или так называемой текстовой деятельности), – одна из важных задач школьного языкового образования. В связи с этим в последние десятилетия анализ художественного текста активно вводится в практику обучения старшеклассников, служит формой контроля степени сформулированности умений понимать текст как речевое произведение и создавать собственный.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) включает сочинение (часть С), которое пишется на основе проблемного анализа художественного, публицистического или художественно-публицистического текста и подразумевает не только смысловое восприятие речевого произведения и «ответ» автору, но и привлечение для аргументации фоновых знаний из жизненного или читательского опыта, подтверждающих справедливость позиции учащегося-выпускника. Это подтверждает, что понимание текста является одним из ключевых умений старшеклассника, основой его коммуникативной компетенции. Кроме того, данное умение с полным правом относят к универсальным учебным умениям, ибо способность адекватно интерпретировать текст в значительной мере обеспечивает успеваемость по основным учебным предметам общеобразовательной школы.

Однако, как показывают практика и данные специальных исследований, это базовое умение сформировано далеко не у всех старшеклассников: 36,1 % испытуемых не могут определить стиль текста, 56,1 % затрудняются при отнесении текста к той или иной предметной области¹. Выпускники средней школы, выполняющие задание части С ЕГЭ, испытывают трудности при формулировке проблемы текста, часто ошибочно отождествляют ее с темой или формулируют проблему неконкретно, в ряде случаев подменяя ее смежной проблемой; ошибаются, привлекая фоновые знания для комментирования авторского текста, а пишущие сочинение-рассуждение С ГИА неправильно интерпретируют смысл предложенной для анализа фразы, не умеют использовать цитату как аргумент, подтверждающий тот или иной вывод. Все это говорит о недостаточной сформированности умения понимать текст.

Построение системы обучения старшеклассников пониманию художественного текста возможно лишь на основе знаний о процессах и механизмах его восприятия и интерпретации, которые являются предметом многих дисциплин – психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, герменевтики, педагогики, методики обучения языку и речи и др.

Несмотря на обширность и разноплановость исследований процесса смыслового восприятия, понимания и интерпретации текста рядом ученых, в частности Н.И. Жинкиным, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней, Ю.А. Сорокиным, Л.П. Доблаевым, Т.М. Дридзе, О.И. Никифоровой, А.А. Залевской, Л.А. Мосуновой, не угасает интерес к наследию основателя отечественной библиопсихологии – особого направления психологии, связанного с изучением чтения как психического процесса, – Николая Александровича Рубакина (1862–1946). Идеи ученого о взаимо-

¹ См., например : Ширинкина Л.В. Восприятие текста как психологический феномен : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004. С. 102.

действии читателя и книги (текста), о механизме понимания текста, о читателе и его психологии, влиянии индивидуального и социального факторов на процесс чтения, изложенные, главным образом, в монографии «Психология читателя и книги», написанной в 1929 году и переизданной в 1977 году, не утратили своей актуальности и могут, по нашему убеждению, и сегодня служить теоретической основой методической системы обучения старшеклассников приемам понимания и интерпретации текста. Наше обращение к творческому наследию Н.А. Рубакина связано с тем, что его идеи должны получить достойную оценку и на их основе возможна систематизация некоторых современных подходов к формированию текстовой деятельности школьников.

Проанализируем основные постулаты библиопсихологической теории Н.А. Рубакина в аспекте методики обучения пониманию художественного текста старшеклассниками в работе на уроках русского языка.

Опираясь на теорию мнемы немецкого зоолога Р. Семона, Н.А. Рубакин строит модель понимания текста. По мнению ученого, восприятие текста есть процесс образования следовых реакций. Одним из ключевых в его библиопсихологической теории является понятие «энграмма». Энграмма, т.е. «запись», – это следовая реакция в сознании реципиента под воздействием внешнего раздражителя – любого проявления жизни, осознаваемого или неосознанно воспринятого человеком. Совокупность энграмм образует мнему – накопленную информацию, которая в дальнейшем будет определять реакцию индивида на происходящее и сущее, в том числе реакцию читателя на текст.

Процесс активизации и выведения энграмм на уровень осознаваемого Н.А. Рубакин называет экфориями. Вызванные чтением экфории возбуждают в сознании читателя комплекс переживаний, испытанных ранее.

Энграммы связаны между собой ассоциативно: «В процессе экфорирования ясно обнаруживается ассоциация энграмм, которая есть не что иное, как связь отдельных энграмм: оживание одного из элементов влечет за собой оживание и всех других элементов одновременно полученного комплекса»¹. Понимание ассоциативности этих связей важно для рассмотрения проблемы вариативности образов текста, созданных различными читателями: «этим явлением объясняется, почему прочитанное или услышанное слово или группа слов вызывает в данном читателе или слушателе энграмму не только той реальности, которая этим словом обозначается, но и экфорировует по ассоциации целую серию переживаний»². На основе своей мнемы читатель постоянно переструктурирует смыслы, извлеченные из текста, т.е. каждый раз создает собственную проекцию текста; текст же существует в виде читательских проекций: «всякая проекция строится каждым из нас из элементов нашей мнемы»³. Мнемы читателей различны, этим и объясняются разночтения. Ю.А. Сорокин, Е.А. Тарасов и А.М. Шахнарович, критически переосмысливая взгляды Н.А. Рубакина, утверждают, что в основе мнемы разных людей могут совпадать, так как они в значительной степени определяются взаимодействием личности с материальным миром: «Постулируя тезис о неадекватности мышления, о неадекватности отражения этим мышлением познаваемых объектов, Н.А. Руба-

¹ Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. М. : Книга, 1977. С. 52.

² Там же.

³ Там же. С. 57.

кин, как и А.А. Потебня, делает акцент на несовпадении индивидуальных мнем, тогда как не менее логичен другой подход к рассматриваемой проблеме, позволяющий утверждать, что, поскольку определяющим моментом в цепи объективная реальность – сознание – язык является материальный мир, то в основе своей индивидуальные мнеммы будут совпадать – в самых своих существенных параметрах»¹. Вместе с тем «мнематическая теория Рубакина именно потому и привлекает внимание, что учитывать различия между мнеммами чрезвычайно существенно для направленного воздействия на человеческое сознание»². Нет сомнения в том, что учет различий мнематического комплекса школьников-читателей должен стать одним из принципов построения методики обучения пониманию художественного текста.

Н.А. Рубакин разрабатывал теорию восприятия текста с учетом личностных особенностей участников процесса, рассматривая триаду «автор – текст – читатель». По его мнению, изучать элементы триады «читатель – книга (текст) – автор» необходимо в их взаимодействии, на основе системного подхода. Опыт автора, полученный им в результате жизненных впечатлений и переживаний, отражается им в тексте. Текст – это посредник между двумя собеседниками (автором и читателем), который существует лишь потенциально, в виде возможности образования у читателя смысла, образа, эмоции. При восприятии читателем текст оказывается в поле мнематического воздействия. Это поле с неизбежностью изменяет и перераспределяет содержание: оно оказывается равным не тому, что заложил в текст автор, а тому, что обусловлено смысловым опытом человека: «говорить – значит не передавать свою мысль другому, а только возбуждать в другом его собственные мысли»³. Текст существует не как объективная реальность, а как ее проекция, построенная в сознании читателя и не всегда совпадающая с проекцией автора: «всякую чужую речь каждый читатель и слушатель знает и может знать только как проекцию, им самим построенную, и не иначе, как из элементов собственной мнеммы»⁴.

Понятие проекции текста мы находим и у современных психолингвистов. «Под проекцией текста понимается ментальное образование (концепт текста, смысл текста как цельность/целостность), продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста»⁵, – формулирует А.А. Залевская. Ю.А. Сорокин поясняет проекцию текста на основе понятия интерпретационной модели, «в которую наряду с образом идеального художественного текста и механизмами сличения идеального текста с предлагаемым входят механизмы аксиологической интерпретации, позволяющие реципиенту давать ту или иную интегральную оценку тексту»⁶. Отсюда становится очевидным тот факт, что образ текста (или его проекция) складывается в сознании реципиента под воздействием его системы ценностей и жизненных установок, т.е. мнеммы, по терминологии Н.А. Рубакина.

¹ Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / сост. Ю.А. Сорокин, Е.А. Тарасов, А.М. Шахнарович. М. : Наука, 1979 С. 256.

² Там же. С. 257.

³ Рубакин Н.А. Психология ... С. 63.

⁴ Там же. С. 60.

⁵ Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. С. 253.

⁶ Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М. : Наука, 1985. С. 86.

Опыт обучения старшеклассников позволяет нам утверждать, что в их сознании создаются различные проекции текстов. Рассмотрим, к примеру, отрывок из программного произведения – рассказа И.А. Бунина «Антоновские яблоки»:

Старики и старухи жили в Выселках очень подолгу, – первый признак богатой деревни, – и были все высокие, большие и белые, как лунь. <...>

Под статью старикам были и дворы в Выселках: кирпичные, строенные еще дедами. А у богатых мужиков – у Савелия, у Игната, у Дрона – избы были в две – три связи, потому что делиться в Выселках еще не было моды. В таких семьях водили пчел, гордились жеребцом-битогом сиво-железного цвета и держали усадьбы в порядке. На гумнах темнели густые и тучные конопляники, стояли овины и риги, крытые вприческу; в пуньках и амбарчиках были железные двери, за которыми хранились холсты, прялки, новые полушубки, наборная сбруя, меры, окованные медными обручами. На воротах и на санках были выжжены кресты. И помню, мне порою казалось на редкость заманчивым быть мужиком. Когда, бывало, едешь солнечным утром по деревне, все думаешь о том, как хорошо косить, молотить, спать на гумне в ометах, а в праздник встать вместе с солнцем, под густой и музыкальный благовест из села, умыться около бочки и надеть чистую замашную рубаху, такие же портки и несокрушимые сапоги с подковками. Если же, думалось, к этому прибавить здоровую и красивую жену в праздничном уборе да поездку к обедне, а потом обед у бородатого тестя, обед с горячей бараниной на деревянных тарелках и с ситниками, с сотовым медом и брагой, – так больше и желать невозможно!

Предложив этот фрагмент для восприятия учащимся 10 класса¹, мы сформулировали задание следующим образом: *Прочитайте внимательно текст и ответьте на вопросы: Какой вам представляется описываемая автором деревня Выселки? Какую картину крестьянского быта рисует автор?*

В результате анализа письменных ответов старшеклассников на поставленные вопросы мы получили данные как о приближенных к авторской, так и заметно отличающихся от нее проекциях текста:

– о деревне: «в этой деревне всегда солнце», «на улице нет мусора», «тихое, спокойное место», «в деревне мало молодежи», «нет деления на классы», «живописная местность, не тронутая цивилизацией», «отсутствует прогресс», «передовая, быстро развивающаяся деревня», «все в темных тонах», «красивые постройки», «двух- и трехэтажные дома», «огромные избы», «деревня маленькая», «как в сказке», «густонаселенный пункт» и др.;

– о крестьянском быте и нравах: «крестьяне в деревне живут дружно», «все знают друг друга», «не вступают в отношения с соседями», «все верующие», «гордятся тем, что они крестьяне», «каждый мужик в деревне достоин иметь жену», «гордятся обычаями», «крестьянам в радость тяжелая работа», «они уверены в завтрашнем дне», «уважают старших», «быт легкий и интересный», «в деревне живут трое богачей, которые ни с кем не делятся», «богатые заняты умственным трудом», «все занимаются благоустройством деревни», «крестьяне занимались шитьем», «по выходным крестьяне рисовали», «крестьяне были грамотны, так как у них были холсты» и др.

Далее учащимся предлагалось пояснить, почему, по их мнению, автору «казалось на редкость заманчивым быть мужиком»? Ответы поражают своим разнообразием: «ему любопытно познать душу мужика», «хочет иметь жену», «он

¹ В эксперименте принимали участие учащиеся лица № 4, СОШ № 7, 16, 51 города Рязани, всего 72 чел.

устал от города», «хочет насладиться красотами мира», «получает удовольствие от тяжелой физической работы», «он понимает, что в деревне без мужика не обойтись», «в деревне все равны, никто не показывает свою силу», «хотел быть правителем дома и в усадьбе», «автор был ребенком, и все взрослое привлекало его». Причем только в двух работах сказано, что автор идеализирует крестьянскую жизнь, видит только одну ее сторону, не осознавая ее тяжести.

Кроме того, учащимся было дано несколько утверждений, касающихся содержания текста, из которых они выбирали истинные. В результате анализа ответов учащихся мы выявили следующее:

- 54 % испытуемых не осознают, что на ворота и сани крестьяне помещали кресты для защиты от темных сил;
- 40,8 % считают, что в деревне не принято было делиться имуществом с соседями;
- 20 % опрошенных согласились с тем, что крестьяне имели картины, написанные на холстах;
- больше 54 % не согласны с тем, что крестьяне ткали одежду из конопли, которую выращивали между надворными постройками;
- 22 % считают, что автор любил спать в небольшой комнате в деревенской избе на перине и вставать под музыку.

Рассмотренный пример показывает, что восприятие художественного текста сопровождается достройкой его читателем за счет своего личного опыта, упущениями малопонятной информации, искажением смысла. Причем проекций текста возникает неисчислимое множество и варианты порой резко противоположны (ср.: *темная – светлая, большая – маленькая деревня*).

В качестве одного из основных законов библиопсихологии Н.А. Рубакин выдвигает закон Гумбольдта – Поттебни: «Человеческая речь, как и все элементы ее, вплоть до отдельного слова или даже звука или буквы, суть орудия только возбуждения психических переживаний, в соответствии с особенностями той мнемы, в какой они возбуждаются, а не орудия переноса или передачи переживаний»¹. По мнению ученого, между автором и читателем лежит пропасть, глубина которой определяется различием их мнем. Из закона Гумбольдта – Поттебни следует, что «слово, фраза, книга суть не передатчики, а возбудители психических переживаний в каждой индивидуальной мнеме»².

Пытаясь осмыслить данный закон в контексте школьной практики преподавания русского языка и литературы, можно прийти к выводу о том, что одна из важных целей педагога – помочь возбуждению психических переживаний у школьников, читающих текст, поскольку в силу несформированности умений, составляющих читательскую деятельность, сами они далеко не всегда способны к пониманию смысла текста и переживаний автора. Следовательно, первоочередная задача учителя при проведении анализа текста на уроках русского языка – создание условий для такого его восприятия, при котором в сознании школьников будет построена проекция текста, максимально приближенная к авторской. Это возможно тогда, когда мыслительная деятельность по построению такой проекции будет обеспечена необходимым количеством мнем, сформированных в сознании учащегося. Такой подход придает формированию текстовой деятельности мета-

¹ Рубакин Н.А. Психология ... С. 85.

² Там же. С. 61.

системный характер: в процессе анализа текста востребован весь имеющийся жизненный опыт учащихся, и, чем шире и разнообразнее он будет, чем богаче впечатления, полученные от взаимодействия с людьми, искусством, знанием, чем осмысленнее эти переживания, тем более богатыми интерпретационными возможностями обладает человек, тем глубже он сможет понять художественный текст.

В труде Н.А. Рубакина мы находим ценные в методическом плане мысли относительно взаимодействия слова и реальности. Человеческая речь, а вместе с ней и слово понимаются им «как высокоразвитая система сигнализации»¹, слово при этом является сигналом или знаком. Ученый показывает, что слово порождает в нашем сознании проекцию реальности в том виде, в каком мы ее себе представляем: «слово представляет собою крайне своеобразный сосуд, хотя и наполненный содержанием, но так им наполненный, что никто никоим образом не может получить его и выпить: его приходится самим творить, стараясь вникнуть в него, но творить из своих собственных элементов и по своему собственному образу и подобию»². Отсюда следует важный методический вывод: при восприятии текста слово (и не только отдельное слово, но и отдельные фрагменты, и весь смысл текста!) может быть истолковано читающим так, как позволяет его личный опыт. Искажение значения слова – весьма распространенная ошибка в среде старшеклассников. Особое значение проблема восприятия и интерпретации слова имеет при анализе художественного текста.

Обратимся вновь к данным нашего исследования. В приведенном выше фрагменте текста И.А. Бунина много слов, представляющих значительную трудность для современных школьников: это историзмы (*рига, овин, омет, ситники* и др.), слова, ограниченные в употреблении (*благовест, лунь* и др.), многозначные слова (*холст, связь, делиться, сотовый* и др.). Анализ работ учащихся показал, что разночтения в их восприятии связаны с непониманием значения именно таких слов («темных мест текста», по Н.М. Шанскому). Так, только 30 % опрошенных правильно поняли контекстное значение слова «*делиться*» как «*жить отдельно, в отдельном доме*»; 30 % вообще не смогли дать ему толкование; 19,4 % истолковали слово «*делиться*» в значении «*давать что-то другому*», «*одалживать*», остальные дали весьма оригинальные толкования: «*разделять дом на этажи*», «*распределять чего-то*», «*пускать к себе жить кого-то*», «*разделять дом на комнаты*», «*делить землю*» и др. Выражение «*в две – три связи*» получило следующие толкования: «*дома, обнесенные общим забором*» (7 %), «*дома в 2–3 этажа*» (12,5 %), «*избы под одной крышей, объединенные дома*» (25 %), «*один дом на несколько семей*» (12,5 %), «*дома с пристройками*» (7 %), «*два – три совместных участка*» (7 %). Правильно истолковали значение выражения «*замашиная рубаха*» («*рубаха, сотканная из конопли*») только 5 % опрошенных; 43 % не дали ответа; наиболее частые варианты ответов – «*свободная, просторная*» – 21 %, «*с запахом*» – 12,5 % (вероятно, ассоциация по сходству звучания); встречались также варианты «*праздничная*», «*домашняя*», «*чистая*», «*новая*». Не все учащиеся правильно поняли выражение «*музыкальный благовест*», растолковав его как «*пение людей, приятная музыка*» (34,7 %), «*звуки природы, пение птиц*» (13,8 %), и лишь

¹ Рубакин Н.А. Психология ... С. 66.

² Там же. С. 64.

30,5 % опрошенных указали, что это перезвон колоколов. Не смогли дать толкование данному выражению 24 % учащихся.

Значения слов, особенно многозначных, можно понять только во взаимосвязи с другими лексическими единицами, и в каждом конкретном случае мы толкуем слово благодаря контексту или знанию ситуации. В свою очередь, без понимания роли каждого слова правильно осмыслить текст вряд ли возможно.

Важно понимать не только лексическое значение слова, но и его стилистическую окраску, происхождение, отнесенность к сфере употребления. Опытному читателю несложно догадаться, почему С.А. Есенин в стихотворениях часто употреблял диалектные слова («махотка», «драчёны», «гать» и др.), В.В. Маяковский в «Стихах о советском паспорте» использовал слово «*паспортина*», а у С. Довлатова можно найти слова, употребляемые «в местах не столь отдаленных». Конечно, для передачи смысла, колорита, обстановки, чувств, эмоций. Для этого служат и необычные, авторские, употребления слов, создающие неповторимые образы. Почему у М. Цветаевой рука не унижена, а «*обрызгана*» бриллиантами, у А.И. Солженицына «*мы держим в руках Искусство*», а у В. Высоцкого «*поэты ходят пятками по лезвию ножа и режут в кровь свои босые души*»? Конечно, мы понимаем эти тексты метафорически, осознаем, что авторы использовали иносказание, и сочетания слов здесь нельзя воспринимать буквально.

Руководствуясь своим опытом и знаниями, абстрагируясь от конкретных значений слов и их сочетаний, мы толкуем их смысл так, как хотел автор, мы видим перед собой картины, которые он воображал. Но если слово или выражение не возбуждает у нас когда-то испытанных чувств, если не оживают былые впечатления, то глубокое понимание текста невозможно: «Если в силу каких-либо причин слова и фразы книги не экфоризируют таких-то энграмм в читателе, он не найдет их и в “содержании” книги. Чего нет в читательской мнеме, того не будет и в проекции книги, этой мнемой построенной»¹. Это положение теории Н.А. Рубакина актуализирует значение словарной работы в ходе анализа художественного текста. Лексикон многих учащихся сегодня беден, им недостаточно запаса «ментального словаря» для извлечения смысла из слов и установления их связей в тексте. Следовательно, анализ текста должен предваряться словарной работой: необходимо оживить в сознании учащихся ассоциации, вызываемые тем или иным словом или сочетанием слов, ввести в их лексикон ранее неизвестные слова. Исходя из типа воспринимаемого текста и образовательных задач, учитель должен определить место словарной работы в структуре урока.

Мнема есть явление динамическое, изменяющееся под воздействием жизненных впечатлений человека. «Жить – это значит копить все новые и новые энграммы», – пишет Н.А. Рубакин. Степень и глубина понимания речевого произведения зависят от состава и качества мнем индивида, а их характер определяется тремя факторами – расой, социальным окружением и временем.

Н.А. Рубакин переработал теорию французского ученого Ипполита Тэна (1828–1893) о «расе, среде и моменте». Под расой вслед за Тэном он понимал национальные особенности: «память вида», врожденные способности, в том числе и естественные рефлексы, обеспечивающие действие механизма образования мнем. Кстати, Ю.А. Сорокин критически отзываясь об использовании понятия «раса»

¹ Рубакин Н.А. Психология ... С. 64.

в трудах Рубакина вследствие его архаичности и трудности дефиниции, предлагая заменить его понятием лингвокультурной общности – общности людей с одинаковыми языковыми и культурными привычками. Из всех факторов, воздействующих на формирование мнематического комплекса, Рубакин выделял социальное окружение, которое определяет наше поведение, привычки, навыки: «социальная среда поставляет нам энграммы социального опыта человечества, ею же накопленные и коллективно и индивидуально создаваемые», «энграммы текут в нас из социальной жизни многими потоками»¹. Возвращаясь к результатам работы учащих с текстом И.А. Бунина, стоит отметить, что, естественно, текст, написанный в 1990 году, во многом затруднен для восприятия современными школьниками, так как отражает реалии не сегодняшнего дня. Мнематический комплекс городского школьника XXI века не содержит информации о типах строений, надворных постройках, ремеслах крестьян позапрошлого и прошлого веков. Однако это далеко не первое произведение, в котором описывается русская деревня и которое встречается в практике обучения старшеклассников. К восприятию подобных текстов, думается, должно готовить учащихся и изучение истории России, и экскурсии в этнографические музеи, и просмотр видео- и кинофильмов, т.е. условием оптимального обучения пониманию текстов является вовлечение ученика в богатое впечатлениями социальное взаимодействие.

Текст, созданный автором под воздействием его личных жизненных переживаний и реализующий его замысел, представляет собой стимул для построения проекции у воспринимающих его читателей. Для понимания механизма создания этой проекции Н.А. Рубакин считал необходимым выявление «сложнейших психических ... интимных переживаний – характера, темперамента, типа, склада ума и мышления, преобладающих эмоций, склонности и активности или пассивности»². При этом, по его мнению, восприятие элементов текста связано с возникновением у реципиента таких реакций, как понятие, образ, ощущение, эмоция, органическое чувство, стремление, действие и инстинкт³. Понимание смысла текста возможно тогда, когда читающий способен к эмпатии, «вчувствованию», умеет смотреть на реальность глазами другого, может в своем сознании проделывать путь, сходный с тем, что прошел создатель текста. Об этом писал и А.А. Потебня, утверждая, что «понимание есть повторение процесса творчества», «в понимающем происходит нечто по процессу, то есть по ходу, а не по результату совпадающее с тем, что происходит в самом говорящем», и «мы можем понимать произведение настолько, насколько мы участвуем в его создании»⁴. И воспитательная задача школы заключается помимо прочего в создании условий для развития эмпатии подростков.

Выявляя путем библиопсихологического анализа личности реакции читателей на разные книги, Н.А. Рубакин советовал учитывать зависимость читательских предпочтений от конкретных условий – экономических, политических, психологических, – в которых осуществляется читательская деятельность. Он ставил задачу поиска факторов, влияющих на обращение читателя к той или иной книге

¹ Рубакин Н.А. Психология ... С. 72.

² Там же. С. 204.

³ Там же. С. 124.

⁴ Потебня А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Лекция восьмая // Рус. словесность. Антология. М., 1997. С. 76–82.

(тексту), и создания теории научно обоснованной пропаганды чтения. Интерес для современности представляют и выводы ученого относительно существования особых, испытывающих сходные эмоции при восприятии книг, групп читателей (типов читателей), изучение которых важно для создания теории и практики чтения и книжного дела: «...между типами книг и типами читателей несомненно существует функциональная зависимость»¹. Сегодня, когда у российских школьников явно снижен интерес к чтению художественной литературы, идеи Н.А. Рубакина видятся нам весьма ценными и продуктивными не только в библиопсихологическом, но и в собственно методическом аспектах.

Н.А. Рубакин называет три подхода к взаимодействию исследователя (в нашем случае – читателя) и исследуемого (текста): интеллектуальный, волевой и эмоциональный². Он отмечает, что знание и понимание зависят от эмоций, а эмоциональный подход считает определяющим, ибо «элементы интеллектуального типа (знания, суждения, размышления, умозаключения и т.п.) оказываются рабами эмоций»³. Под воздействием эмоций происходят перестройки проекций, и именно эмоции, по мнению ученого, направляют процесс познания. Волевой подход тоже недостаточен, так как в случае принуждения (что мы и видим тогда, когда школьник приступает к анализу текста лишь в силу необходимости решать сугубо учебные задачи) возбуждает в читателе целый вихрь отрицательных эмоций: опаску, недоверие, обиду, страх, недовольство, злобу. Это отталкивает читателя от текста и делает невозможным его диалог с автором.

Отсюда вытекает еще один важный методический вывод: процесс взаимодействия читателя с художественным текстом должен происходить на положительном эмоциональном фоне. «Максимум возможного обоюдного понимания существует только при консонансе положительных эмоций», – замечает Н.А. Рубакин, постулируя в качестве основного закон консонанса и диссонанса эмоций, суть которого состоит в том, что «положительные (обоюдо-притягательные) эмоции приводят в оптимуму и к максимуму обоюдного понимания, тогда как отрицательные (отталкивающие) к минимуму и к пессимуму его»⁴. Слово, текст понимаются положительно или отрицательно, в зависимости от того, какие эмоции они вызывают. Следовательно, важен вопрос о критериях отбора текстов для анализа на уроках русского языка в старших классов. Нам видится, что это должны быть тексты, во-первых, доступные ученикам с учетом степени развития их эмоциональной сферы и, во-вторых, не оставляющие читателей равнодушными. Значит, педагог должен уметь предвидеть реакции учащихся на тот или иной текст, прогнозировать эти реакции.

Итак, почему же школьник не всегда понимает авторский текст, идеи и переживания его создателя или героев? У него **иная** мнema: он живет в иных, новых, условиях. Жизнь еще не закрепила в его сознании спектр разнообразных впечатлений (по Н.А. Рубакину, не произошел процесс энграммирования). Картина мира современного старшеклассника составляется из набора специфических «пазлов»: вещный мир начала XXI века («гаджеты», «бренды», новые средства передвиже-

¹ Рубакин Н.А. Психология ... С. 14.

² Там же. С. 95.

³ Там же. С. 58.

⁴ Там же. С. 94–95.

ния и т.п.); социальные сети с беспрестанным запросом их «насельников» – «Как дела?», «Что делаешь?»; герои молодежных программ и сериалов; кумиры из сферы шоу-бизнеса... В текстах классиков представлена совершенно иная картина мира: водяное общество, Москва или Петербург XIX века, дворянская семья с ее устоями, крестьянский патриархальный быт, революционные социальные потрясения – все то, что так далеко от мира современного ученика школы. Лишь богатое воображение помогает некоторым из них «достроить» описанное в тексте без значительных искажений и информационных провалов. Но среднестатистический школьник без помощи сделать это не в состоянии. В соответствии с его мнемой он легко экфорирует, например, эмоциональное состояние сопереживания, читая текст о злключениях собаки Бима, героя повести Г. Троепольского, но не всегда оценит глубину и остроту переживаний Андрея Соколова из рассказа М. Шолохова «Судьба человека», попавшего в ситуацию нравственного выбора между соблюдением христианской заповеди «Не убий!» и долгом советского солдата. Здесь нужен посредник – опытный читатель, который целесообразно и педагогически мотивированно будет способствовать формированию новых мнем учащегося и стимулировать экфории.

Таким образом, опираясь на теорию мнем Н.А. Рубакина и закон Гумбольдта – Потетни, можно назвать первоочередные задачи учителя, организующего работу над анализом художественного текста:

- 1) оценить вероятностный состав мнем учащихся;
- 2) выявить области несовпадения мнем автора и школьников;
- 3) подобрать методические приемы, позволяющие сформировать нужную для полноценного восприятия текста мнему (например, построение аналогий, комментирование, апелляция к жизненному опыту и др.);
- 4) способствовать процессу экфоризации мнем учащихся за счет влияние на эмоционально-чувственную сферу, творческое воображение, стимулирование через эмоциональное педагогическое слово учителя, визуализацию и др.;
- 5) устранить помехи экфоризации, связанные с «темными местами текста».

При организации работы над текстом учитель должен помнить об основном принципе организации читательской деятельности – принципе примата личности над книгой. Н.А. Рубакин учил воспринимать юного читателя как личность, имеющую право на свое отношение к книге, на самоопределение, на свои привычки и вкусы, а задачу умелого читателя, учителя или библиотекаря видел в том, чтобы, опираясь на психологию детского возраста, целенаправленно, но осторожно помогать в выборе и чтении книг. В этом суть гуманистической концепции Н.А. Рубакина, которая, безусловно, может стать надежным ориентиром при разработке методики обучения пониманию художественного текста.

Список использованной литературы

1. Залевская, А.А. Введение в психоллингвистику [Текст]. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
2. Потетня, А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Лекция восьмая [Текст] // Рус. словесность. Антология. – М., 1997. – С. 76–82.
3. Рубакин, Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию [Текст]. – М. : Книга, 1977. – 264 с.

4. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста [Текст]. – М. : Наука, 1985. – 167 с.
5. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения [Текст] / сост. Ю.А. Сорокин, Е.А.Тарасов, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1979 – 328 с.
6. Ширинкина, Л.В. Восприятие текста как психологический феномен [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 235 с.

Т.М. Беспалова

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Представлены результаты исследования ответственности как профессионально важного личностного свойства курсантов военного вуза, выраженности ее содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, дающей возможность увидеть ее целостную структуру.

личность, военнослужащий, курсант военного вуза, ответственность, гармоничская переменная, агармоничская переменная, содержательно-смысловые характеристики, инструментально-стилевые характеристики.

Современная социальная ситуация, отличающаяся глобальными политическими, экономическими и общественными преобразованиями, диктует особые требования к формированию личности, способной к динамичному реагированию на новые условия и ответственному сохранению сбалансированности своих внутреннего и внешнего потенциалов, а также потенциала государства и всего человечества. Ответственность как личностное свойство становится, таким образом, системообразующей составляющей всех сфер жизни и деятельности человека.

В работах многих авторов, в частности, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, З.И. Васильевой, Л.И. Грядунновой, А.А. Деркача, В.А. Иванникова, А.И. Крупнова, И.А. Куренкова, Б.Ф. Ломова, Н.А. Минкиной, К. Муздыбаева, А.Т. Пановой, В.А. Прядеина, А.Э. Пятинина, Е.Н. Резникова, Н.И. Рейнвальда, Д.И. Фельдштейна, Е.В. Эйдмана, показано, что сформированная ответственность, рассматриваемая и как общепрофессиональное, и как важнейшее инструментальное свойство личности, являясь показателем социальной и психологической зрелости, существенно влияет на особенности становления личности в целом, увеличивает роль внутренних, собственных, условий ее активности, способствующих плодотворному протеканию процессов саморазвития и самосовершенствования, выступает важнейшим регулятором организации жизнедеятельности, жизненных выборов, общечеловеческих и нравственных ценностей, обеспечивая становление субъекта ответственного поведения.

Возрастающий уровень требований к личностным и профессионально важным качествам человека, выдвигаемый современным обществом, нацеливает на формирование ответственности как волевого и морально-нравственного свойства у всех слоев и социальных групп населения. Но особые требования предъявляются к сформированности волевой сферы в целом и ответственности в частности у военнослужащих, т.е. у тех, кто стоит на страже интересов государства. Это профессионально важное личностное свойство у курсантов военного вуза – будущих офицеров и сержантов – складывается в юношеском возрасте, в период формирования самосознания личности, включающего и отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Именно во время обучения в военном вузе закладывается фундамент важнейших профессиональных качеств, среди которых одним из основных и является ответственность.

Военная среда и условия воинской службы оказывают достаточно жесткое влияние на личность будущих офицеров и сержантов: их жизнедеятельность осуществляется в неординарных условиях, связанных с риском для жизни и здоровья, которые постоянно ставят их в ситуацию выбора, испытывая на прочность духовных и физических сил. Жизнедеятельность в этой среде становится этапом внутренней мобилизации их психических ресурсов для последующего использования в целях организации нового уровня психической деятельности в измененных, трудных условиях существования.

Сформированность волевой сферы, высокий уровень ответственности являются необходимым условием для успешного профессионального становления и саморазвития в армейской среде, для освоения новой профессии, формирования и закалки необходимых для защиты Отечества профессионально важных качеств.

Военная служба, относящаяся к экстремальным условиям деятельности, безусловно, наиболее ярко способна отразить проявления подлинной ответственности как самодетерминации.

Все это и определяет актуальность исследования особенностей ответственности военнослужащих.

В психологических исследованиях ответственности личности их авторы опираются преимущественно на поведенческие, мотивационные, когнитивные, регуляторно-волевые и эмоциональные характеристики субъекта. Однако данные составляющие, как правило, изучаются обособленно, что не позволяет увидеть их целостную структуру. В последних работах (Л.А. Барановская, О.Е. Барабаш, Е.Д. Дорофеев, И.Ю. Коробейникова, А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Куренков, Е.И. Михайлова, В.П. Прядеин, Т.Н.Сидорова, В.А. Тимофейчева, Фалах Расми Абдул-Рахим Моххамед, Д.И. Фельдтштейн, О.А. Шушерина и др.) показано преимущество системного изучения ответственности по сравнению с аналитическим.

Мы рассматриваем ответственность в рамках многомерно-функционального подхода А.И. Крупнова – как систему устойчивых содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к достижению результата¹.

Исследование проводилось на базе Высшего военного воздушно-десантного командного училища (Военного учебно-научного центра Сухопутных войск)

¹ См.: Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. М. : Изд-во РУДН, 1995. С. 9–23.

имени В.Ф. Маргелова. В нем приняли участие 118 курсантов 2 курса факультета среднего профессионального образования и 178 курсантов 2 курса факультета высшего профессионального образования, среди которых 39 – девушки.

Результаты исследования позволили выявить ряд специфических особенностей в структуре ответственности военнослужащих (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Особенности ответственности военнослужащих (курсантов)

| Компонент структуры ответственности | Переменные | Средние значения | t-критерий | Значимость различий (p) |
|--|------------------------------------|------------------|------------|-------------------------|
| Содержательно-смысловые характеристики | | | | |
| Установочно-целевой | Общественно значимые цели | 30,92 | 0,198 | 0,843 |
| | Субъектно-значимые цели | 30,7 | | |
| Мотивационный | Социоцентричность | 28,05 | -4,06 | 0,000 |
| | Эгоцентричность | 31,71 | | |
| Когнитивный | Осмысленность | 22,27 | -8,156 | 0,000 |
| | Осведомленность | 33,59 | | |
| Продуктивный | Предметно-деятельностная сфера | 30,62 | -3,059 | 0,002 |
| | Субъектно-личностный аспект | 33,29 | | |
| Инструментально-стилевые характеристики | | | | |
| Динамический | Эргичность | 27,01 | 15,25 | 0,000 |
| | Аэргичность | 14,77 | | |
| Эмоциональный | Стеничность | 29,01 | 13,996 | 0,000 |
| | Астеничность | 16,77 | | |
| Регуляторный | Интернальность | 32,09 | 15,519 | 0,000 |
| | Экстернальность | 18,43 | | |
| Рефлексивно-оценочный | Личностные трудности | 15,26 | 3,212 | 0,001 |
| | Операциональные трудности | 12,6 | | |

Анализ содержательно-смыслового блока особенностей ответственности показал отсутствие значимых различий в выраженности гармонической и агармонической переменных установочно-целевого компонента. Это значит, что у 44 % курсантов, показавших высокий и повышенный уровни ориентировки на общественные ценности, проявляется стремление к достижению общественно значимых целей, установок и намерений по реализации ответственности, реализации инициативных дел, достижению успехов в деятельности, обретению надежных и верных друзей; а у трети из них (32 %) это стремление выражено слабо.

Достижение субъектно-значимых целей является приоритетной стратегией для 42 % военнослужащих, имеющих высокий и повышенный уровни выражен-

ности агармонической переменной, что предполагает: активизацию их внутреннего потенциала для решения личных проблем, связанных с приспособлением к трудным условиям жизнедеятельности; стремление выполнять ответственное поручение для завоевания авторитета среди сослуживцев; обретение опыта, необходимого для решения межличностных конфликтов и налаживания отношений с руководящим составом; нацеленность на достижение успеха в учебной и практической деятельности ради перспективы дальнейшего карьерного роста. Для курсантов, имеющих пониженный или низкий уровень (30 %), эти цели не играют решающей роли (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Количество военнослужащих (в %) с различными уровнями выраженности переменных ответственности

| Компонент | Переменные | Среднее значение по группе | Уровень: | | | | |
|---------------|--|----------------------------|----------|------------|---------|------------|--------|
| | | | высокий | повышенный | средний | пониженный | низкий |
| Целевой | Социально значимые | 30,92 | 23 | 21 | 24 | 12 | 20 |
| | Личностно значимые | 30,7 | 23 | 19 | 28 | 13 | 17 |
| Мотивационный | Социоцентризм | 28,05 | 17 | 27 | 26 | 12 | 18 |
| | Эгоцентризм | 31,71 | 11 | 26 | 34 | 12 | 17 |
| Когнитивный | Осмысленность | 22,27 | 22 | 10 | 32 | 16 | 20 |
| | Осведомленность | 33,59 | 8 | 8 | 70 | 15 | 7 |
| Продуктивный | Рефлексивно-оценочный (предметно-деятельностный) | 30,62 | 15 | 25 | 28 | 16 | 18 |
| | Коммуникативно-личностный (субъектно-личностный) | 33,29 | 8 | 35 | 27 | 10 | 20 |
| Динамический | Эргичность | 27,01 | 16 | 16 | 39 | 11 | 18 |
| | Аэргичность | 14,77 | 17 | 10 | 37 | 17 | 19 |
| Эмоциональный | Стеничность | 29,01 | 18 | 18 | 36 | 12 | 16 |
| | Астеничность | 16,77 | 17 | 13 | 37 | 10 | 23 |
| Регуляторный | Интернальность | 32,09 | 9 | 28 | 33 | 9 | 21 |

| | | | | | | | |
|-----------|------------------|-------|----|----|----|----|----|
| | Экстерналь-ность | 18,43 | 17 | 16 | 32 | 16 | 19 |
| Трудности | Операцио-нальные | 15,26 | 16 | 9 | 36 | 25 | 14 |
| | Личностные | 12,6 | 17 | 9 | 35 | 24 | 15 |

Мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты отличаются большей выраженностью агармонических переменных. Так, анализ выраженности мотивационного компонента показал, что ответственное поведение курсантов обусловлено преимущественно их эгоцентрическими мотивами. Для 37 % курсантов, имеющих высокий и повышенный уровни выраженности эгоцентризма, эгоистические мотивы проявляются в стремлении избежать сложностей, оградить себя от возможных разочарований, неодобрения и осуждения сослуживцев, а кроме того, желанием обратить на себя внимание однокурсников, получить поощрение командного состава, заявить о себе, зарекомендовать себя как дисциплинированного исполнителя и в отсроченной перспективе получить высшие воинские чины. Другие 29 % курсантов, показавших пониженный и низкий уровни выраженности эгоцентризма, все же склонны к переосмыслению и переоценке собственной мотивации деятельности, способной стимулировать у них развитие альтруистических интересов и ценностей. Военнослужащим, имеющим высокий уровень выраженности социцентризма (17 %), свойственно доминирование побуждений, связанных со стремлением реализовать намерения близких людей, желанием поддержать их, заслужить уважение в группе, коллективе, помочь окружающим. Проявление их ответственности обусловлено также установкой на достижение цели, под которой подразумеваются получение знаний военного дела, успешное окончание вуза, сформированность навыков деятельности в условиях несения военной службы на благо Родины. Этот мотив ответственного поведения выполняет функции контроля и регуляции деятельности и выражается также в развитом чувстве долга, стремлении быть преданными своему государству, трудиться не только на благо коллектива, частью которого ты являешься, но и общества в целом, которому принадлежит и чьи интересы призван защищать и отстаивать военнослужащий. У 18 % курсантов этот мотив находится на низком уровне сформированности.

Развитию когнитивного компонента препятствуют большая выраженность простой осведомленности и недостаточная сформированность осмысленности ответственности. Большая часть курсантов, имеющих высокий (8 %) и средний (70 %) уровни выраженности осведомленности, руководствуется общими представлениями об ответственности как свойстве личности и о сущности ответственного поведения. Неполнота знаний, поверхностное понимание позволяют четко выполнять поручения командиров, однако освобождаясь от ответственности за самостоятельное принятие решения или осуществление намеченных планов.

Курсанты с высоким уровнем выраженности осмысленности (22 %) осознают необходимость и важность ответственного отношения к действительности, которое проявляется как адекватное отражение и правильный выбор оптимального варианта, обеспечивающего ответственное действие. Они понимают смысл совершаемых поступков, предвидят их последствия и способны отвечать за них. Низкий уровень выраженности осмысленности не позволяет 20 % военнослужа-

щих четко осознавать ответственность за сделанный профессиональный и личностный выбор, за принятое решение, разрабатываемую стратегию поведения как в настоящее время обучения, так и в дальнейшей перспективе несения службы.

В продуктивном компоненте превалирование субъектно-личностного аспекта свидетельствует об излишнем сосредоточении курсанта на стремлении к самовыражению, самореализации, самосовершенствованию, в полном объеме выраженном у 43 % опрошенных, демонстрирующих высокий и повышенный уровни этого показателя.

Высокий уровень выраженности предметно-деятельностного аспекта, обнаруженный у 15 % будущих офицеров и сержантов, свидетельствует о добросовестном выполнении ими ответственных поручений в учебно-профессиональной деятельности, решении коллективных задач, укреплении межличностных отношений, а также о стремлении служить Родине, преследуя благородные цели и отстаивая интересы своего государства. Для 34 % военнослужащих с низким и пониженным уровнями рассматриваемого показателя формирование стремления к достижению общественно значимого результата должно стать одной из основных задач.

Таким образом, доминирование агармонических переменных большинства компонентов мотивационно-смыслового блока свидетельствует о том, что смысловая составляющая ответственности, сформированная негармонично, препятствует развитию этого волевого, морально-нравственного качества военнослужащих, а недостаточное осмысление сути ответственного поведения тормозит развитие социально значимых и провоцирует доминирование личностно ориентированных потребностей. Однако равная степень представленности и общественно, и личностно значимых целей может указывать на возможность смещения вектора личностного становления курсанта в сторону развития способности к проявлению стремления в достижении высоких, общественно необходимых задач при снижении эгоцентрической мотивации, желания решать личные проблемы и проблемы лучшего обустройства жизни за счет других.

Анализ инструментально-стилевых характеристик ответственности курсантов военного вуза показал преобладающую выраженность гармонических переменных динамического, эмоционального, регуляторного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Так, курсантам свойственна эргичность ответственности, проявляющаяся в частой реализации ответственного поведения. Будущая профессия защитника Отечества обязывает к быстрому и повсеместному поиску оптимальных вариантов поведения в сложных ситуациях, прогнозированию исхода непредсказуемых событий, поэтому вполне естественно, что 32 % военнослужащих, имеющих высокий и повышенный уровни выраженности эргичности, склонны к самостоятельному, без дополнительного контроля, тщательному и ответственному выполнению трудных заданий. При этом всего лишь 17 % курсантов с высоким уровнем эргичности свойственны проявления нерешительности, необязательности, отказ от реализации трудного для них выбора.

Курсантами с высоким и повышенным уровнями стеничности (36 %) поручение ответственных дел расценивается как проявление доверительного отношения, вызывает положительные эмоции, которые усиливают поощрение, похвала начальства, уважение товарищей. Их ответственность может быть расценена как нравственное свойство, связанное с их переживаниями причастности к обще-

ственно важной и ценной профессиональной деятельности. В то же время для 17 % военнослужащих, имеющих высокий уровень выраженности астеничности, реализация ответственной деятельности часто имеет эмоционально негативную окраску с преобладанием переживаний тревоги, страха, неудовлетворения.

Среди будущих офицеров и сержантов 37 % с высоким и повышенным уровнями выраженности интернальной регуляции отличают самостоятельность, склонность к самоанализу, объективная оценка сложившейся ситуации, логика суждений, способность брать ответственность на себя, отвечать за результаты своей деятельности, оценивать неудачи как проявление собственной некомпетентности или недоработки, а успех – как личную заслугу, самокритичность, стремление к самосовершенствованию. При этом военнослужащим с низким уровнем интернальности (21 %), чье поведение характеризуется отсутствием готовности действовать согласно своему внутреннему руководству, уступчивостью, конформизмом, необходимо повышать произвольность регуляции.

Наименее выражен в структуре ответственности курсантов рефлексивно-оценочный компонент. Военнослужащие с высоким и повышенным уровнями выраженности операциональных трудностей (25 %) плохо владеют навыками организации ответственной деятельности, не умеют планировать и рационально распределять время. Среди курсантов есть и те, кто, показывая высокий уровень выраженности личностных трудностей (17 %), проявляет тревожность, влекущую за собой некоторую неуверенность в правильности реализации ответственного поведения, причиной которой может являться в том числе и недостаточная сформированность волевых привычек и навыков.

Таким образом, доминирование гармонических переменных инструментально-стилевого блока указывает на довольно частое проявление военнослужащими ответственности, сопровождаемое переживанием положительных эмоций, способностью брать ответственность на себя, отвечать за результаты своего поведения и деятельности, т.е. на активное регулирование ответственного поведения.

В целом анализ структуры ответственности курсантов военного вуза свидетельствует о том, что их смысловая сфера, выражающая направленность личности, развита агармонично вследствие, в первую очередь, недостаточного осмысления сути ответственности: доминирование личностно ориентированных ценностей блокирует развитие общественно значимых приоритетов, а выраженность характеристик, способствующих развитию инструментально-стилевых составляющих, указывает на важность для частого и систематического проявления ответственности, подкрепленного положительными эмоциями и активной регуляцией. Поэтому усиление смысловой содержательности ответственного поведения будет способствовать гармонизации этого профессионально важного личностного свойства военнослужащих.

Список использованной литературы

1. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств [Текст] // Психол.-пед. проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М. : Изд-во РУДН, 1988. – С. 28–40.
2. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] // Системные исследования свойств личности. – М. : Изд-во РУДН, 1995. – С. 9–23.

3. Прядеин, В.П. Ответственность как предмет психологического исследования [Текст]. – Екатеринбург, 2007. – 209 с.
4. Фомина, Н.А. К вопросу о комплексном, системном подходе к анализу личности [Текст]. – Рязань, 2002.
5. Фомина, Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности [Текст]. – Рязань : Узоречье, 2002. – 362 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

С.А. Завражин

ИНФЕРНАЛЬНЫЙ РЕБЕНОК

Представлены мнения отечественных и зарубежных ученых о причинах садистической жестокости детей, их инфернализации.

детская агрессия, инфернальный ребенок, гипертрофированная жестокость, монитор отклонения, злой дух, одержимость.

В исследовании отечественных психологов Г.О. Смирновой и Г.Р. Хузеевой¹ определены три группы дошкольников, различающихся по характеру своих агрессивных действий и личностным особенностям.

Первую и вторую группы составляют дети, использующие агрессию либо как средство привлечения внимания, либо как инструмент достижения конкретной цели – получения нужного предмета, ведущей роли в игре и т.д. Эти варианты детской агрессии (авторы назвали их импульсивно-демонстративным и нормативно-инструментальным) традиционно выделяются большинством исследователей данной проблемы.

Для третьей группы детей нанесение вреда другому выступает как самоцель. Они испытывают удовольствие от самих действий, приносящих страдание сверстникам. Дети данного типа применяют в основном прямую физическую агрессию. Например, безо всякой видимой причины ребенок хватается за волосы и бьет головой о стену или толкает с лестницы и со спокойной улыбкой наблюдает. Его действия отличаются жестокостью и хладнокровием. Чувство вины или раскаяния совершенно отсутствует. Нормы и правила открыто игнорируются. На упреки и осуждение взрослых он отвечает: «Ну и что!», «И пусть ему больно», «Что хочу, то и делаю». Отрицательные оценки окружающих не принимаются

в расчет. Для таких детей особенно характерны мстительность и злопамятность: они долго помнят любые мелкие обиды и, пока не отомстят обидчику, не могут переключиться на другую деятельность. Самые нейтральные ситуации они рассматривают как угрозу и посягательство на свои права.

¹ См.: Смирнова Г.О. Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопр. психологии. 2002. № 1. С. 17–26.

В то же время обследование, проведенное Е.О. Смирновой и Г.Р. Хузеевой, показало, что категория детей, мотивированных на причинение страданий сверстникам, на их унижение и подчинение, на ненависть ко всему живому, в целом соответствует нормативному психическому развитию¹. К сожалению, в исследовании ничего не говорится о причинах ранней разрушительной направленности личности, однако само выделение группы детей, склонных к необъяснимой для их возраста жестокости, заметно отличает работу Е.О. Смирновой и Г.Р. Хузеевой от других публикаций, посвященных детской агрессии.

Случаи гипертрофированной жестокости детей, доходящей до садизма, давно интересовали отечественных ученых. Выдающийся русский правовед, педагог и психолог Д.А. Дриль указывал, что среди детей-правонарушителей имеется группа особо деспотичных, необузданных, безучастных к страданиям других, нечувствительных ни к ласкам, ни к наказаниям. Эти качества, по мнению Дриля, есть, прежде всего, следствие нарушений психофизической организации таких детей².

Подобных взглядов придерживался и видный русский психиатр П.И. Ковалевский³. Причем как Д.А. Дриль, так и П.И. Ковалевский не разделяли точки зрения Ч. Ломброзо, полагавшего, что существуют дети, обнаруживающие с первых лет своей жизни внешние признаки преступных наклонностей (оттопыренные уши, искривленные, перекрышенные центральные зубы верхней челюсти, конусообразная форма черепа и т.д.), которые обрекают их на асоциальность и перед которыми воспитание бессильно⁴. Русские ученые, полемизируя с итальянским психиатром, подчеркивали, что склонность к разрушительности заложена не в физических, а в душевных аномалиях ребенка – в дефектности центральной нервной системы и бессознательной сферы психики.

Один из основоположников русской психотерапии И.А. Сикорский среди пяти типов трудных в воспитательном отношении учащихся выделил детей с «весьма упорными, вероятно, прирожденными неправильностями характера». Их наследственность, как правило, патогенна (родители, родственники страдают душевными заболеваниями, алкоголизмом, неврозами). В психическом облике преобладают низшие эмоции. Они эгоистичны, расположены к дерзкой, наглой лжи, цинизму, жестокости, спонтанным разрушительным актам, хотя в интеллектуальном плане обычно не ущербны⁵. И.А. Сикорский справедливо замечал, во многом предвосхищая последующие исследования в области генетики и пренатальной психологии, что бремя болезненной наследственности, выносимое ребенком из утробы матери, может сохранить свою значимость на протяжении всей жизни человека, заявляя о себе в наиболее критические периоды развития личности. Деструктивное поведение индивидуума, по мысли И.А. Сикорского, начинается задолго до его появления на свет, восходя от его предков к родителям⁶.

¹ См.: Смирнова Г.О. Хузеева Г.Р. Психологические особенности ...

² См.: Дриль Д. Малолетние преступники. М. : Тип. А.И. Мамонтова, 1888. С. 252.

³ См.: Ковалевский П.И. Судебная психопатология. СПб. : Изд-во Рус. мед. вестн., 1900. С. 30–36.

⁴ См.: Ломброзо Ч. Новейшие успехи науки о преступнике. СПб. : Тип. С.М. Николаева, 1892.

⁵ См.: Сикорский И.А. Сб. науч.-лит. ст. по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. Кн. 2. Статьи по вопросам воспитания. Киев ; Харьков : Южно-рус. изд-во Ф.А. Иогансона, 1899. С. 171–175.

⁶ Там же. С. 130–133.

Данная точка зрения нашла свое подтверждение и развитие в трудах К.Г. Юнга, заявлявшего, что нет такой человеческой гнусности или уродства, которые не существовали бы во чреве любящей матери. Великий швейцарский психолог предполагал, что бессознательный образ обладает особой, не зависящей от сознания энергией, которая может не только «вмешиваться» в ход психического развития, но и нередко определять его.

Под могущественным влиянием своего соотечественника современный швейцарский эндокринолог и психиатр Л. Зонди ввел понятие «родовое бессознательное»¹. Под ним подразумевается компонент бессознательного, содержащий образ родового предка, который оказывает влияние на глубинные потребности и на все виды активности личности. Родовое бессознательное выражается в специфике глубинных потребностей, свойственных представителю того или иного рода, и обладает мощной автономной энергией определенной модальности. В генотип любого человека до рождения встроена информация об особенностях его глубинных потребностей, которую «передал» ему его родовой предок. Различные жизненные обстоятельства могут усилить или ослабить воздействие родового бессознательного, но основной вектор его направленности человек изменить не в силах. Опираясь на данную концепцию, можно предположить, что личностная ориентация на разрушительность наследуется инфернальным ребенком от его предка с идентичной энергетикой.

Интересную концепцию «демонизации» детей предложил основатель онтопсихологии итальянец А. Менегетти. Он считает, что «демонические дети» (так Менегетти их называет. – С.З.) обладают структурированным монитором отклонения – программой, созданной чужеродным разумом, нарушающим целостность сознания человека и использующим его энергию в своих целях². Достаточно часто, на взгляд ученого, монитор отклонения формируется в утробе под влиянием сильной ненависти со стороны фрустрированной матери, но может быть введен и чужим взрослым, который пользуется доверием семьи³.

Менегетти так рисует один из типов демонического ребенка: «Такой ребенок часто обладает хрупким телосложением. Обычно у него какая-нибудь хроническая болезнь, с помощью которой он удерживает рядом с собой других людей. Он не может оставаться один, его лицо красиво обезоруживающей ангельской красотой. Глаза расположены асимметрично. Выражение лица странное, похожее на улыбающееся, но статичное, в нем есть что-то коварное. Такой ребенок не выдерживает продолжительного взгляда, особенно подозрительного, со стороны взрослого. Он двигается крадучись. Кажется очень умным, потому что хорошо умеет пользоваться силовыми инструментами социума, чтобы заручиться поддержкой социального “Сверх-Я”. Правда, его инстинктивные реакции запаздывают. Каждый стремится быть к нему благосклонным, потому что он воплощает собой социально признанную ценность. Почти всегда он связан с каким-то умершим родственником, но даже сами родители относятся к нему с опаской, которую они стараются прикрыть любовью; в его семье нередко происходят странные вещи»⁴.

¹ См.: Szondi L. Lehrbuch der Experimentellen Triebdiagnostik. Bern : Hans-Huber Verlag, 1972.

² См.: Менегетти А. Проект «Человек». 2-е изд. М. : Онтопсихология, 2007. С. 49.

³ См.: Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. 3-е изд., доп. и испр. М. : Онтопсихология, 2010. С. 192.

⁴ Там же. С. 74.

Наши наблюдения в целом подтверждают справедливость описания, данного Менегетти. Подавляющее большинство опрошенных нами родителей inferнальных детей дошкольного возраста признались, что они нередко испытывают необъяснимый страх перед своим ребенком, особенно когда он пристально смотрит им в глаза или когда «неестественно смеется». Некоторые родители указывали, что ребенок похож не на них, а на умершего родственника, страдавшего психическим недугом. Среди опрошенных нашли и те, кто сообщил, что иногда в их квартирах происходят эффекты, похожие на полтергейст: бытовые приборы то самопроизвольно включаются, то выключаются, дверцы шкафов то открываются, то закрываются, слышатся странные звуки, шаги. Можно предположить, что полтергейст каким-то образом связан с inferнальным ребенком.

При объяснении причин «демонизации» ребенка, по нашему мнению, следует принимать во внимание позицию исследователей (к примеру, Роберта Брюса), заметивших, что дети более, чем взрослые, уязвимы к воздействию негативных духовных сущностей, которые могут вторгнуться даже в младенца¹. О вторжении злых духов в ребенка могут говорить не поддающиеся разумному объяснению радикальные изменения в его поведении. Вот как описывает Р. Брюс такие перемены, свидетелем которых он стал: «Помню, я зашел к соседу по какому-то делу, мы разговорились и в скором времени коснулись темы ночных страхов. Пятилетний сын соседа, видимо, играя в одному ему понятные игры, прыгнул в сторону от меня и ударился о кирпичную стену. Увлеченный игрой, он смеялся и кричал, не замечая, что ушибся и набил себе синяк.

Мать, беспокоясь о сыне, сказала, что он вот уже несколько месяцев он ведет себя неадекватно – с того самого времени, как пережил ряд необъяснимых ночных страхов. В течение всего этого времени, сказала она, он кричал, плакал, вставал во сне, обильно потел, но полностью так никогда и не просыпался, даже когда они будили его, пытаюсь утешить. Он отталкивал их, сопротивлялся и пребывал, казалось, в каком-то другом мире, в мире своих сновидений. Ничто не помогало, так что они начали носить его по всему дому, качая на руках, пока он не успокоился и не заснул.

После всех этих ночных ужасов его поведение резко изменилось. Он стал более требовательным, чрезмерно активным, неконтролируемым, подверженным быстрым сменам настроения, в то время как все чувства его словно притупились. Он постоянно требовал внимания к себе, если этого внимания ему не оказывали, вопил и становился агрессивным. Он словно сосредоточился в самом себе и меньше обращал внимания на окружающий мир»².

Находясь под постоянным и длительным влиянием духовной нечисти, дети, по наблюдениям Р. Брюса, могут входить в состояние одержимости, когда они полностью теряют контроль над собой и способны на любые гетеро- или аутоагрессивные действия. Поселившаяся в ребенке невидимая темная сила может полностью завладеть им и тогда он станет ее послушным проводником³.

Уместно заметить, что данная точка зрения стыкуется с представлениями древних славян о способности нечестивых духов вселяться в детей, в первую оче-

¹ Брюс Р. Психическая защита: Руководство по изучению и преодолению невидимых влияний. М.: София, 2011. С. 65, 126.

² Там же. С. 134.

³ Там же. С. 135–137.

редь новорожденных. Известный исследователь славянской мифологии А.Н. Афанасьев писал по этому поводу: «Едва родится дитя, как они (коварные духи. – С.З.) уже изыскивают средства овладеть им; поэтому надо, как можно скорее, освятить его крещением. В противном случае того и смотри, что некрещеный ребенок пропадет из дому: девочка обратится в русалку, а мальчик в лешего»¹.

Крещение и другие христианские ритуалы и сегодня, современными исследователями, воспринимаются как мощная защита от атак злых духов². Работа с инфернальным ребенком – исключительно сложный процесс. А. Менегетти полагает, что не существует других способов лечения детей с ярко выраженной негативной психологией, помимо онтопсихологических³. Однако нам такое мнение представляется нам излишне категоричным.

Список использованной литературы

1. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу [Текст] : в 3-х т. – М. : Современ. писатель, 1995. – Т. 3. – 416 с.
2. Брюс, Р. Психическая защита: Руководство по изучению и преодолению невидимых влияний [Текст]. – М. : София, 2011. – 320 с.
3. Дриль, Д. Малолетние преступники [Текст]. – М. : Тип. А.И. Мамонтова, 1888. – 255 с.
4. Ковалевский, П.И. Судебная психопатология [Текст]. – СПб. : Изд-во Рус. мед. вестн., 1900. – 87 с.
5. Ломброзо, Ч. Новейшие успехи науки о преступнике [Текст]. – СПб. : Тип. С.М. Николаева, 1892. – 160 с.
6. Менегетти, А. Проект «Человек» [Текст] / 2-е изд. – М. : Онтопсихология, 2007. – 336 с.
7. Менегетти, А. Онтопсихологическая педагогика [Текст]. – 3-е изд., доп. и испр. – М. : Онтопсихология, 2010. – 368 с.
8. Сикорский, И.А. Сб. науч.-лит. ст. по вопр. общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены [Текст] : в 5 кн. Кн. 2. Статьи по вопросам воспитания. – Киев ; Харьков : Южно-рус. изд-во Ф.А. Иогансона, 1899. – 336 с.
9. Смирнова, Г.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности [Текст] / Г.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопр. психологии. – 2002. – № 1. – С. 17–26.
10. Szondi, L. Lehrbuch der Experimentellen Triebdiagnostik [Text]. – Bern : Hans-Huber Verlag, 1972.

Н.А. Фомина, А.С. Верозуб

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

¹ Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3-х т. М. : Современ. писатель, 1995. Т. 3. С. 154–155.

² См.: Брюс Р. Психическая защита ... С. 315.

³ См.: Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика ...

Представлены характеристики и критерии понятий «адаптированность» и «дезадаптированность», выделены основные разновидности дезадаптированности. Анализируются результаты исследования психологических особенностей и структуры адаптированности студентов первого курса.

студент-первокурсник, адаптация, адаптированность, дезадаптированность, принятие себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование, ведомость, эскапизм.

В современном обществе, не отличающемся стабильностью, наиболее востребованы люди активные, инициативные, коммуникабельные, способные быстро и успешно адаптироваться к новым, постоянно изменяющимся, непростым условиям жизнедеятельности.

Комплекс приспособительных реакций отдельного индивида в случае изменения социальной и природной среды, которые позволяют ей без конфликтов и фрустраций проявлять свои возможности и переживать состояния самоутверждения и собственной значимости, рассматривается как социально-психологическая адаптация личности¹. Процесс адаптации как один из ведущих и определяющих механизмов социализации личности, ее формирования и становления через овладение социальным опытом представляет собой вхождение человека в социальную роль, принятие социальных норм и установок того коллектива, в котором ему предстоит работать.

Результатом социально-психологической адаптации является, как известно, личностная адаптированность, позволяющая человеку ощущать собственную ценность и значимость, самоутверждаться, с максимальной полнотой проявлять свои способности в любых условиях. А.Н. Жмыриков, И.К. Кряжева, А.А. Началджян, А.А. Реан, Л.В. Ключникова выделяют внешние и внутренние критерии адаптированности. Внешними обычно определяют хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды. Внутренние чаще всего описываются через отсутствие напряжения, тревоги, эскапизма (ухода в себя), общее психологическое благополучие, комфорт, сохранение внутренних энергетических ресурсов, субъективную удовлетворенность своей позицией, возможность удовлетворения индивидуальных потребностей и самовыражения, системный, отражающий характер взаимодействия индивида и среды². Оптимальной адаптированностью считается результат, удовлетворяющий требованиям всех этих критериев.

В качестве критериев успешной адаптированности могут выступать принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, т.е. ответственность, независимость поведения, партнерская позиция, в которой человек способен строить отношения на равных, без доминирования и чрезмерного подчинения, а дезадаптированности – непринятие себя и других, конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, сильная зависимость от других, т.е. экстернальность³.

Высокий уровень адаптированности предполагает активное и одновременное изменение себя и окружающей среды; умеренный уровень – внешнее приспособ-

¹ Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997.

² Бакова И.В. Связь общительности и особенностей личностной адаптированности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2009.

³ Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. Ереван, 1988.

сoblение субъекта к среде, не вызывающее внутриличностных изменений, проявляющееся в уходе из среды или выжидании внешних и внутриличностных изменений; низкий уровень – отказ субъекта от взаимодействия с внешним окружением и погружение в свой внутренний мир.

Отрицательным результатом социально-психологической адаптации является социальная дезадаптированность личности, которая понимается как изменение в психофизиологических характеристиках индивида, не позволяющее ему полноценно выполнять социальные функции, присущие человеку в соответствующем возрасте и в соответствующем социальном окружении, и выражается в неспособности к адаптации с учетом собственных потребностей и притязаний и тех требований и ожиданий, которые предъявляют к личности социальная среда и собственная социальная роль.

Одним из признаков социально-психической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения¹. Выделяют три основные разновидности дезадаптированности личности:

а) устойчивая ситуативная дезадаптированность, при которой личность не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях;

б) временная дезадаптированность, соответствующая неустойчивой адаптации, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, социальных и внутрипсихических действий;

в) общая устойчивая дезадаптированность как состояние фрустрированности, наличие которого активизирует патологические защитные механизмы².

Начальный этап обучения в высшем учебном заведении сопровождается процессом адаптации студентов (вчерашних школьников) к вузу, т.е. «вхождением» их в новую среду сокурсников и преподавателей, приспособлением к новым условиям обучения, к новым требованиям и т.п. И не всегда и не у всех этот процесс протекает быстро, безболезненно и успешно, т.е. заканчивается адаптированностью, позволяющей ощущать собственную ценность и значимость, самоутверждаться, проявлять свои способности в новых условиях. К сожалению, многие студенты первого курса испытывают определенные сложности в адаптации, что отрицательно сказывается и на успешности учебной деятельности, и на развитии их личности в целом.

В связи с этим одной из задач проводимого нами исследования (руководитель – Н.А. Фомина) является изучение адаптированности студентов-первокурсников.

В данной статье представлены особенности адаптированности 120 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17–18 лет, из которых 9 % составляют юноши и 91 % – девушки.

С помощью опросника «Социально-психологическая адаптированность» К. Роджерса и Р. Даймонда нами были исследованы такие показатели адаптированности студентов, как принятие себя, чувство собственного достоинства, принятие и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, эмоциональный комфорт, наличие внутреннего самоконтроля, умение

¹ Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.

² Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПбГУ. 1995. № 20, вып. 3. С. 74–79. Серия 6.

мыслить и действовать самостоятельно, не пасовать перед трудностями. Исследованы также характеристики дезадаптированности: непринятие себя и других, наличие защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, эмоциональный дискомфорт, кажущееся «решение» проблем, т.е. решение их на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности, негибкость психических процессов. Выявленные статистически значимые различия между показателями адаптированности в структуре адаптированности студентов представлены в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что показатель выраженности адаптированности в целом почти в 2 раза выше, чем дезадаптированности. При этом у 42 % студентов-первокурсников выявлен высокий уровень адаптированности, у 28 % – средний и лишь у 30 % – низкий. Это значит, что большинство из них достаточно адаптированы, т.е. приспособлены к новой для себя вузовской системе обучения, способны без конфликтов и фрустраций проявлять свои возможности и самоутверждаться. Однако примерно треть студентов дезадаптирована, не приспособлена к тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляет к ним новая социальная роль студента.

Т а б л и ц а 1

Выраженность и доминирование характеристик адаптированности у студентов первого курса

| Показатель | Характеристика | Среднее значение | t-критерий Стьюдента | Уровень значимости различий (p) |
|----------------------------|--------------------------|------------------|----------------------|---------------------------------|
| Адаптация | Адаптированность | 139,68 | 17,97 | 0,000 |
| | Дезадаптированность | 74,31 | | |
| Самопринятие | Принятие себя | 47,81 | 33,53 | 0,000 |
| | Непринятие себя | 11,38 | | |
| Принятие других | Принятие других | 25,64 | 13,63 | 0,000 |
| | Непринятие других | 14,01 | | |
| Эмоциональная комфортность | Эмоциональный комфорт | 22,49 | 8,12 | 0,000 |
| | Эмоциональный дискомфорт | 14,47 | | |
| Интернальность | Внутренний контроль | 54,41 | 26,22 | 0,000 |
| | Внешний контроль | 19,47 | | |
| Стремление к доминированию | Доминирование | 9,83 | -10,37 | 0,000 |
| | Ведомость | 17,12 | | |
| Эскапизм | Эскапизм | 14,34 | – | |

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом.

Несомненно, это может быть связано с положительным отношением студентов к окружающим людям и к себе самим. Результаты исследования показывают, что большая часть студентов первого курса являются общительными, от-

крытыми людьми, имеющими теплые, добрые и дружественные отношения с окружающими. Так, показатель принятия ими других в 2 раза больше, чем неприятия: у 35 % он высокий, у 37 % – средний и только у 28% – низкий (табл. 2).

Себя они принимают еще в большей степени: показатель принятия себя в 4 раза выше, чем неприятия. При этом у 45 % студентов он высокий и у 15 % средний, т.е. более половины из них имеют позитивную самооценку, доверяют себе, считают себя приятными и интересными людьми и очень довольны собой. Однако все же настораживает тот факт, что примерно треть из них (37 %) себя не принимают.

Т а б л и ц а 2

Уровень выраженности переменных адаптированности у студентов первого курса (в %)

| Переменная | Высокий | Средний | Низкий |
|--------------------------|---------|---------|--------|
| Адаптированность | 42 | 28 | 30 |
| Дезадаптированность | 37 | 20 | 43 |
| Принятие себя | 45 | 15 | 40 |
| Непринятие себя | 37 | 13 | 50 |
| Принятие других | 35 | 37 | 28 |
| Непринятие других | 30 | 30 | 40 |
| Эмоциональный комфорт | 29 | 43 | 28 |
| Эмоциональный дискомфорт | 34 | 21 | 45 |
| Внутренний контроль | 40 | 22 | 38 |
| Внешний контроль | 39 | 20 | 41 |
| Доминирование | 34 | 25 | 41 |
| Ведомость | 35 | 27 | 38 |
| Эскапизм | 35 | 28 | 37 |

Адаптированности студентов первого курса к новым для них условиям способствует положительный эмоциональный фон, в частности, доминирование эмоционального комфорта. Высокий уровень эмоционального комфорта выявлен у 29 % студентов, средний – у 43 %, низкий – у 28 %. Это свидетельствует о том, что у большинства (70 %) – у тех, кто уравновешен и открыто выражает свои чувства, преобладает ощущение благополучия собственной жизни, возможно, определяемое в первую очередь радостью и удовлетворением от того, что они вступили во взрослую жизнь и стали студентами вуза. Вместе с тем у трети (34 %) студентов выявлен высокий уровень эмоционального дискомфорта, что требует пристального внимания к ним психологов, кураторов и педагогов.

Важнейшую роль в процессе успешной адаптации человека к изменившимся условиям жизнедеятельности играет саморегуляция. Как видно из табл. 1, в исследованной группе студентов-первокурсников внутренний контроль более выражен, чем внешний. Однако обращает на себя внимание некоторая противоречивость показателей: они почти одинаковы. Так, высокий уровень внутреннего

контроля присутствует у 40 % студентов, средний – у 22 %, низкий – у 38 %; высокий уровень внешнего контроля – у 39 %, средний – у 20 %, низкий – у 41 %. Можно предположить, что в одних случаях они берут на себя ответственность за свои поступки, умеют сознательно их контролировать, в других являются пассивными объектами действий других людей и внешних обстоятельств.

Это подтверждают и показатели ведомости, в 2 раза превышающие показатели доминирования. Высокий уровень доминирования выявлен у 34 % студентов-первокурсников, ведомости – у 35 %; средний уровень доминирования – у 25 %, ведомости – у 27 %; низкий уровень доминирования – у 41 %, ведомости – у 38 %. Более половины из них все-таки чувствуют себя беспомощными, зависимыми от мнения окружающих, в первую очередь от преподавателей и студенческой группы, нуждаются в напоминании, подталкивании со стороны, подолгу не могут принять решение и сомневаются в его правильности.

Для трети (35 %) студентов исследованной группы затрудняет процесс адаптации высокий уровень эскапизма, связанный со стратегией ухода от проблем. Выраженность интегральных показателей их адаптированности, представленная на рис. 1, подтверждает высокий (0,7–1 балл) уровень адаптации, самоприятия и эмоциональной комфортности почти у половины (47 %) и низкий (0–0,5 балла) – у трети (36 %) студентов; высокий уровень принятия других у 39 % и принятия себя у 47 %, а также более низкий уровень и противоречивый характер их саморегуляции (высокий уровень у 36 % и низкий у 39 %) и среднее стремление к доминированию.

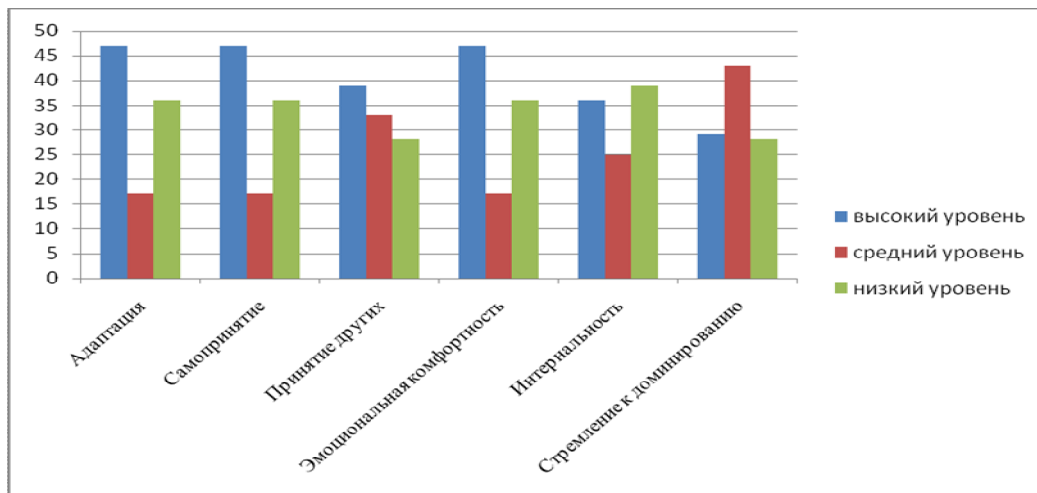


Рис. 1. Выраженность интегральных показателей адаптированности у студентов первого курса (в %)

Ядро корреляционной структуры адаптированности студентов-первокурсников составили дезадаптированность (8 связей), внешний контроль (7 связей) и адаптированность (6 связей). Анализ связей свидетельствует о том, что дезадаптированность выше, чем выше такие агармонические характеристики, как непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, ведомость, эскапизм и внешний контроль (который, в свою очередь, коррелирует с теми же непринятием себя

и других, эмоциональным дискомфортом, ведомостью и дезадаптированностью). В то же время адаптированность повышается при повышении показателей ее составляющих: принятия себя и других, эмоционального комфорта, внутреннего контроля (рис. 2).

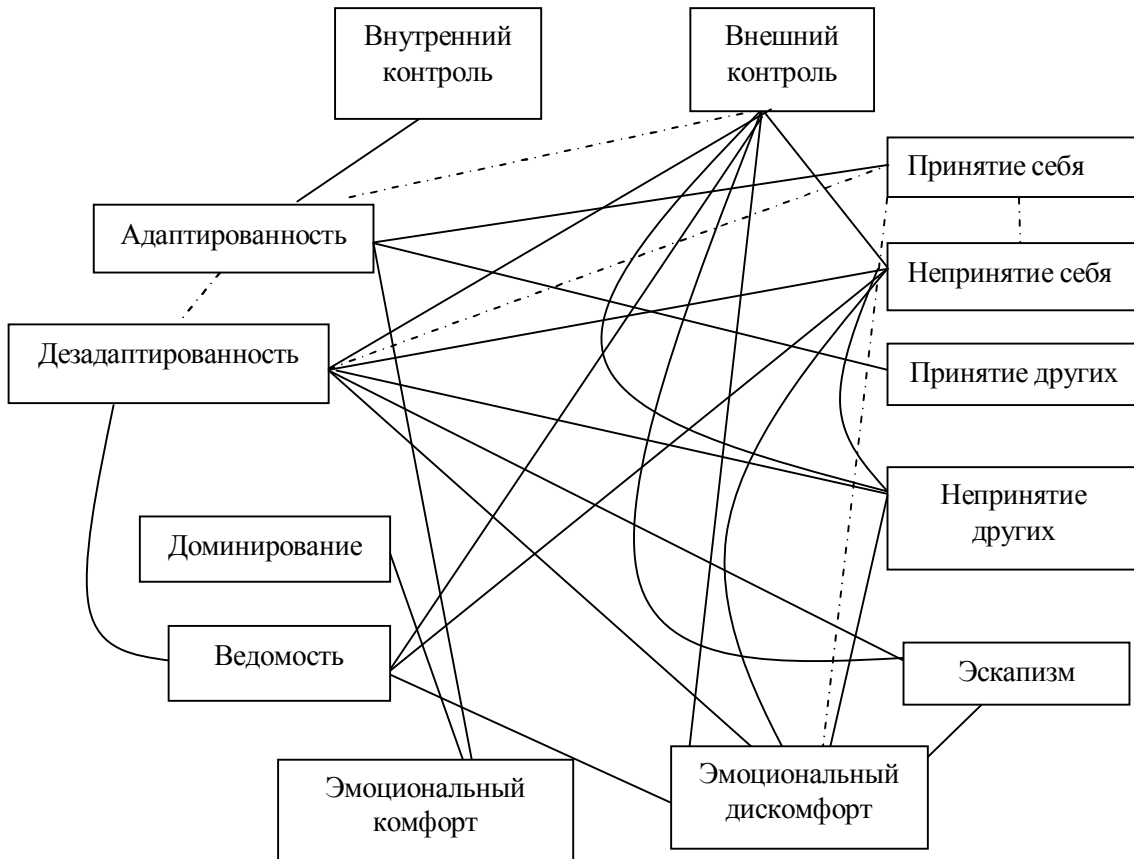


Рис.2. Корреляционная структура адаптированности студентов-первокурсников:

————— — положительные связи;
 - - - - - — отрицательные связи

В факторной структуре адаптированности студентов первого курса были выделены факторы агармонический, в который вошли дезадаптированность с наибольшим весом и все агармонические переменные (непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость и эскапизм), и гармонический, который составили адаптированность с наибольшим весом и все гармонические переменные (принятие себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и доминирование) (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Факторная структура адаптированности студентов первого курса

| Переменная | Фактор |
|------------|--------|
|------------|--------|

| | 1 | 2 |
|--------------------|--------------|--------------|
| <i>1</i> | 2 | 3 |
| Адаптированность | -0,392 | 0,919 |
| Деадаптированность | 0,988 | -0,154 |
| Принятие себя | -0,453 | 0,762 |

Окончание таблицы

| <i>1</i> | 2 | 3 |
|--------------------------|--------------|--------------|
| Непринятие себя | 0,852 | -0,168 |
| Принятие других | -0,278 | 0,5 |
| Непринятие других | 0,793 | -0,16 |
| Эмоциональный комфорт | | 0,604 |
| Эмоциональный дискомфорт | 0,899 | -0,136 |
| Внутренний контроль | | 0,663 |
| Внешний контроль | 0,86 | -0,217 |
| Доминирование | 0,151 | 0,512 |
| Ведомость | 0,736 | |
| Эскапизм | 0,659 | 0,113 |

Анализ полученных результатов показал, что большинство довольных собой, имеющих позитивную самооценку студентов общительны, открыты, имеют теплые дружеские отношения с окружающими, легко сходятся с людьми и принимают каждого таким, каков он есть. Они имеют положительный эмоциональный фон, уравновешенны, спокойны, оптимистичны, верят в лучшее, не стесняются своих чувств и открыто их выражают. Все это, а также достаточная внутренняя саморегуляция, высокий уровень самоконтроля, ответственность за свои действия и поступки соответствуют как внешнему критерию адаптированности, который определяет хорошую приспособленность к требованиям среды, так и внутреннему, свидетельствующему об отсутствии напряжения и тревоги и возможности удовлетворения индивидуальных потребностей и самовыражения.

Однако не надо забывать, что примерно треть студентов-первокурсников дезадаптирована, не приспособлена к тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляет к ним новая социальная роль. Эти студенты не принимают и себя, видя в себе преимущественно недостатки, имея низкую самооценку, и других людей, к которым относятся враждебно. Они испытывают напряженность, тревожность, эмоциональный дискомфорт из-за неуверенности в себе и недовольства собой, чувствуют себя беспомощными, нуждаются во внимании и поддержке окружающих, не умеют сознательно контролировать свои действия, во многом зависят от других людей и внешних обстоятельств, податливы, уступчивы, не имеют собственных убеждений, не самостоятельны в принятии решений, в сложных ситуациях пасуют перед трудностями, стараются не думать о своих проблемах и чаще всего не решают проблемы, а уходят от них.

Психологам, кураторам и педагогам при организации учебно-воспитательной работы со студентами первого курса необходимо обращать особое внимание на развитие их эмоционально-волевой саморегуляции и самооценки с целью их успешной адаптации в новой социальной среде.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст]. – М., 1997.
2. Бакова, И.В. Связь общительности и особенностей личностной адаптированности студентов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2009.
3. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст]. – Л., 1988.
4. Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности [Текст]. – Ереван, 1988.
5. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности [Текст] // Вестн. СПбГУ. – 1995. – № 20, вып. 3. – С. 74–79. – Серия 6.

Г.А. Толмачева

ПРОБЛЕМЫ АТТЕСТАЦИИ ДЕФЕКТОЛОГОВ: ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА

Рассматриваются проблемы аттестации учителей-дефектологов и учителей-логопедов. Анализируются отдельные аспекты аттестационной процедуры указанных категорий педагогических работников. Представлено экспертное мнение об особенностях аттестации дефектологов и логопедов города Рязани.

аттестация педагогических работников, квалификационная категория, компетентность педагога, информационный источник, портфолио педагога, экспертная оценка, самооценка, уровень квалификации.

В российских регионах началась реализация новой системы аттестации педагогических работников, основанной на компетентностном подходе. В то же время нельзя не отметить большой вклад традиционной процедуры аттестации, выдержавшей «испытание временем», в оценку и развитие профессионализма разных категорий педагогических работников, в том числе и тех, кто работает с детьми с особыми образовательными потребностями. На наш взгляд, такая «жизнеспособность» традиционной системы, подтвержденная временем, несмотря на определенные издержки самой аттестационной процедуры, является действительным подтверждением ее эффективности.

О достаточной эффективности действовавшей до 2011 года системы аттестации свидетельствует и значительный процент педагогов, прошедших аттестацию с присвоением первой и высшей квалификационных категорий. При этом, несмотря на некоторые отличия самого процесса реализации аттестационной процедуры в российских регионах (касающиеся, например, выбора педагогом форм прохождения аттестации), традиционная система аттестации позволяла дифференцировать профессионализм педагогов относительно квалификационных категорий.

Вместе с тем сложно подвергать сомнению утверждения разработчиков нового Порядка аттестации педагогических работников государственных и муни-

ципальных образовательных учреждений¹, а также разработчиков методики оценки уровня квалификации педагогов о большей эффективности новой аттестационной системы по сравнению с традиционной, поскольку они опираются на анализ корреляционных связей этих систем. «Рассматривались категории, присвоенные аттестуемым педагогам, и категории, которые они должны были бы получить по результатам экспертной оценки. Проведенный анализ показал, что коэффициент корреляции между данными показателями составляет 0,61 и является достоверным на 1 %-м уровне значимости. Таким образом, рассмотренные показатели тесно связаны между собой, но не тождественны и не могут рассматриваться как взаимозаменяемые. Иными словами, апробируемая методика дает результаты, сопоставимые с результатами традиционной аттестации, но не идентичные им. Встает вопрос: в чем же отличие используемых технологий аттестации? Ответ на этот вопрос можно получить, сравнивая параметры, на которых фиксируют свое внимание эксперты при использовании традиционной и апробируемой методик. ... Представленные разработчиками уравнения позволяют сделать предположение, что при традиционном подходе к аттестации эксперты выносят оценочное суждение, недооценивая вклад отдельных компетенций в успешность педагогической деятельности, тогда как апробируемая методика за счет специально сформулированных параметров (утверждений для экспертной оценки) позволяет эксперту оценить каждую педагогическую компетенцию»².

На наш взгляд, в этих суждениях просматривается некоторая неопределенность доказательной базы, поскольку, апеллируя к результатам, обработанным с помощью метода математической статистики, авторы делают лишь *предположение* о преимуществах новой системы по сравнению с традиционной. Вместе с тем мы полагаем, что широкая педагогическая практика, связанная с реализацией компетентностного подхода к аттестации педагогических работников, станет действительным подтверждением этих преимуществ.

Понятно, что авторы стоят на позициях компетентностного подхода к процедуре аттестации и все приводимые ими суждения аргументируют необходимость использования именно этого подхода в качестве основного. Так, по их мнению, «...существующая на сегодняшний день процедура аттестации и имеющиеся контрольно-измерительные материалы, в свою очередь, не акцентируют внимания экспертов на оценку всех базовых компетенций... В силу этого они допускают возможность субъективного взгляда эксперта на тот или иной аспект педагогической деятельности. ... Наличие же в представленной методике конкретных вопросов о степени сформированности всех компетенций педагогической деятельности позволяет эксперту оценить работу педагога с разных сторон, увидеть все ее грани. ... В целом полученные данные дают возможность органам управления качеством образования составить более полную картину относительно уровня профессионализма педагогов в различных областях и направлениях деятельности. В результате у них появляется возможность разрабатывать и проводить соответству-

¹ Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.03.2010 № 209 // Вестн. образования. 2010. № 11. С. 59–68.

² Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М., 2010. С. 92–93.

ющие программы, семинары и курсы повышения квалификации как для педагогов, так и для представителей экспертных групп»¹.

Таким образом, анализ подходов авторов-разработчиков методики оценки уровня квалификации педагогических работников дает основания предположить, что основным «недостатком» традиционной системы является не ее низкая информативность в оценке профессионализма педагога (корреляционный анализ этого не подтверждает), а недостаточная ориентированность на отдельные компетентности как составляющие педагогического профессионализма и степень выраженности этих составляющих.

Вместе с тем ряд методистов и управленцев на страницах отечественных периодических изданий высказывают мнение о недостаточной представленности в указанных нормативно-правовых и методических источниках отдельных категорий педагогических работников, имеющих право на аттестацию и желающих участвовать в аттестационной процедуре. С.В. Евтушевская, например, указывает на то, что «уже утвержденными в 2009–2010 гг. документами не охвачены ... педагоги, реализующие специальные (коррекционные) образовательные программы и общеобразовательные программы в учреждениях, принадлежащих другим ведомствам, например, учреждениям здравоохранения»². К таким категориям педагогических работников автор относит, в частности, логопедов и дефектологов.

С этим и другими схожими мнениями, высказываемыми на страницах педагогических изданий или в публичных дискуссиях, мы можем согласиться, если нормативный источник будет строго очерчивать сферу его применения (например, только образовательными учреждениями). В этом случае, действительно, возникает вопрос о правомерности руководства таким нормативным документом для аттестации логопедов и дефектологов, работающих в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения. Однако, как показывает достаточно длительный собственный опыт работы эксперта в условиях города Рязани и Рязанской области, межведомственные барьеры могут быть сняты (и снимаются) на уровне соответствующих управленческих структур и логопеды и дефектологи системы здравоохранения не остаются «ущемленными» в отношении своих прав на участие в аттестации.

Исследования, посвященные проблемам аттестации, показывают, что во многих регионах России накоплен, обобщен и проанализирован опыт проведения аттестации педагогических работников по традиционным технологиям и активно формируется опыт, связанный с новым Порядком аттестации педагогических работников.

Изучение особенностей процесса аттестации учителей-дефектологов специальных школ, логопедов дошкольных, школьных и медицинских учреждений города Рязани, изучение мнений членов экспертных групп, анализ собственного опыта экспертной деятельности показывают, что положительными моментами традиционной системы, которые в том или ином виде следует сохранить, являются творческий отчет педагога в присутствии членов коллектива и хорошая информированность претендентов о процедуре аттестации и требованиях к аттестуемому. По мнению опрошенных экспертов, творческий отчет обеспечивает,

¹ Там же.

² Евтушевская С.В. Аттестация педагогических кадров: на пути к изменениям // Нар. образование. 2010. № 9. С. 108.

с одной стороны, публичность и открытость аттестационной процедуры, а с другой – являет образцы профессиональной «самопрезентации», ориентирует других педагогов на лучшие из них. Более того, творческий отчет, с точки зрения экспертов, участвующих в аттестации рязанских дефектологов и логопедов, может быть важным информационным источником, позволяющим дополнительно оценить уровень компетентности педагога в ходе новой аттестационной процедуры. Вместе с тем, считают эксперты, при новом порядке аттестации совершенно правомерным становится собеседование с аттестующимся педагогом и с администрацией образовательного учреждения, проводимое без присутствия членов коллектива и дополняющее творческий отчет.

Следует полагать, что реальная педагогическая практика оценки уровня квалификации педагогов уже в ближайшее время подтвердит или опровергнет устоявшееся экспертное мнение о необходимости сохранения творческого отчета как одной из процедурных форм, позволяющих выявить ряд компетентностей как относительно личностных качеств, так и в области разработки программы деятельности.

Предлагаемая процедура оценки уровня квалификации педагогических работников в ходе их аттестации базируется на профессиональном стандарте педагогической деятельности, разработанном группой специалистов под руководством академика В.Д. Шадрикова и прошедшем обсуждение среди педагогов и руководящих работников образования. Как следует из методических материалов, предназначенных для использования экспертами в ходе аттестации, информационными источниками могут служить анализ 1–2 уроков, собеседование с аттестуемым учителем, результаты его педагогической деятельности, собеседование с руководителем (заместителем руководителя) образовательного учреждения, изучение рабочих программ по предмету и классных журналов, результаты внутришкольного контроля (или других форм контроля) уровня учебных достижений обучающихся, методические и дидактические материалы, используемые и самостоятельно подготовленные педагогом, дневники и тетради обучающихся, материалы родительских собраний, беседы с руководителем (заместителем руководителя) образовательного учреждения и аттестуемым педагогом. В отдельных случаях могут быть реализованы дополнительные формы оценки уровня компетентности педагога с учетом специфики актуальных задач системы образования в достижении высокого качества образования и необходимых для их решения педагогических компетенций: самоанализ педагогической деятельности, анализ результатов мониторинга качества образования, тестирование, выполнение творческого проекта, методической разработки и др. При этом результаты оценки могут быть интегрированы в лист экспертной оценки¹.

Многие из названных информационных источников содержательно образуют портфолио, состоящее из различных информационных носителей: бумажных – в виде тематических папок, графической наглядности и электронных – в виде компьютерных файлов, видеоматериалов и т.д. С позиций эксперта, значимость работы педагога по систематизации информационных источников достаточно велика, так как предоставляет возможности для экспертного оценивания самоорганизованности и ряда показателей, характеризующих компетентность в области

¹ См.: Методика оценки ... С. 50, 55–56.

как обеспечения информационной основы деятельности, так и разработки программы деятельности и принятия педагогических решений.

Как уже отмечалось, новый Порядок аттестации педагогических работников не предусматривает наличия особых аттестационных процедур для дефектологов и логопедов (как, впрочем, и для учителей начальных классов, учителей-предметников). Вместе с тем такой подход разработчиков, несмотря на его критику, видится нам вполне обоснованным в силу ряда причин. Так, излишняя детализация самой аттестационной процедуры относительно конкретных особенностей профессиональной деятельности разных категорий педагогических работников чревата опасностью отхода экспертов от главной цели – оценивания компетентности педагога в решении профессиональных задач различной степени сложности. При этом, совершенно естественно, цели и задачи педагогической деятельности могут быть различными в зависимости от учебного предмета (или коррекционного занятия), от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, от их готовности к освоению материала конкретного урока или занятия, от уровня их обученности и развития. Различной будет и специфика деятельности учителя начальных классов, учителя-предметника, социального педагога, логопеда или дефектолога. Но общие подходы к аттестации всех категорий педагогических работников обеспечивают экспертную оценку компетентностей не в отрыве от конкретной профессиональной деятельности и, конечно же, не в отрыве от ее специфических особенностей, которые и характеризуют эту деятельность как ее атрибуты. И в этом нам видятся, с одной стороны, достоинство предложенной технологии, а с другой – необходимость подготовки самих экспертов к новой и для них деятельности, связанной с использованием особого методического «инструментария». В качестве небольшого комментария следует сказать, что избежать всех «неясностей» (или определенной доли субъективизма), даже заложив максимально полную детализацию в нормативные и методические источники, на наш взгляд, невозможно априори, поскольку речь в данном случае идет о взаимодействии педагогов и экспертов в сфере «человек – человек».

Таким образом, в соответствии с новым Порядком аттестации и разработанным авторами профессиональным стандартом квалификация педагога, в том числе дефектолога и логопеда, может быть описана как совокупность шести основных компетентностей:

- в области личностных качеств;
- в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности;
- в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- в организации педагогической деятельности¹.

Приведенный ниже фрагмент заключения экспертов по итогам аттестации дефектолога, работающего с детьми с нарушениями слуха в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате № 18 города Рязани, в достаточной мере, на наш взгляд, иллюстрирует особенности каждой из этих компе-

¹ См.: Методика оценки ... С. 19.

тентностей. Необходимо отметить, что из приведенного фрагмента мы намеренно исключили информативную часть экспертного заключения, содержащую сведения об образовании педагога, общем и педагогическом стаже, сроках и тематике пройденных курсов повышения квалификации, имеющихся поощрениях (наградах). Вместе с тем наличие этих сведений вкуче с количественно-качественной характеристикой компетентностей в реальном экспертном заключении, сделанном нами, дает достаточно полную характеристику уровня квалификации дефектолога и показывает возможности применения нового Порядка аттестации в условиях специальной школы.

Фрагмент экспертного заключения по итогам оценки уровня
квалификации дефектолога ОГОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат №18» г. Рязани
О.И. С-ой

... В процессе аттестации эксперты выявили достаточно высокий уровень сформированности таких личностных качеств, как общая культура, самоорганизованность, эмпатийность и социорефлексия. Это проявляется в умении поддерживать обучающихся и их родителей, коллег в различных, в том числе сложных, педагогических ситуациях. По мнению членов администрации школы-интерната, педагога наиболее полно характеризует умение бесконфликтного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, что свидетельствует о достаточной сформированности у О.И. С-ой навыка эмоциональной саморегуляции. Эти личностные качества, проявляющиеся в деятельности педагога, соотносятся с гуманистическими традициями, характерными для отечественного специального образования. При этом гуманное отношение учителя к личности обучающихся с нарушениями слуха проявляется и в учебной, и во внеучебной деятельности.

По мнению экспертов, выявленные личностные качества, во-первых, свидетельствуют об уровне сформированности соответствующей компетентности, а во-вторых, обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности дефектолога в условиях школы-интерната для обучающихся с нарушениями слуха.

Результаты анализа профессиональной деятельности О.И. С-ой позволяют оценить и степень сформированности отдельных компетентностей.

Так, в области постановки целей и задач дефектолог может формулировать и обосновывать цели и задачи собственной педагогической деятельности на основе как нормативных требований, так и учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с нарушениями слуха. Цели занятий формулируются в соответствии со специальными программами развития слуха и речи детей школьного возраста. Особо следует отметить достаточно высокий уровень развития умения решать сложные задачи дифференцированного обучения школьников с комплексными нарушениями развития с опорой на предметно-практическую деятельность.

Сурдопедагог грамотно осуществляет текущее и перспективное планирование педагогической работы, обоснованно выбирает оптимальные средства, методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности учеников, учитывая степень нарушения слуха и речи. Это, в свою очередь, обеспечивает понимание глухими детьми целей и задач индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны устной речи.

Компетентность в области обеспечения мотивации глухих учащихся на осуществление учебной деятельности проявляется в умении дефектолога стимулировать интерес младших школьников к занятиям, дифференцируя учебные задания с учетом степени потери слуха и демонстрируя успехи каждого ребенка ему самому, другим ученикам, родителям.

Хороший уровень подготовки О.И. С-ой в области реализации данной компетентности выражается в изменениях, внесенных педагогом в основную схему взаимодействия учителя и учеников в специальной школе для детей с нарушениями слуха. Так, с учетом длительности пребывания иногородних обучающихся в школе-интернате широко используется диалогическое общение по линиям «учитель – ученик» и «ученик – ученик», и эта форма активизации речеслуховой деятельности младших школьников распространяется не только на урочное, но и на внеурочное время.

Важную роль в профессиональной деятельности дефектолога О.И. С-ой играют современные информационно-коммуникативные технологии. Умелое их использование в коррекционно-педагогическом процессе обусловлено сочетанием ряда компетентностей и соответствующих умений, сформированных у педагога на достаточно высоком уровне. Среди них – умение вызвать у обучающихся интерес к предмету, продемонстрировать успехи учеников, дифференцировать учебные задания, создавая ситуацию успеха, умение активизировать творческие возможности младших школьников и другие.

Хорошее владение современными информационными технологиями дает возможность педагогу оценивать успехи учеников с использованием компьютерной анимации. Индивидуальное мотивирование учеников заключается в преимущественном использовании словесных методов одобрения их учебных намерений, создании ситуации успеха, использовании приема сравнения вновь достигнутых и прошлых личных результатов, наглядно представленных в виде индивидуальных речевых профилей. Тем самым нормативные задачи успешно трансформируются педагогом в лично значимые для обучающихся.

Вместе с тем следует отметить излишнее использование дефектологом словесных методов мотивирования школьников на учебную деятельность, что может увеличить сроки их социализации. Однако данное замечание не снижает общей оценки соответствующих компетентностей педагога, указывая на необходимость использования всего ресурса педагогических приемов обеспечения мотивации обучающихся.

В области обеспечения информационной основы деятельности выявлен достаточно высокий уровень компетентности в методах и предмете преподавания, а также в ориентации на субъективные условия коррекционно-педагогической работы, в которой при этом наблюдается органичная связь указанной компетентности с компетентностью в области разработки программ деятельности и принятия педагогических решений. Так, основой деятельности педагога являются нормативно-правовые акты разного уровня, объединенные в портфолио. При этом особенности реализации образовательных программ проявляются как в умении использования программ специальных, направленных на развитие речевого слуха и формирование произносительной стороны речи, так и в адаптации известных компьютерных программ («Учимся говорить», «Речевой калейдоскоп», переводные программы 8У-1, 8У-П) к индивидуальным слухоречевым возможностям обучающихся.

В систематизированных педагогом компьютерных программах, используемых на индивидуальных занятиях, условно можно выделить четыре модуля, что обеспечивает определенную систему в их применении:

- 1) задания для работы над дыханием и голосом;
- 2) задания для работы над звуками речи;
- 3) задания для работы над словесным и логическим ударением и выразительностью речи;
- 4) задания для развития слухового восприятия и контроля за собственной речью.

Необходимо подчеркнуть, что при использовании информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности педагог учитывает психолого-педагогические особенности неслышащих детей младшего школьного возраста. Поэтому используемые программы характеризуются игровым характером, возможностью качественной оценки действий ученика. Они позволяют широко использовать различные анализаторы – кинестетический, зрительный, слуховой, а также предусматривают возможность подключения головных телефонов.

Высокий уровень сформированности умения использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста обусловлен постоянным стремлением педагога к повышению собственного профессионального мастерства в области их применения и обучением на специальных профильных курсах. Так, в 2008 году дефектолог О.И. С-ая проходила обучение в Московском институте открытого образования по проблеме «Основы работы в единой информационной среде», в 2010 году – в Рязанском областном институте развития образования по проблеме «Применение ИКТ в образовательном процессе», в 2011 году – в Рязанском областном институте развития образования по теме «Основы арт-терапии».

Дефектолога отличают продуктивная работа в составе рабочих групп в образовательном учреждении, умение самостоятельно разрабатывать разнообразные дидактические материалы и тестовые задания. Педагог много выступает с сообщениями на школьных методических конференциях по вопросам использования вербальной аппаратуры, принимает участие в семинарах оториноларингологов Рязанской области по проблемам реабилитации имплантированных пациентов.

Анализ уровня компетентности в области организации учебной деятельности показал, что О.И. С-ая как дефектолог и сурдопедагог умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися с нарушениями слуха; систематически осуществляет контроль и коррекцию учебной деятельности младших школьников с нарушениями слуха; обеспечивает педагогическое оценивание ее результатов. Вместе с тем, как показывает анализ составляющих данную компетентность умений, выявляется необходимость большего разнообразия применяемых на индивидуальных занятиях приемов и средств взаимооценки и самооценки деятельности учеников.

В целом в профессиональной деятельности дефектолога проявляются достаточно высокий уровень общей и специальной психолого-педагогической подготовки; хорошее знание теоретико-методических основ педагогики и сурдопедагогики; знание общих закономерностей и особенностей развития детей с нарушениями слуха, организационно-методических основ коррекции и компенсации нарушений развития глухих и слабослышащих детей; понимание принципов, целей, задач, форм

и методов коррекционно-развивающего обучения и социальной реабилитации детей с недостатками слуха, умение решать коррекционно-педагогические задачи разной степени сложности. При этом дефектолога отличают не только ответственное отношение к своим профессиональным обязанностям, но и творческий подход к профессиональной деятельности, стремление к профессиональному росту.

На основании изложенного экспертная группа считает, что уровень квалификации дефектолога соответствует требованиям, предъявляемым к первой квалификационной категории; итоговое значение среднего показателя уровня профессиональной квалификации (ПК) составляет 3, 96 балла.

Далее в соответствии с качественно-количественным представлением результатов экспертизы и с учетом значений показателя уровня квалификации в графе «самооценка» был сформулирован ряд рекомендаций по дальнейшему совершенствованию профессиональной деятельности педагога и по реализации имеющегося у него «профессионального потенциала».

В заключение необходимо отметить, что ориентиром для нас – экспертов, оценивающих уровень квалификации дефектолога в соответствии с новым Порядком аттестации, – являлась оценка специфической профессиональной деятельности в условиях специального образовательного учреждения, поскольку «...именно оценка профессиональной деятельности является основой для установления квалификации педагогических работников»¹.

Полагаем, что широкая практика участия логопедов и дефектологов в аттестационных процедурах, регламентируемых новыми нормативными документами, анализ и оценка профессиональной деятельности этих категорий педагогов станут базой для дальнейшего совершенствования аттестационной процедуры.

Список использованной литературы

1. Аттестация учителей: конвенция, методика, результаты эксперимента [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Т.Г. Браже. – СПб. : ИОВ РАО, 1994. – 108 с.
2. Болотова, Е.Л. Аттестация педагогических работников по новым правилам [Текст] // Нар. образование. – 2011. – № 1. – С. 50–59.
3. Евтушевская, С.В. Аттестация педагогических кадров: на пути к изменениям [Текст] // Нар. образование. – 2010. – № 9. – С. 104–109.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 189 с.
5. Петелина, Н.Г. Анализ психологических условий повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда [Текст] // Логопед. – 2007. – № 5. – С. 100–113.
6. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.03.2010 № 209 [Текст] // Вестн. образования. – 2010. – № 11. – С. 59–68.
7. Шадриков, В. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. Новая методика оценки уровня квалификации педагогических кадров [Текст] / В. Шадриков, И. Кузнецова // Метод. работа в шк. – 2011. – № 2. – С. 3–15.

¹ Шадриков В., Кузнецова И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. Новая методика оценки уровня квалификации педагогических кадров // Метод. работа в шк. 2011. № 2. С. 3.



Международный опыт

Г.А. Андреева, Н. С. Киселева

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Рассмотрена исследовательская деятельность учителя как ведущая ценность британского непрерывного педагогического образования. Проанализированы этапы становления в стране ценностного образования, интегрированного в подготовку педагогов-исследователей.

учитель-исследователь, модель «преподавание – исследование», ценности учителя, ценности содержания образования.

В начале XXI века образовательные системы многих стран переходят на новый уровень, выдвигая в качестве основы подготовки эффективных и творческих специалистов-исследователей духовные и нравственные ценности. По сравнению с теорией индустриального общества, согласно которой все усилия экономической сферы направлены на производство и потребление товаров, а задача учителя состоит в подготовке высококвалифицированных кадров для успешного функционирования экономики в целом, в современном информационном обществе с точки зрения достижения высшей ступени развития – самореализации личности – доминирует ценность интеллектуального труда.

В процессе становления информационного общества выделяются пять основных направлений радикальных изменений в системе образования:

– *образование перестает ограничиваться формальным школьным образованием.* Под воздействием информационных технологий происходит практическая реализация идей развития неформального образования, и существующая закрытая образовательная среда заменяется открытой, состоящей из сетей знаний;

– *новая образовательная система приобретает индивидуализированный характер,* который позволяет принимать во внимание возможности и интересы каждого конкретного человека. Если традиционная образовательная система основана на коллективном обучении, то новая предполагает выбор конкретного педагогического процесса с учетом индивидуальных способностей;

– *в качестве ведущей формы образования утверждаются самообразование и самообучение.* В ходе информатизации общественной жизни, в результате

развития и распространения систем компьютерного обучения студенты получают возможность учиться самостоятельно, общаясь непосредственно с компьютером или с другими людьми посредством сети Интернет;

– *образование все больше ориентируется на созидание*. Если в индустриальном обществе образование ориентировано на наполнение студентов информацией и обучение их определенным методикам, то в новую эпоху общество будет развиваться посредством утверждения ценности информации;

– *создается новая образовательная среда – система непрерывного образования*. В информационном обществе большое внимание уделяется образованию взрослых, поскольку возникла необходимость в создании условий для быстрой адаптации представителей разных поколений к происходящим в обществе изменениям.

Рассмотренные направления в развивающемся информационном обществе имеют своим результатом расширение доли умственной работы, возрастание потребности в творчестве и исследовательской деятельности в контексте качественного, отвечающего современным требованиям образования, которое предусматривает подготовку молодого, компетентного, мобильного поколения, призванного впоследствии взять на себя ответственность за прогрессивное развитие цивилизации.

За последние два десятилетия в европейской системе высшего педагогического образования произошли коренные изменения исследовательских программ учебных учреждений. Формирующиеся новые отношения между государством, обществом и социальными институтами, растущие ожидания от деятельности высших образовательных учреждений, признание обществом ценности знания повлекли за собой реконцептуализацию основополагающих целей университетов.

В Великобритании в связи с этим особо остро встала проблема соотношения преподавания и исследовательской деятельности современного учителя, ее значимости и ценности в непрерывном педагогическом образовании.

Британские философы, педагоги и социологи, указывая на кризисную ситуацию в нравственной сфере, уделяют огромное внимание аксиологическому аспекту в подготовке и становлении личности педагога, в подготовке педагога, готового к постоянному самосовершенствованию и личностно-профессиональному самоосуществлению, т.е. педагога-исследователя (*teacher-researcher*), формирование профессионализма которого происходит в процессе исследовательской работы, анализа собственных достижений и проектирования траектории своего личностного и профессионального развития.

В британской педагогической литературе традиционно принято рассматривать исследование как *исследование действий учителя в деятельности (action research)*, предполагающее изучение и размышление профессионалов над своей работой с целью ее совершенствования. Поэтому данная форма педагогического исследования может либо сводиться к улучшению деятельности отдельного исследователя, либо быть направлена на задачи совершенствования процесса обучения в конкретной школе и в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в период практики. Британский профессор Б. Сомек отмечает, что «исследование действий в деятельности способствует значительной познавательной мотивации участников образовательного процесса посредством одновременной рефлексии и саморефлексии плодов собственных поисков в подготовке и непрерывном образовании учителей, которым вверено передавать учащимся не только по-

знавательную информацию и предусмотренные программой умения, навыки, но и специальные знания о способах изменения и совершенствования научных достижений»¹. Из этого следует, что без осознания основополагающей роли нравственного, ценностного начала в педагогическом процессе невозможно преодолеть утилитарную, духовно ограниченную направленность современной системы образования.

Так, Саймон Борг определяет исследовательскую деятельность учителя (*teacher researcher engagement*) как систематический, целенаправленный и рефлексивный процесс поиска нового, ценного знания в сфере своей профессиональной деятельности².

Первостепенной целью таких исследований является подбор адекватных методов для изменения и улучшения возникающих в педагогическом процессе проблемных ситуаций. В последней версии Национального учебного плана Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии (*the National Curriculum*) от 28 ноября 2011 года подчеркивается, что образовательная политика британского общества отражает ценностные ориентиры, среди которых главенствующим является духовное и нравственное развитие личности с целью достижения высшего индивидуального блага, а именно – непрерывного саморазвития, самообразования и исследовательской деятельности для успешного и стабильного будущего.

Анализ широкого спектра работ британских педагогов (Э. Брю, Р. Барнетт, Л. Лукас, Л. Элтон, Т. Веэхэм, П. Трауэл) по проблеме соотношения преподавания и исследования в профессиональной деятельности учителя выявил новое понятие, получившее распространение в образовательном пространстве страны, – «*teaching-research nexus*», которое указывает на неразрывную связь между непосредственной деятельностью учителя по передаче знаний учащимся на уроке (*the transmission of knowledge*) и его исследованиями-открытиями (*the discovery of knowledge*). Такой симбиоз имеет несомненную ценность.

Прежде чем окончательно определить ценностную основу данной связи, необходимо рассмотреть процесс ее взращивания в университетах в историческом ракурсе. Английские ученые У. Шиманк и М. Винс выделяют три парадигмы отношений в модели «преподавание – исследование»³.

Первая, догумбольдтовская, парадигма, ярким примером которой служила французская система высшего образования XVIII века, состояла в четком разделении функций университетов и исследовательских институтов, т.е. исследование в образовании являлось специфической задачей деятельности исследователя, а не учителя. Данная концепция до сих пор широко распространена в России и странах Восточной Европы.

Вторая парадигма восходит к XIX веку и идеалу университетского образования, в котором Вильгельм фон Гумбольдт представлял интеграцию обучения со значительной долей исследований, проводимых на базе вузов, и смежной роли учителя и исследователя в его профессиональной карьере. Преподаватели и сту-

¹ Somekh B. *Action research: A methodology for change and development*. New York : Open University Press, 2006. P. 9.

² См.: Borg S. *Language teacher research engagement*. L. : Language Teaching, 2010. P. 392.

³ См.: Schimank U., Winnes M. *Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems // Science and Policy*. 2000. № 27 (6). P. 404.

денты, объединенные в целостном педагогическом процессе, осуществляют совместные исследования, нацеленные на поиск нового знания. Именно такое сотрудничество позволяет заявить о ценности исследовательской деятельности как важнейшего принципа научного познания.

И, наконец, третья, постгумбольдтовская, парадигма отношений нашла свое воплощение в современной образовательной картине Великобритании. Она содержит установку на дифференцированное использование необходимых ресурсов для выполнения объединенной роли учителя и исследователя в лице одного педагога. Отметим, что третья модель вовсе не повторяет вторую и особенно значима для успешного сотрудничества учителя и учащихся. В классификации П. Рамсдена и И. Моузеза она носит название «интеграционной», обеспечивающей успешное целенаправленное взаимодействие участников педагогического процесса с целью достижения высшего блага – самореализации и самосовершенствования личности. Эти ученые установили, что сами педагоги воспринимают исследовательскую деятельность в большей степени ценной для их профессионального роста, чем педагогическую для исследовательской¹.

В классификации британского педагога Р. Гриффитса «связка» «преподавание – исследование» рассматривается с четырех позиций:

– преподавание с направленностью на исследовательские достижения (research-led). Учебный план кафедры составлен в соответствии с исследовательскими интересами педагогов; обучение построено в основном на традиционном знаниевом подходе, при этом акцент делается исключительно на научные находки, а не на процесс их исследования;

– преподавание, ориентированное на исследование (research-oriented). В рабочих программах учебных курсов университетов приоритетным является изучение процесса зарождения знания; большое внимание уделяется формированию исследовательских умений студентов и развитию их культуры исследования;

– преподавание, основанное на исследовательском подходе (research-based). Рабочие программы учебных курсов строятся на поисковой деятельности обоих субъектов, а не на трансляции будущим учителям готовых знаний. В этом контексте учитель и учащиеся выступают как равноправные участники образовательного процесса;

– преподавание как исследование (research-informed), при котором образовательный процесс – это цепочка систематического педагогического поиска с целью разработки и внедрения инновационного опыта и инновационных проектов².

Следует подчеркнуть, что в специальном дополнении к британской национальной «Программе исследовательской деятельности студентов и преподавателей» говорится о том, что ценность эффективного образовательного процесса (effective pedagogy) в вузах Великобритании заключается в эффективности исследовательской деятельности учителей, которая должна поощряться и финансироваться государством³. На значимость ценностного подхода к педагогическому процессу указывается и в Национальном стандарте «Ценностное обучение» (The

¹ См.: Ramsden P., Moses I. Associations between research and teaching in Australian higher education // Higher Education. 1992. № 23. P. 9.

² См.: Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environmental disciplines // Studies in Higher Education. 2004. № 29(6). P. 709–726.

³ См.: Living Values Education Approach. URL : <http://www.livingvalues.net/>

National Framework for Values Education): «ценностное обучение имеет в своей основе эффективную деятельность педагога»¹. Вполне очевидно, что качество образовательной системы в определенной степени отражает уровень развития общества. Однако ценности не должны существовать обособленно от учебных планов и программ, в соответствии с которыми выполняют свою работу педагоги.

Что касается аксиологического базиса в модели «преподавание – исследование», то, по мысли Р. Дж. Кэмпбэлла и его коллег, ценности, реализуемые в педагогическом процессе, подразделяются на две категории: ценности содержания образования (core educational values) и ценности учителя – его взгляды, позиции, суждения (teacher's values and beliefs)².

На наш взгляд, исследовательская деятельность учителя интегрирована в обе эти группы.

Во-первых, поисковая работа педагога раскрывается как ведущий фактор совершенствования системы образования в целом. По замечанию М. Хенкель, большинство действующих педагогов в университетах Великобритании ощущают себя именно исследователями³. Несомненно, общение студентов с такими преподавателями является неотъемлемой частью вузовской подготовки. Будущие учителя нуждаются в приобретении опыта исследования, что называется, из первых рук. Так, субъект-субъектные отношения, диалогизация сотрудничества и сотворчества, с точки зрения современного образовательного дискурса, являются одной из важнейших форм педагогических отношений в британской образовательной системе. Более того, Национальная экспертная комиссия в области исследовательской деятельности учителей (The National Teacher Research Panel) при составлении программ опирается на такие ценностные ориентиры, как открытость инновациям, практическая значимость результатов исследований, необходимость интерпретации полученных результатов, роль сотрудничества, главенствующая роль учителя в обогащении научного знания, сформированность исследовательских навыков как вектор саморазвития, оценка качества проводимых исследований⁴.

Во-вторых, в контексте педагогической деятельности британский учитель, опираясь на систему выдвинутых образовательных ценностей, проецирует их через призму собственных ценностных ориентиров. Анализ научных источников свидетельствует о том, что главными ценностями исследовательской деятельности британского учителя являются стремление к самораскрытию и саморазвертыванию своего творческого потенциала; сознательный процесс самосовершенствования с целью самоактуализации на основе внутренних устремлений и внешнего воздействия; целенаправленное, многоуровневое самосозидание, служащее цели духовно-нравственной и деятельно-практической самореализации. Это значит, что педагог-исследователь в рамках своего целеполагания выдвигает ценности, определяющие вектор его научных поисков и личностного саморазвития. При этом для британского учителя исследование является важнейшим средством, с помощью

¹ См.: Living Values ...

² См.: Campbell R.J., Kyriakides R.D., Muijs R.D., Robinson W. Effective teaching and values: some implications for research and teacher appraisal // Oxford Review of Education. № 30 (4). P. 453.

³ См.: Henkel M. Academic identities and police change in Higher Education. L. : Jessica Kingsley Publishers, 2000. P. 253.

⁴ См.: National Teacher Research Panel. Who We Are. Our Values. Our Work. Effective Learning and Teaching in UK higher education. L. : University of London, 2011.

которого он внедряет в жизнь собственные оценки педагогических явлений и процессов и находит уникальные пути решения задач обучения и воспитания.

Интересна позиция американского профессора Роджера Гайгера, занимающегося проблемами высшего образования в мире. Ученый представляет целенаправленную исследовательскую деятельность как ценностный ориентир профессиональной карьеры учителя, которая реализуется по следующим направлениям: непрерывное интеллектуальное развитие учителя в процессе ознакомления с новым, ранее не анализировавшимся материалом; восприятие себя в качестве двух образов – учителя, обучающего и взращивающего молодое поколение, и учителя-исследователя, доносящего до науки знания во благо будущего поколения; возможность профессиональной самореализации и защиты докторской диссертации¹. Рассмотренные критерии, с использованием которых осуществляется исследование профессиональной деятельности педагога, являются ценностными ориентирами и для учителей: они позволяют им творчески подходить к реализации своего личного и профессионального потенциала, а также формировать аксиологические приоритеты в области образования.

Возвращаясь к модели «преподавание – исследование» в деятельности британского педагога, следует подчеркнуть, что любое исследование в сфере образования не может существовать обособленно от самого целостного педагогического процесса. Вопросы, решение которых педагог ставит в центр своего внимания, возникают вследствие обнаруженных на практике противоречий.

К слову, английский педагог Л. Элтон также указывает на прямую связь между педагогическим исследованием и преподаванием при соблюдении определенных условий². Педагогическое исследование представляет ценность не из-за количества опубликованных работ, а в первую очередь из-за его качества и степени изученности нового, т.е. вклада педагога в практику проблемного обучения (problem-based learning), тех его достижений, которые он продуманно и успешно внедрил в образовательный процесс, а также тех форм обучения, которые позитивно повлияли на развитие исследовательской культуры учащихся. Более того, по мнению Х. Боркоу, Д. Листона и Дж. Уиткома, педагогическое исследование отличается от простого преподавания ценностной установкой учителя на совершенствование своей деятельности и непрерывное саморазвитие³. Специфика работы учителя в том, что он по сути своей творец, создающий на уроке условия, оптимальные для достижения высокой продуктивности освоения учащимися учебных компетенций. Исследовательский труд учителя ценен также и тем, что он может и хочет глубоко изучить находки других ученых, экстраполировать их опыт на свой собственный с целью получения более высоких результатов и обеспечения максимально благоприятной среды для обучения и воспитания учащихся.

Поисковая деятельность педагога определяется его способностью к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии и принятию решений, к непрерывному самообразованию и повышению квалификации. Кроме того,

¹ См.: Geiger R. The home of scientists: A perspective on university research. Stockholm : Amqvist and Wicksell International, 1985. P. 58.

² См.: Elton L. Research and Teaching: conditions for a positive link // Teaching in Higher Education. 2001. № 6. P. 45.

³ См.: Borko H., Liston D., Whitcomb J. Genres of empirical research in teacher education // Journal of Teacher Education. 2008. № 58 (1). P. 4.

исследовательская позиция педагога предполагает наличие таких личностно значимых качеств, как *самосознание* (осознание себя профессиональной языковой личностью), *самооценка* (ценностное отношение к собственным профессиональным качествам, обеспечивающее развитие у студентов навыков самоконтроля и рефлексии собственного поведения), *самоуправление* (способность принимать компетентные решения, нести за них ответственность и автономно действовать в профессиональной сфере), *самоорганизация* (систематическое обучение эффективным интеллектуальным, учебным и поведенческим стратегиям, а также принципам оказания педагогической поддержки учащимся с целью актуализации их автономии при обучении).

Таким образом, реализация модели «преподавание – исследование» позволяет английским учителям не искать теоретических ответов у «экспертов со стороны», а самим исследовать свою работу. Через постоянные диалоги с людьми и научными текстами исследование деятельности приводит к профессиональному развитию, в процессе которого учитель выявляет направления, в рамках которых должно развиваться его профессиональное знание. Учитель-исследователь начинает расценивать свой педагогический опыт не только как источник знаний, на который можно положиться в принятии профессиональных решений, но и как возможность выявления универсальности учебных ситуаций, что, в конечном счете, приводит к осознанию общих принципов и теорий, лежащих в основе педагогической деятельности.

В заключение констатируем, что обращение британских ученых к исследованию педагогической деятельности направлено на всестороннее совершенствование подготовки будущих педагогов во всей совокупности ее аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых и предметных составляющих. И это должно стать в современном педагогическом процессе не случайным явлением, а систематическим и целенаправленным делом и, безусловно, может представлять интерес для работников высшей педагогической школы в России.

Список использованной литературы

1. Borg, S. Language teacher research engagement [Text]. – L. : Language Teaching, 2010.
2. Borko, H. Genres of empirical research in teacher education [Text] / H. Borko, D. Liston, J. Whitcomb // Journal of Teacher Education. – 2008. – № 58 (1). – P. 3–11.
3. Campbell, R.J. Effective teaching and values: some implications for research and teacher appraisal [Text] / R.J. Campbell, R.D. Kyriakides, R.D. Muijs, W. Robinson // Oxford Review of Education. – № 30 (4). – P. 451–465.
4. Elton, L. Research and Teaching: conditions for a positive link [Text] // Teaching in Higher Education. – 2001. – № 6. – P. 43–56.
5. Geiger, R. The home of scientists: A perspective on university research [Text]. – Stockholm : Amqvist and Wicksell International, 1985. – P. 55–77.
6. Griffiths, R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environmental disciplines [Text] // Studies in Higher Education. – 2004. – № 29 (6). – P. 709–726.
7. Henkel, M. Academic identities and police change in Higher Education [Text]. – L. : Jessica Kingsley Publishers, 2000.
8. Living Values Education Approach [Electron resource]. – Access : <http://www.living-values.net/>

9. National Teacher Research Panel. Who We Are. Our Values. Our Work. Effective Learning and Teaching in UK higher education [Text]. – L. : University of London, 2011.
10. Ramsden, P. Associations between research and teaching in Australian higher education [Text] / P. Ramsden, I. Moses // Higher Education. – 1992. – № 23. – P. 273–295.
11. Schimank, U. Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems [Text] / U. Schimank, M. Winnes // Science and Policy. – 2000. – № 27 (6). – P. 397–408.
12. Somekh, B. Action research: A methodology for change and development [Text]. – New York : Open University Press, 2006.



Исследования аспирантов и соискателей

М.В. Кузина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

В статье анализируется опыт развития я-концепции студентов в российских и зарубежных вузах. Автор рассматривает ряд подходов, описывает опыт использования занятий по иностранному языку для развития и гармонизации я-концепции студентов.

я-концепция, развитие положительной я-концепции, студент, образовательный процесс вуза, иностранный язык.

Развитие я-концепции студентов – одна из важных проблем современной теории и практики обучения и воспитания, которая активно разрабатывается и дискутируется в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Анализ исследований, посвященных развитию я-концепции в образовательном процессе вуза, проводимых российскими и зарубежными исследователями, позволил выделить три основных способа реализации программ, направленных на целенаправленное развитие я-концепции студентов или отдельных ее составляющих:

- изменение структуры воспитательной системы вуза за счет введения новых компонентов, призванных стимулировать личностное развитие студентов (студенческие объединения, службы поддержки и сопровождения);
- изменение структуры образовательной системы вуза за счет введения элективных дисциплин и курсов, призванных стимулировать личностное развитие студентов, но напрямую не связанных с получаемой ими специальностью;
- качественный пересмотр содержания изучаемых дисциплин с сохранением прежней структуры воспитательной и образовательной системы вуза.

Изменение структуры воспитательной системы вуза за счет введения новых структурных компонентов, направленных на развитие положительной я-концепции, называется в качестве пути развития и гармонизации я-концепции преимущественно в работах зарубежных ученых.

подавляющее большинство исследователей сообщают об успешном опыте улучшения психологического самочувствия студентов, повышения их самооценки и развития я-концепции через создание в вузе:

- 1) служб психологического консультирования, поддержки и сопровождения;
- 2) служб консультирования по академическим вопросам, осуществляемого как преподавателями, так и тьюторами-студентами;
- 3) служб информационной поддержки, знакомящих студентов с доступными им ресурсами вуза;
- 4) института кураторов.

Предлагаются также следующие виды молодежной творческой самостоятельной активности, которые способствуют повышению самооценки студентов, развитию у них положительной я-концепции и ее гармонизации:

- вовлечение студентов во внеаудиторную общественно полезную деятельность (community service) через организацию в университете студенческих волонтерских организаций и представительств общественных движений;
- создание студенческих объединений, научных, творческих и общественных кружков;
- организация групп взаимоподдержки, в которых молодые люди смогут обсуждать свои проблемы и делиться опытом преодоления трудностей;
- предоставление студентам возможности общаться с людьми, которые являются или могут являться для них положительными ролевыми моделями;
- создание в университете служб и механизмов, обеспечивающих отсутствие дискриминации и комфортный психологический климат для всех студентов.

Ряд исследователей отмечают важность роли профессорско-преподавательского состава в развитии и гармонизации я-концепции студентов. Так, П. Отвел и Ф. Мулис (университет штата Джорджия, США) подчеркивают роль профессорско-преподавательского коллектива вуза в повышении самооценки и гармонизации я-концепции студентов, свидетельствуя о благоприятном влиянии сплоченного педагогического коллектива вуза на «самооценку и психологическое самочувствие студентов»¹. Они сообщают об эффективности реализуемой ими программы, направленной на повышение самооценки и гармонизации я-концепции студентов, повышение уровня осведомленности профессорско-преподавательского состава вуза в вопросах психологии через консультирование педагогов психологами, координацию действий педагогов и психологов, организацию лекций и семинаров для просвещения педагогов в области психологии.

Вместе с тем следует отметить, что организация развивающего и гармонизирующего воздействия на я-концепцию студентов через вовлечение обучающихся во внеаудиторную деятельность и организацию служб, оказывающих консультационную поддержку молодым людям, имеет ряд недостатков, среди которых мы считаем необходимым выделить следующие:

- избирательность охвата студентов, обусловленную уровнем их информированности о доступных ресурсах, наличием свободного времени и мотивации участвовать во внеаудиторной деятельности;
- ограниченность формирующего и развивающего воздействия на я-концепцию студентов, которую обуславливают такие факторы, как ориентация в первую очередь на решение проблемы, т.е. на преодоление негативных проявлений я-концепции, а не на развитие положительного представления студентов о

¹ Otwell P.S., Mullis F. Counselor-Led Staff Development: An Efficient Approach to Teacher Consultation // Professional School Counseling. Oct97. Vol. 1, Issue 1. P. 30.

себе (для служб поддержки); концентрация развивающего воздействия на отдельных компонентах я-концепции студентов, что способствует углублению их представлений о себе в той или иной области, но вместе с тем не имеет цели комплексного развития и гармонизации я-концепции (в случае студенческих объединений и кружков по интересам).

Помимо рассмотренного направления подавляющее большинство исследователей высоко оценивают также потенциал отдельных учебных дисциплин в развитии личности студента, гармонизации его я-концепции.

Предложения о введении элективных дисциплин и курсов, призванных стимулировать личностное развитие студентов, высказываются преимущественно зарубежными учеными.

Х. Лай, Ч. Лу, Дж. Джо, П. Ли, В. Чоу, В. Вэн, Дж. Мур, Н. Митчелл, В. Бибью, Дж. Бартоломео, И.Н. Стрекаловская, В.А. Захаров, А.В. Козлова отмечают положительное влияние физической активности и занятий спортом на физическую модальность я-концепции (физическое «я») студентов, их самооценку и самоуважение и предлагают использовать занятия физической культурой в качестве средства развития положительной я-концепции студентов.

Ряд зарубежных исследователей предлагают дополнить перечень курсов, предлагаемых студентам в рамках обучения в высшем учебном заведении, различными краткосрочными тренингами и семинарами, направленными на повышение их самооценки. Так, например, Дж. Хамермайстер, М. Пикеринг и К. Олсон предлагают включить в программу подготовки специалистов всех направлений практический тренинг-семинар по психологии достижения результата (*performance psychology*). Разработанный ими 8-недельный тренинг умственных способностей (*Mental Skills Training*) направлен на повышение уверенности студентов в себе и их самооценки за счет обучения избирательному восприятию информации, контролированию я-сообщений (*self-talk*), использованию позитивных самовнушения, аффирмаций (*affirmation*), эффективному «классифицированию и интерпретированию успехов и неудач»¹.

Некоторые исследователи предлагают использовать потенциал гуманитарных дисциплин для расширения представлений студентов о себе и своих возможностях.

А. Делакруа, К. Роуз, Э. Вилдиг и С. Вилсон в результате совместного исследования, проведенного в медицинских университетах Нидерландов и Великобритании, пришли к выводу, что значительно повышается самооценка студентов и развивается спектр их представлений о себе и собственных возможностях благодаря введению в курс подготовки будущих докторов дисциплин, знакомящих с живописью и театром, а также ряда практических занятий, в ходе которых студенты изучают творческую письменную речь (*creative writing*), театральное движение и пластику².

Дж. Бедоур из университета Аляски, США, делится опытом использования курса ораторского искусства для развития положительной я-концепции сту-

¹ Hammermeister J., Pickering M.A., Ohlson C.J. Teaching Mental Skills for Self-Esteem Enhancement in a Military Healthcare Setting // *Journal of Instructional Psychology*. Sep2009. Vol. 36, Issue 3. P. 206–207.

² См.: de la Croix A., Rose C., Wildig E., Willson S. Arts-based learning in medical education: the students' perspective / *Medical Education*. Nov2011. Vol. 45, Issue 11. P. 1090–1100.

дентов через повышение уверенности в себе (confidence) и компетентности (competence)¹.

Мы признаем, что развитие положительной я-концепции, реализуемое посредством учебных дисциплин, позволяет охватить большое количество студентов. Вместе с тем следует отметить, что использование учебных дисциплин, не связанных с получаемой специальностью, на наш взгляд, не позволяет эффективно комплексно развивать я-концепцию студентов, так как непрофильные дисциплины не всегда воспринимаются как основополагающие для профессионального развития и становления. Помимо этого у студентов имеется высокая мотивация обучения, направленная на получение знаний и профессии. Эта мотивация является одним из важных показателей положительной я-концепции обучаемого и не позволяет в полной мере реализовать развивающий потенциал непрофильных дисциплин, если данные предметы не воспринимаются обучающимся как важные для его будущей профессиональной деятельности. Однако мы соглашаемся с тем, что непрофильные дисциплины могут стать эффективным средством развития положительной я-концепции, если обучаемые осознают, что для их профессиональной деятельности важны все приобретаемые ими знания, в том числе различные виды социальных взаимодействий.

В научных работах отечественных и зарубежных авторов настойчиво звучат идеи о необходимости пересмотра качественного содержания изучаемых профилирующих и общеобразовательных дисциплин, которые являются обязательными для изучения в высшем учебном заведении и которые необходимы для повышения образовательного и формирующего потенциала в развитии личности студента.

Очерчивая спектр дисциплин, которые исследователи предлагают использовать для развития положительной я-концепции студентов, необходимо отметить, что подавляющее большинство авторов называют среди них углубленное и специальным образом организованное изучение дисциплин психологического цикла. Однако довольно часто предлагается использовать и педагогические дисциплины (включая педагогическую практику), а также другие гуманитарные учебные предметы.

Анализ опыта российских и зарубежных вузов показывает, что для отечественной системы организации образовательного процесса в вузе характерно обращение внимания в первую очередь на когнитивную составляющую я-концепции. Для стимулирования рефлексивной деятельности, являющейся основным средством развития и детализации когнитивной составляющей я-концепции, чаще всего рекомендуются такие методы, как беседа, диалог, рефлексивный диалог, дискуссия, психологическая диагностика и самодиагностика, самооценка, коллективная оценка и взаимооценка, консультирование (индивидуальное и групповое), активное обучение (включая методы проектов, портфолио, игрового моделирования, проблемного обучения, ролевой и деловой игр), тренинговые методы (включая тренинги актуализации познавательных мотивов, развития личностных профессионально значимых качеств, освоения новых форм поведения, «рефлексии произведенного действия», а также психодраму, терапию искусством, арттерапию, тренинг с созданием конфликтной ситуации, тренинги снятия внутренних

¹ Bedore J.M. Self-Empowerment Techniques: A New Direction for Teachers of College Public Speaking Courses // Report 22. P. 5.

конфликтов, тренинг, направленный на коррекцию негативных проявлений я-концепции, психогимнастику, проективные техники, гештальттерапию, позитивные самовнушения, аффирмации), трансактный анализ, нейролингвистическое программирование и психосинтез, вербализация результата рефлексии, анализ конкретных ситуаций (кейсов).

Гармонизация я-концепции посредством оказания формирующего и развивающего воздействия на эмоционально-оценочную составляющую я-концепции характерна в основном для зарубежных исследователей. Анализ опыта зарубежных вузов показал, что в их образовательном процессе используются в основном методы повышения самооценки – создание ситуации успеха, положительная обратная связь и использование позитивные самовнушения, аффирмации (affirmation). Так, К. Хеймовитц и Дж. Хендерлонг Корпус (Рид колледж, Орегон, США), изучая влияние похвалы на самооценку студентов, пришли к выводу, что для студентов старших курсов более эффективной оказывается похвала, направленная на действие (process praise), в то время как студенты младших курсов в большинстве случаев одинаково реагируют на похвалу, направленную на действие и направленную на личность студента (person praise). Исследователи утверждают, что использование конструктивной похвалы, направленной на действие, а не на личностные качества студента, является эффективным средством повышения самооценки, а также получения информации о себе для конструирования студентом своей я-концепции ¹.

Дж. Бедоур, Дж. Хамермайстер, М. Пикеринг и К. Олсон предлагают использовать аффирмации (affirmation), позитивные самовнушения для повышения самооценки студентов и их уверенности в себе ².

Большинство отечественных исследователей, говоря о развитии эмоционально-оценочного компонента в ходе формирования гармоничной положительной я-концепции студентов, рассматривают формирование самооценки (которая является не только положительной, но и адекватной) через получение регулярной и конструктивной обратной связи. Необходимо подчеркнуть, что отечественные исследователи не регламентируют оценочные суждения обратной связи, в отличие от зарубежных исследователей, которые в большинстве случаев говорят о необходимости именно положительной обратной связи.

Анализ опыта российских и зарубежных вузов показывает, что и для отечественной, и для зарубежной систем организации образовательного процесса в вузе характерно недостаточное внимание развитию поведенческого компонента я-концепции. В проанализированных нами диссертационных исследованиях и научных статьях поведенческий аспект я-концепции упоминается как самоэффективность (self-efficacy), саморегуляция, адаптация, самоактуализация, самореализация, саморазвитие, самосовершенствование, самоконтроль, самоподдержка, а также способность к решению проблем (problem solving).

Общей особенностью всех проанализированных нами исследований является недостаточная проработка средств и методов развития поведенческого ком-

¹ См.: Haimovitz K., Henderlong Corpus J. Effects of person versus process praise on student motivation: stability and change in emerging adulthood // Educational Psychology. Aug2011. Vol. 31, Issue 5. P. 595–609.

² См.: Bedore J.M. Self-Empowerment Techniques ... Hammermeister J., Pickering M.A., Ohlson C.J. Teaching Mental Skills ...

понента я-концепции. Тем не менее нам удалось выявить ряд путей и методов, которые позволяют оказывать формирующее и развивающее воздействие на поведенческий аспект я-концепции.

Следует отметить, что в работах, посвященных развитию поведенческого компонента я-концепции, и отечественные, и зарубежные исследователи рекомендуют использовать в основном различные тренинговые методики и практико-ориентированное обучение.

Зарубежные ученые наиболее часто упоминают практическую ориентированность изучаемых дисциплин как средство развития профессиональной, академической и личностной самооффективности. Так, Д. Арредондо и Т. Русински (университет Миссури, США) предлагают трансформировать курсы изучаемых в вузе дисциплин в практические семинары (workshop)¹. Р. Керри (университет Западной Вирджинии, США) и В. Майески (университет Индианы, США), изучая влияние содержания курсов изучаемых дисциплин на самооффективность студентов как будущих специалистов, пришли к выводу, что структурирование курсов изучаемых дисциплин относительно практических задач, которые придется решать студентам в будущей профессиональной деятельности, положительным образом сказывается на их самооффективности².

Отечественные исследователи наиболее часто предлагают использовать тренинговые методики и практико-ориентированное обучение для развития самооффективности студентов.

О.М. Мишагина, В.Б. Тепликов, В.С. Сидоренко, Л.Н. Кубашичева, Т.Е. Дорошенко рекомендуют использовать тренинги профессиональной направленности, которые моделируют ситуации, отражающие множественность функциональных взаимодействий студентов как субъектов профессиональной деятельности и формирующих психологическую готовность (самооффективность) в профессиональной деятельности.

В.В. Кузовкин, М.В. Варгамян, М.П. Лекарева, О.Б. Дутчина, М.Ю. Двоеглазова, Н.И. Гусякова, С.П. Иванова выступают с предложением использовать психологические тренинги для развития поведенческой составляющей Я-концепции. Так, М.В. Варгамян советует использовать тренинги формирования конструктивных стратегий преодоления трудностей. М.П. Лекарева утверждает, что учебно-тренинговая программа, основанная на гештальтподходе, является эффективным средством создания условий для позитивных изменений составляющих я-концепции.

Е.В. Гришунина считает, что развитие я-концепции происходит в «определенного рода ситуациях»³, среди которых она выделяет сложные профессиональные и личностные ситуации. Для поддержания позитивного развития я-концепции автор предлагает использовать технологии развития поведенческого компонента я-концепции, заключающиеся в обучении студентов самоподдержке в сложных

¹ Arredondo D.E., Rucinski T.T. Using Reflective Journals and the Workshop Approach in University Classes To Develop Students' Self-Regulated Learning. URL : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED404892>

² Rishel C.W., Majewski V. Student Gains in Self-efficacy in an advanced MSW Curriculum: A Customized Model for Outcomes Assessment // Journal of Social Work Education. Fall2009. Vol. 45, Issue 3. P. 365–383.

³ Гришунина Е. В. Сложные личные и профессиональные ситуации как активизирующие акмеологический потенциал личности // Мир психологии. 2011. № 3. С. 250.

ситуациях и формировании психологической готовности к преодолению сложных жизненных обстоятельств.

В рамках проводимого нами научного исследования мы изучаем возможность развития гармоничной и положительной я-концепции средствами иностранного языка в процессе профессионального обучения иностранным языкам. В данном аспекте особый интерес представляют работы А. Готтсданкер-Виллекенс и П. Леонард, С. Мерсер, Г. Московиц и А.Ф. Сиразеевой.

А. Готтсданкер-Виллекенс и П. Леонард (университет Нового Орлеана, США) для развития рефлексивных навыков и детализации когнитивной составляющей я-концепции обучаемых, а также для повышения их самооценки (эмоционально-оценочная составляющая я-концепции) предлагают использовать специальным образом структурированные портфолио письменных работ студентов на изучаемом иностранном языке за счет включения в него позитивной обратной связи от преподавателя и характеристик-одобрений (*positive statements*) от одноклассников¹.

С. Мерсер (институт англистики, город Грац, Австрия), рассматривая влияние изучения иностранного (английского) языка на развитие я-концепции студентов, пришла к выводу, что изучение иностранных языков и общение с обучаемыми на иностранном языке позволяет студентам, во-первых, осознать я-концепцию как «сложную, многослойную, многоаспектную сеть взаимосвязанных представлений о себе»; во-вторых, исследовать динамические и статические представления о себе; в-третьих, убедиться в гармоничном сосуществовании в я-концепции противоречивых представлений о себе и, в-четвертых, преодолеть разрыв между реальным и идеальным «я»². Таким образом, по мнению исследователя, изучение иностранного языка и дискуссии со студентами на иностранном языке могут служить средствами расширения их представлений о себе, детализации и гармонизации когнитивной составляющей я-концепции, а также повышения самопринятия, т.е. развития эмоционально-оценочной составляющей я-концепции.

Исследования Г. Московиц и А.Ф. Сиразеевой доказывают эффективность использования гуманистических методов (*humanistic techniques*) развития отдельных аспектов я-концепции в процессе преподавания иностранных языков.

Так, Г. Московиц считает, что дополнение курса иностранного языка через включение «небольшого числа заданий гуманистической направленности в обычный учебный план» позволяет добиться положительных изменений я-концепции студентов. Конкретизируя позитивные изменения в я-концепции, исследователь называет расширение знаний студентов о себе (когнитивная составляющая я-концепции) и улучшение принятия себя и других (эмоционально-оценочная составляющая я-концепции)³.

А.Ф. Сиразеева изучала возможность реализации личностно-центрированного обучения Карла Роджерса в учебном процессе в условиях российского вуза

¹ Gottsdanker-Willekens A.E., Leonard P.Y. All about me: Language arts strategies to enhance self-concept // *The Reading Teacher*. Apr. 1984. Vol. 37, No. 8. P. 801–802.

² Mercer S. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change // *System*. Sep2011. Vol. 39, Issue 3. P. 335–346.

³ Moskowitz G. Effects of Humanistic Techniques on Attitude, Cohesiveness, and Self-Concept of ForeignLanguage Students / *The Modern Language Journal*. Summer 1981. Vol. 65, No. 2. P. 149–157.

в рамках изучения иностранного языка. Исследователь предлагает использовать в учебном процессе разнообразные методы, формы и приемы обучения – такие, как опрос, упражнения и практика, демонстрация, дискуссия, групповая работа, руководимые исследования, контракты, ролевая игра, проекты, исследования, самооценка. Автор подчеркивает, что в основе личностно-центрированного образовательного взаимодействия должен лежать равноправный диалог между преподавателем и студентом. В предлагаемой А.Ф. Сиразеевой программе уделяется большое внимание рефлексии, при этом побуждаются к рефлексии не только студенты, которые посредством самоанализа познают и строят свою я-концепцию, но и преподаватели, которые используют ее для самосовершенствования и улучшения личностно-центрированного образовательного взаимодействия со студентами. Исследователь сообщает, что такая организация обучения иностранному языку способствует развитию всех составляющих я-концепции. Однако необходимо отметить, что в вопросе развития такого компонента поведенческой составляющей, как самоэффективность, исследователь ограничивается лишь развитием профессиональной самоэффективности студентов¹.

Обобщая результаты сравнительного анализа подходов к развитию я-концепции студентов в отечественных и зарубежных исследованиях, направленных на развитие и гармонизацию я-концепции студентов средствами профилирующих или общеобразовательных дисциплин, следует отметить, что, несмотря на достаточную проработанность средств и методов развития отдельных аспектов я-концепции, количество программ, предлагающих их комплексное развитие, крайне ограничено. Это свидетельствует о необходимости создания программ развития положительной гармоничной я-концепции студента, которые будут реализовываться через изучение профильной профессиональной дисциплины (в рамках нашего исследования – иностранного языка) и будут направлены на комплексное развитие всех аспектов я-концепции – когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого.

Список использованной литературы

1. Гришунина, Е. В. Сложные личные и профессиональные ситуации как активизирующие акмеологический потенциал личности [Текст] // Мир психологии. – 2011. – N 3. – С. 247–258.
2. Сиразеева, А.Ф. Дидактическая концепция Карла Роджерса и ее реализация в педагогической практике [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009.
3. Arredondo, D.E. Using Reflective Journals and the Workshop Approach in University Classes To Develop Students' Self-Regulated Learning [Electronic resource] / D.E. Arredondo, T.T. Rucinski. – Access : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED404892>
4. Bedore, J.M. Self-Empowerment Techniques: A New Direction for Teachers of College Public Speaking Courses [Electronic resource]. – Access : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED399571>
5. de la Croix, A. Arts-based learning in medical education: the students' perspective [Text] / A. de la Croix, C. Rose, E. Wildig, S. Willson // Medical Education. – Nov2011. – Vol. 45, Issue 11. – P. 1090–1100.

¹ Сиразеева А.Ф. Дидактическая концепция Карла Роджерса и ее реализация в педагогической практике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009.

6. Gottsdanker-Willekens, A.E. All about me: Language arts strategies to enhance self-concept [Text] / A.E. Gottsdanker-Willekens, Y. Leonard P // The Reading Teacher. – Apr. 1984. – Vol. 37, No. 8. P. 801–802.
7. Haimovitz, K. Effects of person versus process praise on student motivation: stability and change in emerging adulthood [Text] / K. Haimovitz, J.H. Corpus // Educational Psychology. – Aug2011. – Vol. 31, Issue 5. P. 595–609.
8. Hammermeister, J. Teaching Mental Skills for Self-Esteem Enhancement in a Military Healthcare Setting [Text] / J. Hammermeister, M.A. Pickering, C.J. Ohlson // Journal of Instructional Psychology. – Sep2009. – Vol. 36, Issue 3. P. 203–209.
9. Mercer, S. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change [Text] // System. – Sep2011. – Vol. 39, Issue 3. – P. 335–346.
10. Moskowitz, G. Effects of Humanistic Techniques on Attitude, Cohesiveness, and Self-Concept of ForeignLanguage Students [Text] // The Modern Language Journal. Summer 1981. – Vol. 65, N 2. – P. 149–157.
11. Otwell, P.S. Counselor-Led Staff Development: An Efficient Approach to Teacher Consultation [Text] / P.S. Otwell, F. Mullis // Professional School Counseling. – Oct97. – Vol. 1, Issue 1. P. 25–30.
12. Rishel, C.W. Student Gains in Self-efficacy in an advanced MSW Curriculum: A Customized Model for Outcomes Assessment [Text] / C.W. Rishel, V. Majewski // Journal of Social Work Education. – Fall2009. – Vol. 45, Issue 3. – P. 365–383.

Е.И. Мельникова

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ШКОЛАХ ПЕТРОГРАДА – ЛЕНИНГРАДА В ПЕРИОД 1918–1934 ГОДОВ

Рассматриваются основные направления организации и реализации учебного процесса, особенности изменения программ и создания школьных учебников для школ всех типов в Петрограде – Ленинграде в период 1918–1934 годов.

программы обучения, содержание обучения, учебники, советская школа.

Вопрос повышения грамотности населения в 20-е годы прошлого века стоял в стране очень остро, так как грамотность населения дореволюционной России начиная с 9-летнего возраста в 1917 году составляла около 35 %, и даже среди жителей Петрограда, столицы Российской империи, лишь 6 % имели среднее образование, 1% – высшее¹. Петроград, являясь образовательным и культурным центром дореволюционной России, в 1920-е годы стал основной площадкой для реализации новых подходов в обучении, в реализации идеи построения новой школы.

1917 и 1918 годы были периодом ликвидации старой школы. Все учебные заведения были переданы в ведение Наркомпроса. В систему обучения были вве-

¹ См.: Очерки истории Ленинграда. М. ; Л. : Наука, 1964. Т. 4. С. 547–580.

дены новые положения, в частности, выборность педагогических должностей и совместное обучение мальчиков и девочек. Также были выделены основные идеи, которые легли в основу содержания образования новой школы: отделение школы от церкви, введение политехграмоты, политехнизация школы¹.

Отделение школы от церкви и изъятие Закона Божьего из числа учебных предметов было одним из основных вопросов «новой» школы. Это изменение не было встречено положительно ни родителями учащихся, ни учителями. Однако, несмотря на все протесты, с 19 февраля 1918 года комиссар Петроградского учебного округа З.Г. Гринберг отменил обучение религиозным предметам в средних учебных заведениях, указав на светскость образования. Светскость школы в понимании большевиков предполагала не только запрет на преподавание религии детям, но и воспитание активного, воинствующего безбожия, что отражалось в содержании образования. Основную роль стали играть новые предметы: история труда (политэкономика) и социология, преподавание которых контролировалось организациями РКП(б). С 1919/20 учебного года для учащихся средней школы и старших классов были введены уроки «политической грамоты». Часто политзанятия превращалась в механическое заучивание терминов марксизма. Стремясь преодолеть это формальное отношение к занятиям, отделы народного образования ужесточали требования к проверке «политических знаний» выпускников школ, но положительного результата это не давало².

Еще одним важным изменением в содержании образования была ориентация на политехнизацию школы, что влияло на содержание образования, требовало создания новых учебных программ и учебных пособий.

Одной из основных проблем «новой» школы были образовательные программы. Первоначально в связи с отсутствием единых общеобразовательных программ Наркомпроса каждый школьный учительский коллектив пытался по своему реализовать на практике Положение о единой трудовой школе. Школьные советы имели право перемещать те или другие отделы курса из класса в класс, увеличивать или уменьшать число уроков. Кроме обязательных предметов, которые указывались в учебном плане, разрешалось вводить предметы факультативные, но обязательно с разрешения Севпроса.

В числе основных рекомендаций по организации учебного процесса было и то, что два дня в неделю отводились на дополнительные занятия: спектакли, экскурсии, занятия музыкой, пением, спортом и др.

Сложный период без единых программ в Петрограде был коротким. Комиссариат просвещения Союза коммун Северной области в конце 1918 – начале 1919 года самостоятельно разработал и издал примерный учебный план и примерные программы для I и II ступеней единой трудовой школы, которые и применялись в петроградских школах в 1919–1921 годах. К составлению программ были привлечены знаменитые ученые и методисты Петрограда. Главным недостатком петроградских программ была слабая связь теории с практикой, что ставилось во главу угла в новой школе. На практике каждая школа имела право весьма «вольно» строить учебный процесс, а некоторые школы вообще работали по собственным планам.

¹ Очерки ...

² См. : Петроград на переломе эпох. Город и его жители в годы революции и гражданской войны // Балашов Е.М. Новое общество – «Новый человек». СПб. : РАН, 2000. С. 287.

Поворотным моментом в развитии школ Петрограда стало появление в 1922 году комплексных программ Государственного учебного совета (ГУС). Одной из проблем этого проекта было то, что, стремясь избежать формализма в обучении, авторы программ вообще отвергли принцип предметности и возвели во главу угла комплексный метод. В Петрограде, где принцип предметности лежал в основе всей организации учебного процесса, эта слабая сторона программ ГУСа была подвергнута резкой критике¹.

Постепенный переход на новые школьные программы первоначально весьма положительно сказался на работе школ Петрограда (с января 1924 года – Ленинграда): укрепилась связь школы с практикой коммунистического строительства, улучшилась политико-воспитательная работа, повысилась ее роль в формировании мировоззрения детей.

Но вместе с тем в работе школ определились и серьезные недостатки. Так, наметившийся отход от принципа предметности привел к снижению усвоения учащимися элементарных знаний по таким предметам, как русский язык и арифметика. В связи с этим уже в 1927 году в школах Ленинграда начинается отход от комплексного метода².

В 20-е годы произошло еще одно существенное изменение в учебном процессе в школах II ступени – введение профуклонов, основная задача которых заключалась в подготовке «массового квалифицированного сознательного работника в определенной области труда»³.

Профессионализация школ проводилась в Ленинграде преимущественно по трем уклонам – индустриальному, коммунальному и сельскохозяйственному. Особенно большое распространение в 1924–1929 годах имели школы с индустриальным уклоном, связанные с металлообрабатывающей промышленностью. Позднее появляются школы, связанные с химической и электротехнической промышленностью.

Несмотря на широкое распространение школ с индустриальным уклоном, к 1928 году для них еще не было ни программ, ни планов общегосударственного значения и школы эти работали по местным учебным планам и программам. Общегосударственные программы были разработаны для школ с педагогическим, кооперативным, административным уклоном.

Широкое распространение имели в Ленинграде школы с коммунальным уклоном, которые должны были готовить молодежь к работе в коммунальных и торговых учреждениях.

Весьма показателен опыт работы ленинградских школ с сельскохозяйственным профилем. Такие школы обычно имели свои подсобные хозяйства, в которых летом дети проходили сельскохозяйственную практику.

Профессионализация школ II ступени в Ленинграде по сравнению с другими городами носила более обобщенный характер. Ленинградские учителя стояли на той точке зрения, что школа не может дать готового работника какой бы то ни было квалификации, что это не ее задача и что общеобразовательная школа должна сохранить свое лицо политехнической школы⁴.

¹ См.: Очерки ...

² См.: Очерки ...

³ Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. С. 101–102.

⁴ См.: Очерки ...

Ряд школ в 1928 году встал перед необходимостью отказаться от профуклона. Однако с идеей профуклонов расставались очень тяжело, ссылаясь на удачные примеры работы отдельных школ города ¹.

Другим направлением в профессионализации школы в середине 1920-х годов было создание при промышленных предприятиях фабрично-заводских семилеток (ФЗС) в качестве общеобразовательной базы для профессиональных школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). По Положению о ФЗС от 26 июня 1926 года, их задача заключалась в том, чтобы «дать учащимся знакомство с трудовыми приемами и процессами и сообщить навыки в обращении и применении общепотребительных инструментов ... дать учащимся не только понимание процессов производства, но и некоторые технические умения» ².

Основной причиной возникновения ФЗС являлось то, что в ФЗУ основное место занимали вопросы производственного обучения, вследствие чего вопросы общего образования микшировались. Кроме того, само производственное обучение за 3-летний период не могло дать достаточно высокой квалификации. В связи с этим был поставлен вопрос об ином принципе комплектования ФЗУ – не на базе пятилетки, а на базе семилетки, т.е. создания ФЗС ³.

К 1930 году ФЗС стала распространенным типом общеобразовательной школы в городах, в том числе и в Ленинграде, и возникла необходимость в отборе содержания образования и создании новых программ для ФЗС. К этому времени уже существовали программные материалы 1929 года, которые представляли собой приспособленные к производственному окружению программы 1927 года для семилетней школы. В основной программе ФЗС сочетались образовательные и производственные материалы. Шаг к созданию новых программ был курсом на ликвидацию их стабильности, на превращение школьного обучения в цепь проектов-дел. К началу 1930/31 учебного года появились утвержденные Наркомпросом программы для школ ФЗС, построенные на основе комплексов-проектов. Новые программы ориентировали школу на ликвидацию основной рабочей единицы школы – группы (класса) и на замену классов звеньями и бригадами, случайными и подвижными коллективами.

Однако у утвержденных программ были существенные минусы. Основным их недостатком являлось грубое нарушение систематичности и последовательности в изложении учебных предметов. Группируя учебные материалы различных школьных предметов вокруг комплексов-проектов, программы толкали учителей на путь поверхностного сообщения учащимся знаний ⁴.

В 1931–1932 годах из-за выявленных проблем с реализацией разработанных учебных программ на основании постановлений ЦК ВКП(б) была принята установка на коренную перестройку программ для всех типов школ. С этого времени в их основу вернули изучение отдельных учебных предметов с твердо очерченным кругом знаний, с систематическим изложением учебного материала, пропущенным внутренней логикой и историзмом.

¹ См.: Назаров П. Пути профессионализации школ II ступени // Просвещение. 1928. № 6. С. 18–20.

² Петроград на переломе ...

³ См.: Елецкий М. Фабрично-заводская семилетка // Просвещение. 1928. № 3. С. 19–21.

⁴ См.: Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931. М., 1961. С. 100.

В Ленинграде новые программы были введены после состоявшихся в январе 1932 года районных педагогических конференций, детально и всесторонне обсудивших их. Введение новых программ позволило преодолеть коренной недостаток школы 20-х годов, который заключался в том, что она не давала учащимся достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно решала задачу подготовки для обучения в высших учебных заведениях и техникумах людей, овладевших основами наук.

Более полно содержание образования раскрывалось в учебниках, учебных пособиях, хрестоматиях. Вопрос о школьных учебниках на протяжении всех 20-х годов стоял крайне остро. Первые два года строительства советской школы прошли под лозунгом «Долой учебник». В это время пропагандировался трудовой метод обучения, метод непосредственного изучения жизни, а книга рассматривалась как подсобное средство, рекомендовалось использовать не учебник, а обычную детскую литературу.

С 1920 до 1924 года в школах Петрограда пользовались преимущественно подправленными дореволюционными учебниками. Переход школ в 1924 году к работе на основе программ ГУСа подвинул к работе по составлению новых учебников, к которой привлекались лучшие педагогические силы. Несмотря на это, у новых учебников были педагогические и методические недостатки: в них часто не учитывались возрастные и психологические особенности детей; в большинстве учебников давалось мало материала для практического закрепления общеобразовательных знаний и навыков ¹.

В связи с переработкой комплексных программ в 1926 году вновь встал вопрос о создании новых учебников. Были созданы новый полный комплект учебников для школы, учебники, составленные для преподавания по комплексному подходу, для работы по Дальтон-плану. Широко издавались так называемые рассыпанные учебники – периодически издаваемые брошюры, содержащие материалы по той или иной теме или проекту. В 1930 году разрабатывались специальные учебники для ФЗС ².

Поскольку Ленинград был крупнейшим полиграфическим центром страны, на его долю выпал выпуск учебников не только для собственных нужд, но и для снабжения ими школ Советского Союза. Школы Ленинграда были лучше других школ обеспечены учебниками и методической литературой.

В 30-е годы вместо доминировавшей в 20-е годы «трудовой школы» вернулась прежняя «школа учебы», до этого подвергавшаяся сокрушительной критике. Началось последовательное возвращение образцов и содержания учебников дореволюционной школы, причем в наиболее консервативных формах. Уже во второй половине 30-х годов был полностью восстановлен прежний тип средней школы, получивший впоследствии ироничное, но точное название «сталинская гимназия». Вновь были возвращены единые учебные планы и программы, учебники, установлены ежегодные переводные экзамены, возвращена классно-урочная система.

Список использованной литературы

1. Елецкий, М. Фабрично-заводская семилетка [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 3.

¹ См.: Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки ...

² См.: Об учебнике для политехнической школы // Просвещение. 1930. № 7 С. 21–22.

2. Кино в школе [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 7–8. С. 122–123.
3. Константинов, Н.А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский. – М., 1948.
4. Кораблева, А.Я. Метод проектов и задач советской школы [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 6. – С. 56.
5. Королев, Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931 [Текст] / Ф.Ф. Королев, Т.Д. Корнейчик, З.И. Равкин. – М., 1961.
6. Назаров, П. Пути профессионализации школ II ступени [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 6.
7. Об учебнике для политехнической школы [Текст] // Просвещение. – 1930. – № 7. – С. 21.
8. Очерки истории Ленинграда [Текст]. – М. ; Л. : Наука, 1964. – Т. 4. – С. 547–580.
9. Петроград на переломе эпох. Город и его жители в годы революции и гражданской войны [Текст] // Балашов Е.М. Новое общество – «Новый человек». – СПб. : РАН, 2000.
10. Ползикова-Рубец, К. К экскурсионному методу [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 6. С. 32.
11. Шевляков, Г. Очередные проблемы далтонской школы [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 1, № 2. – С. 54–55.

Е.В. Фомина

РОЛЬ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается ценностно-ориентирующий потенциал декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе современной школы. Показано, как формирование ценностных качеств у младших школьников реализуется через содержательно-процессуальные ресурсы уроков декоративно-прикладного искусства и использование уроков комплексного типа.

декоративно-прикладное искусство, личность младшего школьника, художественное образование, ступени обучения, художественно-образовательная деятельность, ценностно-формирующий потенциал.

Художественное образование школьников, декоративно-прикладное искусство обладают высоким потенциалом в ценностно-формирующем развитии личности. Реализация этого потенциала возможна путем постановки в обучении школьников декоративно-прикладному искусству конкретных целей и задач, решение которых способствует их всестороннему гармоничному развитию. Действительно, декоративно-прикладное искусство расширяет и обогащает творческие стремления детей преобразовывать мир, развивает нестандартность художественного мышления, творческую свободу, индивидуальность, умение всматриваться

и наблюдать, а также видеть в реальных предметах декоративно-прикладного искусства новизну и элементы сказочности. В процессе создания предметов декоративно-прикладного искусства у детей закрепляются знания эталонов формы и цвета, формируются четкие и достаточно полные представления о предметах декоративно-прикладного искусства в жизни.

Занятия по декоративно-прикладному искусству должны включать следующие этапы:

- предварительное создание эскизов на бумаге;
- продумывание элементов узора;
- расположение элементов узора на объемах;
- создание предметов декоративного характера;
- выработка умений найти способ изображения и оформления предмета;
- перенесение задуманного декоративного узора на изделие.

Кроме того, в процессе работы с различными материалами – бумагой, тканью, пластилином, глиной и т.п. – школьники познают их свойства и возможности преобразования и использования в своих художественных работах. Потенциальные возможности декоративно-прикладного искусства в обучении велики: в процессе овладения приемами народной росписи у детей развиваются свобода и раскованность руки и ее отдельных частей (предплечья, кисти, пальцев), координация руки и глаза. Декоративно-прикладное искусство способствует формированию таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, синтез.

На занятиях по декоративно-прикладному искусству в начальной школе развивается речь детей, что способствует обогащению и расширению их словарного запаса. Например, при рассматривании подлинных предметов декоративно-прикладного искусства и иллюстраций формируется связная речь в виде умения описывать увиденное изделие и рассказывать о нем.

Определяющую роль при этом задач играет само содержание обучения декоративно-прикладному искусству.

Как показывает анализ школьных программ по изобразительному искусству (В.С. Кузин, Б.Н. Неменский, Т.Я. Шпикалова и др.) и исследований искусствоведов по детскому изобразительному творчеству (Н.П. Сокулина, Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Т.Н. Доронова, А.А. Грибовская и др.), ознакомление с произведениями народного декоративно-прикладного искусства дает детям первые яркие представления о Родине, о человеке, о семье, о людях труда, о красоте природы и о других ценностях культуры и тем самым формирует первичный опыт ценностного отношения к окружающей действительности.

В решении задач художественного образования школьников основную роль играет образовательный блок «Изобразительное искусство» и, в частности, его раздел «Основы народного и декоративно-прикладного искусства» как базовый элемент, реализуемый с помощью предметов художественно-эстетического цикла¹.

Следует отметить, что эти задачи можно успешно решать на всех трех ступенях образовательного блока. На первой ступени (элементарное образование) занятия декоративно-прикладным искусством создают благодатную почву для развития творческого мышления учащихся и формирования у них потребности

¹ См.: Изобразительное искусство и художественный труд. 1–4 кл. / сост. Б.М. Неменский, Н.Н. Фомина, Н.В. Гросул [и др.]. М.: Просвещение, 1991.

в творческом самовыражении. Важную роль на этой ступени обучения выполняют беседа и рассказ, в ходе которых младшие школьники не просто знакомятся с биографиями отдельных художников, а познают красоту и мудрость их мира, изучают историю развития человечества, его традиции (Б.М. Неменский, В.С. Кузин, Т.Я. Шпикалова)¹. При этом у детей формируются основные ценностные качества: умение ценить красоту природы, сопереживать чувствам других людей, бережно относиться к процессу и результатам своего труда и труда других людей, уважительно относиться к традициям своей Родины (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Первая ступень обучения декоративно-прикладному искусству
на уроках ИЗО в 1–4 классах**

| Формируемые знания, умения и навыки | | | |
|--|--|---|--|
| знания | умения и навыки, формируемые по образцу | творческие умения и навыки | ценностные отношения и качества личности |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| История родного края: дымковская, каргопольская и филимоновская игрушки, жостовская, гжельская, городецкая и хохломская росписи, их возникновение и развитие | Умение различать виды декоративно-прикладного искусства | Анализ и применение знаний о традициях, канонах и сюжетах различных декоративно-прикладных искусств | Любовь к родному краю; ценностное отношение к истории своей Родины; бережное отношение к Природе, Человеку, Труду и к результатам Труда, к Знаниям; патриотизм |
| Первичные знания свойств различных материалов (текстиля, дерева, глины и др.) | Умение различать характерные для каждого вида декоративно-прикладного искусства материалы, | Соотнесение предполагаемых материалов с выбранным видом декоративно-прикладного ис- | Любовь и бережное отношение к Природе, ценностное отношение к Труду, Знаниям |

¹ См.: Изобразительное искусство: Рисунок. 1–11 кл. Живопись. 1–11 кл. Основы живописи. 5–9 кл. Основы дизайна. 5–9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. 1–8 кл. : программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. 3-е изд., стер. М. : Дрофа, 2001.

| | | | |
|--|----------------------|---------|--|
| | навыки работы с ними | кусства | |
|--|----------------------|---------|--|

Окончание таблицы

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|--|--|---|---|
| Основы цветоподбора (колорит, цветовая палитра, присущая каждому виду декоративно-прикладного искусства) | Грамотный подбор гармоничных цветовых и тоновых соотношений, заложенных в основных видах декоративно-прикладного искусства | Составление колорита для своей работы в рамках характерной палитры цветов | Ценностное отношение к Природе, Знаниям, Миру, умение видеть Красоту в окружающем мире |
| Основы композиции (объемные и плоскостные решения) | Составление композиции, сохранение канонов, работа как с плоскостью, так и с объемной формой | Составление композиций в стилистике и традициях | Ценностное отношение к Красоте, Знаниям, Миру |
| Сохранение выбранного образа при его декоративной стилизации (узнаваемость образов и сюжетов) | Лаконичная и узнаваемая передача стилизованного образа или сюжета выбранного вида декоративно-прикладного искусства | Сохранение простоты и реалистичности при выполнении работы по выбранному виду декоративно-прикладного искусства | Ценностное отношение к Человеку, Природе, Родине, Жизни, Красоте, Трудом, Знаниям, Обществу |

Следующие две ступени обучения декоративно-прикладному искусству относятся к разделу «Дополнительное образование». Они охватывают такие его формы, как школьные кружки по изобразительному искусству, творческие мастерские и лаборатории, кружки в детских юношеских центрах, изостудии, мастер-классы, которые, как показывает практика, могут быть успешно реализованы в системе дополнительного художественного образования.

Вторая ступень обучения, продолжая первую, создает условия для первых ростков детского творчества с открывающейся в дальнейшем перспективой их художественного развития на третьей ступени. На третьей ступени обучения младшие школьники получают возможность творческой самореализации за счет того, что эта ступень представляет собой творческую мастерскую, творческую лабораторию, создающую предпосылки для формирования творческой личности и обеспечивающую образовательный уровень, необходимый для дальнейшего обучения в художественных училищах и вузах. Как видно из табл. 2, вторая и третья ступени имеют ряд общих позиций, различаясь лишь объемом часов, отведен-

ных на декоративно-прикладное искусство, для более детального и углубленного изучения и личного выбора каждым ребенком приоритетного для него вида декоративно-прикладного искусства.

Т а б л и ц а 2

**Вторая и третья ступени обучения декоративно-прикладному искусству
(в кружках на базе школы, в детских юношеских центрах,
творческих мастерских и мастер-классах)**

| Формируемые знания, умения и навыки | | | |
|--|---|---|--|
| знания | умения и навыки, формируемые по образцу | творческие умения и навыки | ценностные качества личности |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| История родного края и исторические события через призму декоративно-прикладного искусства | Сравнение видов декоративно-прикладного искусства, история их возникновения и развития | Аналитическое применение знаний о традициях, канонах, сюжетах различных декоративно-прикладных искусств в воплощении авторского творческого замысла | Любовь к родному краю; ценностное отношение к истории своей Родины, Человеку, Труду, Знаниям |
| Специфика работы с различными материалами и возможности техник их совмещения | Навыки работы с различными материалами и копирования образцов различных видов декоративно-прикладного искусства | Умение выполнять работу в классической манере при совмещении материалов с выбранным видом декоративно-прикладного искусства | Умение любить и беречь Природу, ценностное отношение к Труду, Знаниям |
| Цветоведение и колористические законы, присущие декоративно-прикладному искусству | Подбор гармоничной колористической палитры в рамках выбранного декоративно-прикладного искусства | Самостоятельное составление колористической палитры для авторской работы в рамках характерной палитры цветов | Ценностное отношение к Природе, Красоте, Знаниям, Миру |
| Различные виды композиционных решений | Составление различных композиций на основании художественных | Составление авторских композиций в выбранных стилистике и тра- | Ценностное отношение к Красоте, Знаниям, Миру |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | образцов предыдущих поколений | дициях, с различными сюжетами и мотивами | |
| <i>Окончание таблицы</i> | | | |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| Приемы и правила, необходимые для сохранения выбранного образа при его декоративной стилизации | Лаконичная и узнаваемая стилизация образа или сюжета выбранного вида декоративно-прикладного искусства | Сохранение простоты и реалистичности при выполнении авторской работы по выбранному виду декоративно-прикладного искусства | Ценностное отношение к Человеку, Природе, Родине, Жизни, Красоте, Труду, Знаниям, Обществу. |

Обучение декоративно-прикладному искусству как составляющей части изобразительной деятельности – это единый и длительный процесс на всех этапах художественного образования школьников.

Как показывает опыт нашей работы с учащимися начальной школы, развитие у детей интереса к декоративно-прикладному искусству способствует более быстрому и глубокому усвоению знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства, содействует расширению их общего кругозора.

Кроме того, следует отметить, что, как показала практика работы в системе художественного образования, изучаемая младшими школьниками живопись народных мастеров, составляющая основу различных видов художественной деятельности, способствует развитию у них таких психических процессов, как восприятие, образное мышление и воображение, необходимых для овладения тем объемом знаний, на основе которого у детей и формируются разнообразные художественно-творческие способности.

Мы считаем, что образовательная программа по декоративно-прикладному искусству, используемая преимущественно в общеобразовательной школе, должна, с одной стороны, компенсировать недостатки школьного образования в формировании ценностных качеств личности, а с другой – иметь и воспитательное, и образовательное направление.

Обучение декоративно-прикладному искусству как части художественного образования (а именно этого требуют программы нового поколения) должно основываться на следующих принципах:

- опора на содержание основного художественного образования и преемственности всех ступеней художественного образования;
- ориентация обучения на гуманизацию личности, на гармоничное сочетание национальных и общечеловеческих ценностей в художественно-познавательной деятельности школьника;
- формирование у школьников целостного и эмоционально-образного восприятия мира сквозь призму декоративно-прикладного искусства;

– развитие у ребенка нравственных качеств – трудолюбия, любознательности, ответственности, бережливости, внимательности, которые тесно взаимодействуют с познавательной и социальной активностью;

– использование историко-культурологического компонента в формировании у школьников системы ценностных отношений к окружающей действительности.

Анализ художественно-педагогической литературы показывает, что важнейшими условиями создания культуроформирующей среды на уроках изобразительного искусства для обеспечения возможности самоопределения школьника в процессе изучения декоративно-прикладного искусства как субъекта художественно-познавательной деятельности являются следующие:

– педагог в максимально возможной мере должен избегать чисто информационного способа организации усвоения знаний, акцентировать внимание детей на идеалах и образах художников-мастеров, на традициях народных промыслов;

– в основе обучения и воспитания должна находиться совместная (сотворческая) деятельность взрослого (педагога) и детей;

– все сценарии занятий выстраиваются в логике «прочувствовать – осознать – выявить свое отношение» как к художественной, так и к ценностной составляющим декоративно-прикладного искусства;

– учебные занятия должны сочетать групповую, индивидуальную и коллективную формы организации творческой деятельности, позволяющие увидеть и осознать ценностный смысл результатов своего труда и труда одноклассников;

– целостное представление обучающихся о художественной образности должно привести к выработке системы ценностных отношений к окружающей действительности.

При проведении занятий по изучению декоративно-прикладного искусства создаются благоприятные условия для формирования таких ценностных качеств личности, как пытливость, инициатива, умственная активность и самостоятельность, способность к сопереживанию и ощущению прекрасного, поскольку на таких занятиях детям предоставляется возможность выбора сюжета или образа, содержащего пример для подражания или образец ценностного отношения к одной или нескольким базовым ценностям. Например, при изучении дымковской росписи каждый ребенок делает свою игрушку, которая в дальнейшем составит часть композиции, выполненной на какую-либо общую для всех тему.

Следует отметить, что в процессе декоративно-прикладной деятельности учитель создает благоприятные условия для развития эстетической и эмоционально-ценностной сторон личности школьника, которые содействуют формированию эстетического отношения к действительности, развитию фантазии и воображения.

Однако наряду с содержательным ресурсом эффективность обучения младших школьников декоративно-прикладному искусству во многом зависит от используемых учителем типов уроков.

Если художественно-творческая деятельность детей в начальной школе (на первом этапе художественного развития) протекает на эмоционально-чувственной основе, то начиная с пятого класса она строится преимущественно на познавательно-аналитическом уровне с сохранением эмоционально-образного, творческого начала. Учащиеся 1–4 классов, входя в увлекательный мир искусства, осваивают его целостно и во взаимосвязи с окружающим миром. Программное содер-

жание их художественно-познавательной деятельности выстраивается вокруг трех сфер – изобразительной, конструктивной и декоративно-прикладной.

Практика показывает, что наибольшая педагогическая эффективность использования потенциала декоративно-прикладного искусства в ценностном развитии личности достигается на тех уроках, на которых комплексно решаются проблемы ценностно-ориентированного обучения и воспитания детей.

Разные авторы (В.С. Кузин, Б.Н. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Т.Я. Шпикалова, Н.Е. Щуркова) определяют комплексный тип урока по разным критериям. Одни – по содержанию заданий, требующих работы с различными материалами (например, уроки по обработке ткани, бумаги, дерева); другие – по способу проведения (например, уроки-экскурсии, на которых целесообразно провести беседу об изучаемых объектах декоративно-прикладного искусства); третьи – по целям обучения (например, уроки по формированию общетрудовых умений).

В нашей практике при выборе типа урока мы учитываем не только возрастные и психологические особенности детей, но и системный подход в их обучении декоративно-прикладному искусству. При таком подходе мы рассматриваем уроки не изолированно друг от друга, а в виде серии и подразделяем их на простые и комбинированные. К простым типам мы относим уроки, включающие в себя несколько однородных элементов (текстура, форма, цвет, художественное решение) и посвященных выполнению одной дидактической цели. Примером таких уроков могут служить уроки по изучению свойств дерева, по формированию умений резьбы по дереву, по закреплению навыков составления эскизов для изделий из дерева, по особенностям выбора материала для обработки дерева и красок для росписи и т.п. К комбинированным типам мы относим уроки, интегрирующие в себе несколько неоднородных элементов и посвященные достижению нескольких дидактических целей. Мы считаем, что в каждом конкретном случае учитель выбирает такой тип урока, который позволяет наиболее эффективно решать поставленные перед учащимися учебно-воспитательные задачи, т.е. способствует выработке художественных знаний, умений и формированию ценностных качеств личности.

Таким образом, ценностно-формирующий потенциал декоративно-прикладного искусства в обучении и воспитании младших школьников может быть реализован путем поэтапной организации обучения декоративно-прикладному искусству. Содержание обучения, ориентированное на выработку ценностных качеств личности младших школьников, включает в себя три взаимосвязанные ступени. Эффективность решения этой воспитательной задачи зависит от того, на каких принципах строится процесс обучения декоративно-прикладному искусству, какие содержательно-процессуальные ресурсы реализует учитель изобразительного искусства на уроке.

Список использованной литературы

1. Горский, В.А. Методологическое обоснование содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования [Текст] // Дополнительное образование. – 2003. – № 2. – С. 29–34.
2. Вартанова, И. Формирование у школьников опыта эмоционально-ценностного отношения к миру (сред. шк. № 45 г. Люберцы Моск. обл.) [Текст] // Воспитание школьников. – 2002. – № 2. – С. 59–62.

3. Дополнительное образование детей [Текст] / под ред. О.Е. Лебедева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
5. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–4 кл. [Текст] / сост. Б.М. Неменский, Н.Н. Фомина, Н.В. Гросул [и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – 186 с.
6. Изобразительное искусство: Рисунок. 1–11 кл. Живопись. 1–11 кл. Основы живописи. 5–9 кл. Основы дизайна. 5–9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. 1–8 кл. [Текст] : программы для общеобразоват. школ, гимназий, лицеев. – 3-е изд., стер. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с.
7. Кузин, В.С. Изобразительное искусство. 1–2 кл. [Текст] : учеб. / В.С. Кузин, Э.И. Кубышкина. – М. : Дрофа, 1995. – 240 с.
8. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания [Текст]. – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.
9. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 23–29.

Е.В. Цветкова

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕЕМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются и сравниваются разные подходы к определению и обоснованию понятия «технология преемственного образования». Обозначаются признаки и структура технологии преемственного образования дошкольников и младших школьников с учетом их возрастных и психологических особенностей.

дошкольник, младший школьник, преемственность образования, признаки технологии образования, технология преемственного образования, учебный элемент.

Преемственность между ступенями дошкольного и начального общего образования играет важную роль в развитии детей, поскольку именно она обеспечивает их равные стартовые возможности при поступлении в школу. Она предполагает разработку единой модели подготовки к школьному обучению, выработку единых правил по подготовке ребенка к учебному процессу и обосновывает единый портрет младшего школьника на пороге начальной ступени образования.

В настоящее время проблема преемственности между детскими дошкольными учреждениями (ДОУ) и начальной школой остается нерешенной, несмотря на многовариантность имеющихся форм и программ предшкольной подготовки детей – таких, как программа воспитания и обучения в детском саду под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой и Т.С. Комаровой, программы «Радуга», «Детство» и др.

Проанализировав существующие программы по дошкольному образованию, мы отмечаем, что отечественная система дошкольного воспитания и обучения традиционно строится на понимании целостности периода дошкольного дет-

ства от рождения до 7 лет. Главной ее задачей является создание условий для комфортного и деятельностного проживания ребенком дошкольного детства исходя из принципа развивающего образования, развития личности ребенка.

В федеральных государственных требованиях (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы (ООП) дошкольного образования четко прописано, что она определяет содержание, структуру и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена прежде всего на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в их физическом и (или) психическом развитии¹. Как показывает анализ ООП дошкольного образования «От рождения до школы», содержание программы охватывает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

Учитывая все требования общеобразовательной программы дошкольного образования, можно утверждать, что жесткие требования, предъявляемые начальной школой к объему знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ребенок, оканчивающий детский сад и поступающий в школу, неправомерны. Дошкольные образовательные учреждения строят свою работу по воспитанию и образованию детей с учетом самоценности дошкольного периода детства и специфики психического развития детей дошкольного возраста. Такая задача, как подготовка ребенка к школе, т.е. овладение умениями читать, писать, считать, решать математические задачи и т.д., не является целью воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. По мнению З.М. Богуславской, Е.Н. Денисовой, Н.А. Короткой, Е.Е. Кравцовой, Е.Г. Юдиной и других авторов, занятие как основная форма обучения не соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста, а содержание знаний, усваиваемых на этих занятиях, отвечает преимущественно задачам обучения в школе.

Конечно, в старшем дошкольном возрасте (старшая и подготовительная группы) выделяется время для занятий учебно-тренирующего характера в виде игры, просмотра и обсуждения сказок и фильмов, чтения и обсуждения книг, создания проблемных ситуаций, наблюдения, оформления выставок, проведения викторин, инсценирования и драматизации, рассматривания и обсуждения произведений искусства, продуктивной творческой деятельности, пения, танцев, физкультурных занятий, но сам учебный блок не присутствует в системе дошкольного образования. В этих условиях большинство педагогов-практиков считают, что обучение наряду с воспитанием и развитием является главной составляющей дошкольного образования².

В связи с этим возникает вопрос: как же следует подготовить ребенка к учебному процессу, чтобы он, придя в первый класс, был физиологически и психоло-

¹ См.: Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 № 655.

² См.: Боровских Т.А. Технологический подход к индивидуализации обучения // Наука и школа. № 6. 2010. С. 81–84.

гически адаптирован к нему, имел общеразвивающий потенциал, владел элементарными учебными умениями и знаниями. Ведь стандарт второго поколения предъявляет к ученику первого класса свои требования, а именно: ученик должен быть активным, уметь самостоятельно находить решения поставленных задач и необходимые информационные ресурсы, уметь свободно выражать свои мысли и доказывать свою точку зрения, не бояться высказывать мнения, противоположные мнению учителя, у него должны быть развиты внутренние психические ориентировочные действия, сформирована мотивационная сфера, он должен иметь представление о здоровом образе жизни и т.п.¹. Таким образом, назрела острая необходимость изменить систему работы с детьми, прежде всего старшего дошкольного возраста.

Ситуация, складывающаяся сегодня в российской системе образования, становится все более контрастной. Мы считаем, что радикальные изменения в системе образования требуют иного подхода к процессу подготовки детей к школе. Чтобы рассматриваемая нами система непрерывного образования в ДОУ и начальной школе была эффективной, необходимо добиться преемственности этих двух ступеней. Как показывают результаты нашего исследования, это можно сделать путем технологизации преемственного образования детей на разных ступенях развития.

Чтобы выявить потенциальные возможности технологического подхода к организации преемственного образования дошкольников и младших школьников, мы проанализировали ряд работ дидактов и учителей-новаторов, в которых рассматриваются его предпосылки: оптимизация учебного процесса на уроке (Ю.К. Бабанский), технологический процесс поэтапного формирования умственных действий (Н.Р. Талызина), основные технологические приемы укрупнения дидактических единиц усвоения учебного материала (П.М. Эрдниев), дидактические опоры (В.Ф. Шаталов), комментированное управление учебным процессом (опыт липецких учителей, С.Н. Лысенкова), технологические опорные моменты процесса обучения творчеству – знание как фундамент творчества, строгий отбор учебного материала, многократное повторение по-разному организованного материала, разностороннее развитие личности ученика, постоянный контроль учителя за работой ученика и индивидуальный подход (И.П. Волков).

Результаты проведенного анализа позволили нам поставить следующие задачи: рассмотреть существующие определения технологии обучения, раскрыть значение и смысл этого понятия; проследить его генезис в педагогике; выявить признаки технологии преемственности; исследовать технологический подход к образованию дошкольников и младших школьников, обосновать возможности технологизации их преемственного образования, определить понятие технологии преемственного образования и представить ее модель.

В литературных источниках понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляются несколько более широкими, чем понятие «педагогическая технология» («педагогический процесс»), ибо образование включает в себя кроме педагогических еще и разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические и другие смежные аспекты.

¹ См.: Федосова Н.А., Романцева С.В. [и др.]. Дошкольное обучение: подготовка к школе. М. : Просвещение, 2007.

В настоящее время в дидактике выделяются разные педагогические технологии: технологии обучения, технологии развития, технологии формирования личности и т.п. Большинство авторов, видимо, считают своим долгом ввести новое определение как технологии в целом, так и ее конкретной модификации. В результате отсутствует единое общепринятое понимание технологии применительно к образовательному процессу в начальной школе.

Т.А. Боровских выделяет три направления использования данного понятия¹. Мы разделяем эту точку зрения. Согласно первому направлению, педагогическая технология, по сути, является синонимом педагогической системы, т.е. характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения, представляя его цели, содержание, систему средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса. Во втором направлении технология рассматривается как «частная методика», т.е. как система методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя. Третье направление определяет технологию как технологический прием, способный решить конкретные дидактические задачи, возникающие на определенных этапах учебно-воспитательного процесса. Т.А. Боровских рассматривает педагогическую технологию и как базовую категорию дидактики, и как конкретный инструментарий учителя.

Мы в своей работе опираемся на научное определение технологии обучения, данное В.П. Беспалько, – как проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике, с помощью которого происходит предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса. Педагогическая технология предусматривает проектирование учебно-воспитательного процесса, определяющее структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося. В педагогической технологии осуществляется целенаправленное образование. Это центральная проблема, которая рассматривается в двух аспектах – диагностическое целеобразование, объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала и развитие личности в целом².

Согласно В.П. Беспалько, педагогическая технология – это направление в педагогике, имеющее «чисто прикладное, практическое продолжение общей дидактики и педагогики в целом»³ и нацеленное на формирование личности. Автор доказал, что в основе любой педагогической технологии лежит системный подход, а вершиной всякой системы является цель, которая должна быть диагностична (проверяема и измеряема), реальна и конструктивна.

Таким образом, технология образования представляет собой определенную систему деятельности учащихся и педагога с целью получения оптимальных запланированных результатов обучения.

Многие исследования показывают, что технология образования должна включать диагностично заданные цели обучения (уровни организации учебно-познавательной деятельности), четкую структуру содержания обучения (базовые и производные учебные элементы, учебные блоки как дидактические единицы, подлежащие усвоению), средства поэтапного контроля качества их усвоения, объекты учебно-познавательной деятельности, источники информации, способы и сред-

¹ См.: Боровских Т. А. Технологический подход ...

² См.: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989.

³ Там же.

ства ее поиска, получения и аналитико-синтетической обработки, механизмы ее трансформации в знания и умение устанавливать связи между объектами и субъектами деятельности, т.е. должна обеспечивать информационный, коммуникативный и познавательный процессы (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.).

Мы считаем, что разработка любой технологии образования изначально требует установления ее признаков и обоснования того, какие структурные элементы составляют ее и как они взаимодействуют, как при ее построении обеспечить прогнозируемое качество обучения.

Так как большинство педагогических технологий рассматриваются в области обучения, то наряду с понятием «технология преемственного образования» мы используем понятие «технология преемственного обучения», структура и признаки которых во многом совпадают.

Проанализировав и сравнив разные подходы к обоснованию и определению понятия «технология обучения», мы установили следующие ее признаки: алгоритмизация, диагностичность целей и гарантированное качество решения задач обучения. Построить и реализовать технологию обучения, как и любую образовательную технологию, возможно, положив в ее основу системный подход, позволяющий воспроизводить и планировать результаты обучения. Только системный подход в обучении, успешно реализуемый с помощью технологий обучения, позволяет формировать целостную личность ученика.

Чтобы разработать и реализовать технологию преемственного обучения, необходимо максимально учитывать возрастные и индивидуальные особенности как дошкольников, так и младших школьников.

Учебная деятельность детей дошкольного возраста стимулирует развитие психических процессов, способствует познанию окружающего мира, развивает ощущения и восприятия (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А. Бине, В. Штерн). Как показали наши наблюдения, дошкольник с любопытством воспринимает окружающую среду, которая с каждым днем раскрывает перед ним все новые и новые стороны. Для данного возраста характерно анализирующее восприятие, а к концу младшего школьного возраста при соответствующем обучении появляется синтезирующее восприятие. В процессе обучения происходит перестройка восприятия: оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает целенаправленный характер, углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, приобретает черты организованного наблюдения.

В младшем школьном возрасте у детей заметно развивается внимание. Учитывая эту особенность, учитель старается привлечь их внимание к учебному материалу и удержать его на длительное время. Но младший школьник, как показывают наши наблюдения, может сосредоточенно заниматься одним делом лишь около 10 минут. При этом проявляется еще одна его особенность – слабость произвольного внимания. Ребенок может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии «близкой мотивации»: заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т.п.

Исходя из возрастных особенностей детей дошкольного возраста и основываясь на теоретических подходах к технологизации обучения школьников, мы пришли к выводу, что преемственное образование дошкольников и младших школьников может быть эффективно построено на технологической основе.

Следовательно, под технологией преемственного образования мы понимаем педагогическую технологию, характеризующую целостный процесс развития

ребенка и включающую преемственность целей, задач, содержания, средств и методов обучения, а также алгоритм деятельности субъектов образовательного процесса – воспитателей ДООУ, учителей начальной школы, воспитанников ДООУ и учащихся начальной школы.

Из приведенных литературных источников следует, что технология преемственного обучения должна включать в себя несколько этапов педагогической конструктивной деятельности по созданию единого образовательного пространства в ДООУ и начальной школе, а именно: моделирование, проектирование и конструирование учебных элементов, составляющих содержание преемственного образования, первичные представления о которых формируются в ДООУ, а затем расширяются и воплощаются в знания, умения и навыки в начальной школе.

Результаты нашего исследования показали, что технология преемственного образовательного процесса в ДООУ и начальной школе предполагает решение ряда педагогических задач:

– использование здоровьесохраняющих технологий воспитания и обучения детей;

– применение психологических методик, обеспечивающих формирование культуры поведения (совокупность форм повседневного поведения в труде, быту, общении с людьми; внешняя и внутренняя культура человека), творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка; развитие творческого потенциала, способностей детей, развитие любознательности у ребенка дошкольного возраста как основы развития познавательных способностей ученика начальной школы; развитие коммуникативности, т.е. умения общаться со взрослыми и сверстниками, как одного из необходимых условий учебной деятельности;

– формирование универсальных учебных действий, направленных на развитие интегративных качеств личности дошкольника.

Кроме того, построение модели преемственного образования предполагает постановку и решение конкретных педагогических задач:

– непрерывное развитие ребенка в ДООУ и начальной школе;

– разработка сквозных предметных программ и курсов обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста;

– перенос в образовательное пространство начальной школы средств, форм, методов обучения, используемых в ДООУ.

Содержательную модель технологии преемственного образования можно представить следующим образом (следует отметить, что содержание программ дошкольной ступени образования и начальной ступени носит, как известно, смешанную структуру изложения, тем самым помогая нам построить содержание преемственного образования):

В качестве минимальной дидактической единицы содержания обучения выберем учебный элемент (по В.П. Беспалько): формируемое знание, умение, навык и качество личности. Рассмотрим и установим соотношения между содержанием образования в дошкольных учреждениях и начальной школе, представив содержательную сторону процесса через совокупность образовательных областей «Коммуникация» в ДООУ, «Обучение грамоте и развитие речи» в 1 классе начальной школе и последовательность их учебных элементов. При этом рассмотрим только связи между двумя составляющими учебного элемента «Коммуникация»

и элементом «Обучение грамоте и развитие речи», так как область «Коммуникация» включает ряд составляющих.

Данные сравнительного анализа образовательных областей, представленные в табл. 1, показывают, что, во-первых, между учебными элементами в ДОУ и в начальной школе существует определенное соответствие и, во-вторых, соблюдается преемственность. Кроме того, сравнительный анализ образовательных областей свидетельствует о том, что в ДОУ большое количество времени уделяется работе с рассказами и сказками – обучению их пересказу и драматизации, составлению плана пересказа. А итоговые результаты освоения программы ДОУ предполагают, что ребенок должен различать несколько жанров литературных произведений – таких, как загадка, считалка, скороговорка, сказка, рассказ, стихотворение. Однако опыт работы в начальной школе показывает, что только этих учебных умений недостаточно. Следует дополнить данную образовательную область пропедевтическим материалом, который поможет дошкольникам в дальнейшем успешном обучении в начальной школе.

Т а б л и ц а 1

**Связь учебного элемента «связанная речь»
в дошкольном образовательном учреждении
и в начальной школе**

| ДОУ | Н а ч а л ь н а я ш к о л а |
|--|---|
| Структура учебного элемента «связанная речь». Формирование умений: | Работа над усвоением учебных элементов «предложение», «связанная устная речь». Развитие умений: |
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Ведение диалога с воспитателем, со сверстниками | Обдумывание и точная формулировка предстоящего ответа; построение ответа с использованием предложений различных типов. Воспитание внимательного, доброжелательного отношения к ответам и рассказам других учащихся |
| Содержательный и выразительный пересказ и драматизирование литературного текста | Пересказ сказок, рассказов без пропусков, повторений и перестановок частей текста (по вопросам учителя); ответы на вопросы по прочитанным предложениям и текстам; драматизирование прочитанных произведений (по выбору учителя) |
| Составление рассказа о предметах, о содержании картины, по набору картинок с последовательно развивающимся действием | Составление текстов по сюжетным картинкам (сериям картинок), содержащих определенное количество предложений, объединенных общей темой, или небольших рассказов |

| | |
|--|---|
| | с соблюдением логики развития сюжета |
| Составление плана рассказа и пересказ в соответствии с ним | Грамматически правильная речь; точное, полное, эмоциональное, последовательное и содержательное изложение собственных рассказов; пересказ текста; составление плана пересказа |

Окончание таблицы

| <i>1</i> | <i>2</i> |
|--|--|
| Составление рассказов из личного опыта | Составление рассказов о простых случаях из собственной жизни по аналогии с прочитанным или по сюжету, предложенному учителем |
| Сочинение коротких сказок на заданную тему | «Рисование» словесных картинок с использованием нескольких прочитанных слов, предложений, объединенных ситуативно. Дополнение сюжетов либо самостоятельное придумывание событий, предшествующих изображенным или последующих. Развернутое объяснение загадок, заучивание наизусть стихотворений, потешек, песенок, считалок, воспроизведение их с соблюдением интонации, диктуемой содержанием |

При составлении табл. 2, иллюстрирующей связь учебного элемента «обучение грамоте» в ДОУ и в начальной школе, мы ограничили его развитие в 1 классе подготовительным периодом наряду с букварным (основным) и послебукварным периодами обучения грамоте и развитию речи.

Т а б л и ц а 2

**Связь учебного элемента «обучение грамоте»
в дошкольном образовательном учреждении
и начальной школе**

| Д О У | Н а ч а л ь н а я ш к о л а |
|--|---|
| Структура учебного элемента «обучение грамоте» Формирование представления | Структура учебных элементов «обучение грамоте» и «развитие речи» (подготовительный этап) |

| и умений: | Развитие представления и умений: |
|---|--|
| 1 | 2 |
| Предложение (без грамматического определения) | Язык, речь (устная и письменная), признаки предложения. Членение речи на предложения, предложения на слова, слова на слоги с использованием графических схем |

Окончание таблицы

| 1 | 2 |
|---|--|
| Элементарные умения составлять предложения, членить простые предложения (без союзов и предлогов) на слова с указанием их последовательности | Выполнение упражнений по составлению схем предложений с предлогами и без предлогов, составлению предложений по схеме. Графическое оформление предложения и слова |
| Деление двусложных и трехсложных слов с открытыми слогами (на-ша, Ма-ша, ма-ли-на, бе-ре-за) на части | Деление слова на слоги. Ударение в словах (выделение голосом, длительное и более сильное произнесение одного из слогов в слове). Определение количества слогов в слове |
| Первичные умения составлять слова из слогов (устно) | Составление слоговых схем, подбор слова к схеме |
| Различение понятий «звук», «слог», «слово», «предложение», определение последовательности звуков в простых словах, последовательности слов в предложении. Звуки и слоги в словах. Нахождение в предложении слова с заданным звуком, определение места звука в слове | Звук. Различение на слух и при произношении гласных и согласных (твердых и мягких, глухих и звонких) звуков: отсутствие или наличие преграды в полости рта, наличие или отсутствие голоса. Выделение слогообразующей роли гласных, отдельных звуков в словах (гласных и согласных). Звуко-слоговой анализ слов (установление количества звуков в слове, их характеристика, последовательности), выделение ударных слогов, соотнесение слова со схемой-моделью, отражающей его звуко-слоговую структуру. Самостоятельный подбор слов с заданным звуком. Нахождение соответствия между произносимыми словами и предъявленными звуко-слоговыми схемами-моделями. Знакомство с буквами, обозначающими пять гласных звуков, – А, О, И, Ы, У. Распознавание буквы по ее характерным признакам. Правильное соотнесение звука и бук- |

Сегодня в ДОУ не используются модели слогов, слов, графическое изображение предложений. Опыт работы в школе убеждает в необходимости оптимизирования процесса обучения в ДОУ, совершенствования форм работы с детьми. В совокупности они должны составить технологическую цепочку при построении программ. Проведенный нами анализ содержательной преемственности только одного раздела программ ДОУ и 1 класса начальной школы убедительно показал, что существует необходимость в преемственном образовании дошкольников и младших школьников на основе технологического подхода к построению содержания программ.

Таким образом, имеющиеся разработки в области образовательных технологий и опыт их использования на практике, с одной стороны, свидетельствуют о необходимости организации преемственного образования дошкольников и младших школьников, с другой стороны, выступают предпосылками для разработки и внедрения в практику обучения и воспитания детей в ДОУ и в начальной школе технологии преемственного образования.

Список использованной литературы

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Боровских, Т.А. Технологический подход к индивидуализации обучения [Текст] // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 81–84.
3. Должикова, Р.А. Преемственность образования детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук. – Курган, 1998.
4. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст]. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
5. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 № 655.
6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 816 с.
8. Федосова, Н.А. Дошкольное обучение: подготовка к школе [Текст] / Н.А. Федосова, С.В. Романцева [и др.]. – М. : Просвещение, 2007. – 144 с.
9. Школа России. Концепция и программы для начальных классов [Текст] : в 2 ч. / сост. М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова [и др.]. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – Ч. 1. – 158 с.

НАШИ АВТОРЫ

Аллагулова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: iron_1979@mail.ru (Оренбург).

Андреева Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: a.galaks@yandex.ru (Коломна).

Беспалова Татьяна Михайловна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: barbos070276@yandex.ru (Рязань).

Блохина Наталья Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: bna@mail.ryazan.ru (Рязань).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского филиала ГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ), докторант кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГБОУ ВПО «Курский государственный университет», член-корреспондент АПЧН. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Верозуб Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Горячев Вадим Владимирович – кандидат психологических наук, Рязанский филиал НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» E-mail: d-vadi@yandex.ru (Рязань).

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики НИУ «Белгородский государственный университет», лауреат премии Правительства РФ в области образования, почетный профессор БелГУ. E-mail: Isaev@bsu.edu.ru (Белгород).

Еременко Татьяна Вадимовна – доктор педагогических наук, директор института непрерывного образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: t.erehenko@rsu.edu.ru Этот e-mail адрес защищен от спам-ботов, для его просмотра у Вас должен быть включен Javascript (Рязань).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета. Тел.: (4922) 34-71-86 (Владимир).

Киселева Наталья Сергеевна – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». E-mail: lautre88@mail.ru (Коломна).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Костикова Лидия Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», руководитель научно-образовательного центра «Язык, культура, социум», член-корреспондент МАНПО. E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

Кузина Марина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: mmarls@yandex.ru (Рязань).

Левит Михаил Владимирович – кандидат педагогических наук, заместитель директора гимназии № 1514 г. Москвы, старший научный сотрудник Центра стратегии и развития образования ФИРО МОиН РФ. E-mail: Levit-Mikhail@yandex.ru (Москва).

Лиферов Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, заслуженный работник высшей школы РФ. Тел.: (4912) 27-28-68 (Рязань).

Мамедова Альбина Ваидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: albina_mamedova@mail.ru (Рязань).

Максимова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: maksimova1221@rambler.ru (Владимир).

Мельникова Екатерина Игоревна – соискатель кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: miller79@bk.ru (Санкт-Петербург).

Петрыгин Сергей Борисович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физвоспитания, заместитель декана факультета физической культуры и спорта Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: s.petrigin@rsu.edu.ru. (Рязань).

Рогачева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: erogacheva@hotmail.com (Владимир).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Симакова Елена Святославовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: helensim@mail.ru (Рязань).

Толмачева Галина Александровна – доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина, Почетный работник общего образования, кавалер ордена «Профессионал России». E-mail: tolmagalina@yandex.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования, действительный член Академии имиджологии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Фомина Елена Викторовна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета. E-mail: kamen.marina2011@yandex.ru (Москва).

Цветкова Елена Викторовна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета. E-mail: elv.tsvetkova@mail.ru (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Liferov A.P. The Investment in Human Capital and Competitiveness of Corporations

The paper views the issue of human capital accumulation against the background of securing human capital for transnational corporations. The paper treats the role of institutions of classical and corporative education in human capital provision.

knowledge, investment in human capital, knowledge incubator, non-material assets of corporations, bearers of new knowledge, education and investments.

Bulatnikova I.E., Issaev I.F. Young People's Moral Development in the Context of the Cultural Crisis: Eternal vs. Transient

The authors center on the issue of contemporary young people's social and moral values formation. The article treats the issue of self-regulation of social behavior and social relationships in the context of the cultural crisis. The article analyzes the negative impact social morality deterioration produces on young people's social and moral development.

social consciousness, social morality deterioration, social pedagogical work, young people's social and moral education.

Blokhina N.A. Metaphysical Guidelines of Modern Scientific Worldview

The paper focuses on metaphysical realism and its aspects. It investigates sociological reasons that underlie the long-term prevalence of epistemology over materialistic ontology.

ontology, metaphysical realism, epistemological trend, ontological turn, immediate and representative realism, John Searle.

Levit M.V. Pedagogical Acts as Meta-Disciplinary Components of Personal Education

The article treats the issues of personal pedagogy and personal education. The author maintains that the cluster 'pedagogical event' should be treated as a genuine scientific term, which is possible only within the frame of a meta-disciplinary approach.

autopoiesis, activity, cybernetics, communicative strategies, competence, culture, personality pedagogy, personality, meta-disciplinarity, pedagogical event, psychology, semiotics, event approach, text, textology.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. Cultivating Practical Virtues: Michel de Montaigne's Pedagogy

M. de Montaigne was one of the educational philosophers who established the basic aspects of modern pedagogy: student-oriented education, practically orientated education, education aimed at cultivating practical virtues which enable interpersonal communication.

M. de Montaigne's pedagogy, education for life, student independence, interest in studies, cultivating virtues.

Rogacheva E.Yu. J.Dewey's Contribution: a Prominent Educational Reformer of the 20th Century

The paper deals with J.Dewey's last works created by the reformer in the Columbia period of his life. The paper focuses on J.Dewey's contribution to pragmatic philosophy and pedagogy, as well as on his contribution to teacher training. The paper uses the archival material from the Special Collection of the Joseph Regenstein Library at the University of Chicago.

J.Dewey's works, educational legacy, philosophy and pedagogy of pragmatism, J.Dewey's Columbia period, "Knowing and the Known", lost manuscript, J.Dewey's appeal to mankind.

MEMORABLE DATES

150th Anniversary of W.A.Lay

Romanov A.A. W.A.Lay's Experimental Didactics

The article focuses on the contribution W.A.Lay, a distinguished German pedagogue, made to the formation of experimental pedagogy of the 20th century. The article characterizes the basic tasks of experimental pedagogy as understood by W.A.Lay.

Wilhelm August Lay, German pedagogue, a founder of experimental pedagogy, "Experimental Didactics".

PAGES OF HISTORY

Maksimova G.Yu. The Continuity of Pre-School and Primary School Education as an Issue of Russian Science of the Early 20th Century.

The paper provides a comparative analysis of prominent Russian scholars' views on the continuity of pre-school and primary school education. The paper lays special emphasis on practical recommendations for teaching preschoolers and primary school children.

continuity of pre-school and primary school education, age-related peculiarities of preschool and primary school children, transitional age, recommendations for continuing education.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Yeremenko T.V. University as a System of Continuing Education: Competence-Oriented Approach

The article treats universities as systems of continuing education in the knowledge-based society. The systems are aimed at acquiring competencies. The article proposes a competence-oriented system of continuing education based on the principles of vertical and horizontal integration.

continuing education, university, competence-oriented approach, formal education, non-formal education, informal education, competence of self-education, communicative competence, competence of self-development.

Kostikova L.P. Teaching English for Specific Purposes to Students of History

The article focuses on teaching English to future historians at Ryazan State University Named for S.A. Yessenin. The author proves that it should be based on the principles of integration and professional interests of students. Special emphasis is given to the development of students' linguosociocultural competence, which gradually integrates into professional competence of the historian.

teaching English for special purposes, integration, students of History, linguosociocultural competence, professional competence.

Mamedova A.V. Communicative Competence of a Novice Specialist

Communicative competence is considered to be a key concept of personal development of a specialist whose professional activity presupposes human-human interaction. The author shares her views on communicative competence development.

communicative competence, perceptual competence, interactive competence, professional communication, business communication.

Allagulova I.N. The Diversification of Mathematical Training at Pedagogical Higher Education Institutions

The paper centers on the diversification of mathematical training at pedagogical higher educational institutions. The paper deals with the topicality of the issue of diversification and treats its main functions. It also provides a definition of the term.

diversification, mathematical education, pedagogical institution, functions of diversification, mathematical methods of cognition.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Petrygin S.B. The Formation of Adolescent Moral Identity via Eastern Martial Arts

The article highlights the important role the formation of moral and ethical norms plays in Eastern martial arts training.

martial arts, aesthetics, morality, training, development and self-development.

Goryachev V.V. Schoolchildren's Perception of Body Image during Physical Education Classes

The article centers on gender differences in body image among school children during physical education classes. The article is intended for physical educators and gender specialists.

gender, gender guidelines, body image, body image perception, corporality.

Simakova E.S. N.A.Rubakin's Bibliopsychological Theory in the Context of Overcoming Fiction Comprehension Difficulties

The paper focuses on the theory of bibliopsychology, proposed by N.A.Rubakin, the author of the book "The Psychology of Reader and Book". N.Rubakin's bibliopsychological theory is viewed through the prism of teaching senior schoolchildren to understand texts of fiction.

N.A.Rubakin, bibliopsychology, text comprehension, interpretation, text projecting, reading experience, teaching to comprehend fiction.

Bespalova T.M. The Duties and Responsibilities of People Serving in the Military

The article presents the results of a study of responsibility as a professionally significant personal quality of military students. Responsibility is viewed as a comprehensive structure, having its content and instrumental characteristics.

personality, military personnel, military students, responsibility, harmonious and inharmonious variables, content and instrumental characteristics.

SOCIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zavrazhin S.A. Infernal Children

The paper presents the views of Russian and foreign scholars on the causes of sadistic behavior in children, and on the causes of their becoming infernal.

aggressiveness in children, infernal children, exaggerated aggressiveness, aberration monitoring, evil spirit, obsession.

Fomina N.A., Verozub A.S. Freshmen Adaptation to University Life

The paper treats the concepts of adaptation and maladjustment. It focuses on major types of maladjustment and analyzes the results of psychological research on freshmen adaptation to university life.

freshmen, adaptation, adaptability, acceptance of self and others, emotional comfort, inner control, dominance, manipulability, escapism.

Tolmacheva G.A. Expert Opinion on Speech Pathology Certification

The article treats the problems of certification in speech-language pathology. It centers on some aspects of the certification procedure. The author of the article offers an expert opinion on speech pathology certification in Ryazan-city.

speech pathology certification, teachers' competence, information sources, teacher portfolio, expert opinion, self-evaluation, qualification level.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Andreeva G.A., Kisseleva N.S. Teachers' Research Work as a Guideline Value in the System of Lifelong Pedagogical Education in Great Britain

The paper centers on teachers' research work as a guideline value of British pedagogical education through life. It analyzes the main stages of value education integrated into teacher training course.

teacher researcher, teaching and research model, educational values.

POSTGRADUATE RESEARCH

Kuzina M.V. Comparative Analysis of Approaches to the Development of Students' Self-Concept at Russian and Foreign Higher Educational Institutions

The article provides a comparative analysis of the development of self-concept in students of Russian and foreign higher educational institutions. The author analyzes a number of approaches and speaks about the role of foreign language classes in the development of students' self-concept.

self-concept, development of a positive self-concept, student, educational process, foreign languages.

Melnikova E.I. Education in Schools of Petrograd-Leningrad in 1918-1934

The article deals with the organization and realization of school education in Petrograd-Leningrad in 1918 – 1934. It centers on modifying educational programs and creating textbooks for different types of schools.

educational programs, educational content, textbooks, Soviet school.

Fomina E.V. The Role of Decorative Arts in Value Formation in Junior School-children

The paper focuses on the role of decorative arts in the formation of values in modern junior schoolchildren. The author illustrates the formation of values in junior schoolchildren through integrated lessons of decorative art.

decorative arts, personality in junior schoolchildren, principles of art education, stages of decorative art training, art education, value formation.

Tsvetkova E.V. A Theoretical Basis for the Concept of Continuing Education for Pre-School and Primary School Children

The article analyzes different approaches to defining the concept of 'continuing education'. The article treats the process of continuing education for pre-school and primary school education in relation to age and psychological characteristics.

pre-school children, primary schoolchildren, continuing education, methods of continuing education, educational element.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for Authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2012

№ 4 (24)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 21.12.2012. Поз. № 056. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 26,27. Уч.-изд. л. 18,9. 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