

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

2013

№ 4 (28)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

С.В. Пупков, доктор педагогических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор РГУ имени С.А. Есенина; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО; **Г. Мелицка-Ковальска**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор Бохумского университета (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины (Киев, Украина)

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; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Л.К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **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) 46-07-08, доб. 2686; 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Романов А.А. Вехи памяти	5
---	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества.	7
--	---

Соловьев А.В. Социально-философские репрезентации постмодернизма в контексте неогуманистической парадигмы современности	20
--	----

Подушкина И.М. Антропологический контент стратегии управления развитием персонала образовательной организации	28
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шакурова М.В. Социальное воспитание и формирование социокультурной идентичности молодежи сквозь призму традиций отечественной педагогики	39
---	----

Пастухова М.В., Фомина Н.А. Ответственность как системное свойство личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства	54
--	----

Пашкевич В.В. Нравственное самоопределение современных школьников: возрастные особенности и социокультурные предпосылки	63
--	----

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Ильина И.В., Подушкина И.М. Стратегия обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов	75
---	----

Герова Н.В., Ежик И.Г. Организация учебного информационного взаимодействия в группе на базе ИКТ при обучении английскому языку курсантов в военном вузе.	83
---	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Архипова Е.В., Фегисова Е.Я. О проблемах преподавания русского языка в школах с полиэтничным составом учащихся: региональный аспект	91
--	----

Поздняков А.В. Социально-педагогическая поддержка преодоления компьютерной зависимости подростков	97
Яковлева Н.В. Особенности и детерминация социальных стереотипов здоровьесбережения в современной России	110
Домырева Е.А. Перфекционизм в профессиональной деятельности педагога	117
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Корнетов Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики.	123
Рогачева Е.Ю. Восприятие идей Джона Дьюи в Стране восходящего солнца	134
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ	
Омельянович Е.В., Шевелев А.Н. Эстетическое образование в условиях петербургской дореволюционной школы XIX – начала XX веков.	146
Аллагулов А.М. Развитие культурно-антропологической концепции становления образовательной политики в отечественной педагогической науке во второй половине XIX – начале XX века	155
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Талагаева Д.А., Касаткин П.И. Научная политика – от стратегии к практикам: опыт Финляндии	163
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	
Опрятнова Ю.Г. Педагогические дискуссии XIX века о роли родного языка в содержании образования русской классической школы	174
Гоноскова О.Б. Возрастная периодизация и педагогическая система М. Монтессори	183
НАШИ АВТОРЫ	192
TABLE OF CONTENTS	195
Информация для авторов	201

К читателю

А.А. Романов

ВЕХИ ПАМЯТИ

В первом номере нашего журнала мы делились с читателями своими предчувствиями, что 2013 год будет тяжелым и напряженным, так как «болевы точки» науки и образования обозначились довольно четко. Появилось физическое ощущение тяжести от непрекращающегося мониторинга работы вузов, реформирования сети диссертационных советов и прочих новаций. Принесет ли новый 2014 год надежду на улучшение сложившейся ситуации? Останется ли у нас время на общение со студентами, на их обучение, на научную работу, значение которой кратно возрастает? Остается только верить: силы найдутся, ведь Учитель – всегда боец! Боец за будущего Человека, за будущее человечества.

Весь год в представляемых читателям материалах мы старались не ослаблять звучание тех потаенных струн, которые зовут тысячи подвижников духа, носителей высокой культуры и подлинной интеллигентности честно и добросовестно трудиться, отстаивать человеческое достоинство, говорить о человеке и его развитии, пусть в неблагоприятных условиях и на негативном морально-психологическом фоне ситуации в образовании.

Предновогодний номер открывается статьей Д.И. Фельдштейна, представляющей собой основные положения программного доклада, сделанного ученым на годичном собрании Российской академии образования. На основе целостного видения перспектив преобразования отечественной системы образования и роли РАО в анализируемых процессах докладчик поставил и проанализировал методологические задачи изучения проблемы растущего человека в современных условиях. Изучение человека приобретает особую сложность в обстановке фактически «тектонического разлома» в историческом движении общества и непознанности сущности его неопределенного, неустойчивого, хаотического состояния. Среди прочих актуализируются такие проблемы, как характер той социальной среды, которая определяет развитие человека, особенности современного человека на всех этапах его возрастного развития, трансформация системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека.

Современное состояние образования, по словам Д.И. Фельдштейна, является результатом действий самого человека, а потому требует реального понимания субъектного фактора и субъектного контроля за объективно осуществляющимся процессом. Это, в частности, связано с ответственностью самого человека за решение задач будущего, при осмыслении им собственных возможностей и способностей. Педагоги и психологи ответственны также за определение новых, ранее отсутствовавших, средств познания ребенка. Тревожат резкое снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, падение их энергичности, желания активно действовать, возрастание эмоционального дискомфорта. Четко фиксируются неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. При этом прослеживается опасная

тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер. Положение очень тревожное, и мы готовы обсуждать любые варианты решения перечисленных проблем.

Традиционно в журнале представлены результаты исследовательского поиска по историко-педагогической тематике. Профессор Г.Б. Корнетов в своей статье предлагает взгляд на педагогику как на историю педагогики. По его мнению, история педагогики и есть единственная истинная педагогика, т.е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а истории педагогики – в педагогику.

Ушедший год был богат памятными датами: 125 лет со дня рождения А.С. Макаренко, 135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого; 95 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского; 25 лет с организации Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» и столько же – со времени проведения Всесоюзного съезда работников народного образования.

Отечественные педагоги-гуманисты предстают перед нами в образе тех героев, память о которых передается от поколения к поколению, кого любят за то, что они в прямом смысле слова отдали свои сердца детям. Потенциал их уникальных социально-воспитательных систем может быть использован и сегодня. Но возникает вопрос: почему так тяжела была жизнь педагогических подвижников?! Почему они считали правильным трудиться «на разрыв аорты» и умирали на взлете в расцвете творческих сил?! Они готовы были отдать жизнь за веру в Человека, отстаивая свои взгляды на необходимость, по словам С.Т. Шацкого, «детского царства». Их гуманизм не вписывался в образцы советской педагогики, поэтому они обречены были на боль и страдание от непонимания со стороны педагогического официоза, но веря в свой талант и предназначение, выполняя профессиональный и нравственный долг перед будущими поколениями. Они надеялись, как говорил В.А. Сухомлинский, что «мир вступает в век Человека»!

Идеи и творческие находки С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского были использованы в работе ВНИК «Школа», при подготовке концепции развития общеобразовательной школы, одобренной Всероссийским съездом работников народного образования (20–22 декабря 1988 года). Многие идеи, прозвучавшие тогда в докладе председателя Гособразования СССР Г.А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования», были созвучны положениям, выдвигаемым ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней общеобразовательной школе и проблемам учительства. Учитель был назван центральной фигурой перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране определена как несправедливая: «не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!». Декларировались идеи о том, что развитие личности должно выйти на первый план, что школа – для ребенка, учитель – для ребенка, а не наоборот. И вуз, профессор – для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно идти к нашей общей цели. Эта цель – человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье».

Воспримем хорошие слова, сказанные 25 лет назад, как пожелания к новому 2014 году! Здоровья, удачи, благополучия, творческих успехов, дорогие коллеги и добрые друзья! С наступающим Новым годом!



Философия образования

Д.И. Фельдштейн

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИНЦИПОВ И УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА НА ИСТОРИЧЕСКИ НОВОМ УРОВНЕ ДВИЖЕНИЯ ОБЩЕСТВА ¹

Рассмотрены методологические основы изучения проблемы растущего человека в условиях современного этапа исторического движения общества. Актуализированы такие сферы научного поиска, как социальная среда, определяющая развитие человека; особенности современного человека, на всех этапах возрастного развития; целостное видение перспектив преобразования отечественной системы образования и роль Российской академии образования в анализируемых процессах.

Российская академия образования, растущий человек, особенности человека, характер социальной среды, преобразование системы образования, оптимальное развитие человека.

Проблемы человека, всегда обострившиеся в напряженной социальной ситуации, особую сложность приобретают в современных условиях. Это связано не только с глобальными преобразованиями и кризисами, приводящими по существу к тектоническому разлому в историческом движении общества, но и, что важно, с непознанностью и недостаточной осознанностью сущности возникшего неопределенного, неустойчивого, хаотического состояния.

И в этом плане определение особенностей человека, прежде всего растущего человека, как основания воспроизводства и носителя будущего общества имеет особый смысл, порождая множество проблем и вопросов.

Среди них актуализируются, во-первых, раскрытие характера той социальной среды, которая определяет развитие человека; во-вторых, рассмотрение особенностей современного человека на всех этапах возрастного развития; в-третьих, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека.

¹ Статья подготовлена на основе доклада на годичном собрании Российской академии образования 29 ноября 2013 года.

Именно в рамках решения этих конкретных проблем и была развернута работа членов и научных коллективов Российской академии образования, выявившая серьезные разноплановые, разнохарактерные, разноуровневые изменения, происходящие и в растущих людях, и в процессе их образования, – изменения и положительные, и отрицательные.

Прежде всего, это проблема определения того, как формируются характеристики среды, воздействующие на развитие человека в нынешней исторической ситуации. Здесь важно четко сознавать, что современное состояние – результат действия человека и требует реального понимания субъектного фактора и субъектного контроля за объективно осуществляющимся процессом. Это, в частности, связано с ответственностью самого человека за решение задач будущего при осмыслении им собственных возможностей и способностей. Происходящие в социуме изменения разных видов и объемов – от глобальных проблем экономики до ритмов жизни, темпов передвижения, специфики взаимодействия людей – изучаются философами и экономистами, социологами и физиологами, демографами и этнологами, политологами и культурологами, но особенно выпукло вычлениаются наши задачи – педагогов и психологов. Именно нам необходимо увидеть, понять, раскрыть сущность изменений самого главного на Земле действующего лица – человека как индивида, личности, субъекта деятельности, с тем чтобы, во-первых, обнаружить, наметить, выстроить траекторию его реального действия и развития в нынешнем неустойчивом мире; во-вторых, определить сущностные возможности образования, дающего человеку и знания, и понимание современного мира, общечеловеческих задач.

В связи с этим обостряется ответственность нашей Академии – специальной государственной структуры, призванной вести поиск принципов, путей, возможностей развития растущего человека в современных условиях, при резком увеличении скорости происходящих событий, что требует решения массы сложных социальных и технологических задач.

В отличие от других государственных академий наук, в сферу деятельности которых входят разноплановые проблемы – от экологии, геологии до космонавтики, в центре внимания нашей Академии находятся анализ и научное осмысление реальной характеристики современного человека, поиск путей и особенностей развития человека растущего. При этом важен тот факт, что темпы изменений в его восприятии, мышлении, сознании и в других психологических, психофизиологических и личностных характеристиках постоянно растут. Если раньше устойчивые состояния детей наблюдались на протяжении столетий, затем десятилетий, то сегодня развитие общества так прессингует развитие растущего человека, что изменения в его психике происходят уже через 5–6 лет, требуя новых средств познания ребенка.

Важнейшим обстоятельством является и то, что в развитии современных детей четко проявляются противоречия, реально отражающие переходное состояние общества. Полученные нашей Академией материалы свидетельствуют о том, что нынешнее поколение растущих людей, с одной стороны, значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми способностями и возможностями; с другой стороны, за минимально короткий пятилетний период, начиная с 2008 года, резко снизилось, например, когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Снизилась их энергичность, желание активно дей-

ствовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт. Отмечается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, особо значимой в их психическом становлении, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

Четко фиксируются неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям дошкольного возраста сейчас недоступно то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. Обращает на себя внимание *дефицит произвольности* – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника, что является одним из наиболее тревожных, достоверно установленных фактов.

У 25 % детей младшего школьного возраста отмечаются недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных этими детьми, имеют явно агрессивный характер.

Существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6, 7, 8, 9, 10 лет с нарушениями речевого развития. До 50 % младших школьников приходят в основную школу с несформированностью навыка письма, что является зримым показателем «сбоя» в развитии линейного мышления, в частности, показателем того, как образное мышление буквально «сбивает» мышление линейное. Все у большего числа детей данных возрастов отмечаются серьезные проблемы с чтением, пониманием текста.

Тревогу вызывает нежелание значительной части сегодняшних школьников учиться. В отличие от ребят середины XX века, наши дети не считают, что «ученье – свет, а неученье – тьма», так как образование уже не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию человека.

Неблагоприятная тенденция – обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей, в том числе подросткового возраста, общения со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности.

Материалы сравнительных исследований показывают, что если в начале 1990-х годов многие подростки испытывали чувство одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5-м местах по силе проявления, то ныне тревожность у 12–15-летних вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру как раз на границе начала выхода в этот мир, а отсюда – опустошенности, растерянности, неверия в себя.

Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности.

Большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе.

Значительные подвижки произошли в процессе индивидуализации и социализации детей подросткового возраста. Показательно, в частности, что на первый план у подростков сейчас выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает критичность по отношению к взрослым, т.е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии, что требует не просто констатации, а глубинного анализа.

Такой анализ необходим и для определения причин изменения ценностных ориентаций подрастающих людей по сравнению как с серединой 90-х годов, так и с началом нового столетия. С 2007 года на первый план у подростков выдвигаются волевые и соматические ценностные ориентации. Настойчивость, решительность, нацеленность на высокий уровень достижений, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся для них значимыми качествами. Но при этом весьма тревожно то, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций.

Растущий человек в плане социальной зрелости вырос в одних направлениях и «проседает» в других. Например, у него существенно возросло стремление к самоутверждению (доминированию и самопрезентации). Но в то же время резко изменилась личностная направленность. К примеру, если в 1993 году, т.е. 20 лет назад, 58 % детей подросткового возраста характеризовались альтруистическим настроем, то ныне такой тип направленности был отмечен только у 16 %, т.е. уменьшился в 3,6 раза.

Сегодняшние подростки – это именно то поколение, которое в ближайшие годы объективно станет активной действенной силой в преобразовании общества. Именно им предстоит его перестраивать, создавать не просто отдельные конструкты, но и принципиально новую историческую действительность, располагая той дистанцией своего развития-осуществления, на которой выстраиваются новые системы отношений.

О необходимости осмысления реальной ситуации жизнедеятельности и функционирования растущих людей свидетельствуют данные не только ученых, но и публицистов. Например, материал, полученный писателем Михаилом Дымовым, отражает два наиболее проблемных возрастных перехода – от дошкольного к младшему школьному и от него к подростковому. Писатель предложил детям в возрасте от 6 до 10 лет написать письмо Всевышнему, задать Ему насущные вопросы, попросить о самом главном.

Показательно, как существенно разнятся запросы детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов (1–2 классы) и на пороге вхождения в подростковый возраст (4 класс). В 1–2 классах они говорят о добре и нежности, спрашивают у Господа: «Как мне жить, чтобы все на свете были счастливы?» (Лиза, 2 класс); «Почему, когда любишь, все нравится, даже яичница?» (Степа, 2 класс); «Я бы попросил у Тебя ласки» (Нормунд, 2 класс); «Пусть все, на кого я посмотрю, улыбаются» (Тима, 2 кл.); «Я бы хотела, чтобы у всех, и даже у меня, был хороший характер» (Аня, 1 класс). А на предподростковом этапе ребята выражают беспокойство сложившимся на Земле положением, утверждая: «Цветы у Тебя получились лучше, чем человек» (Галя, 4 класс); «Ладно, Христос страдал ради людей, а ради чего страдают люди?» (Гриша, 4 класс); «Я родился, глянул, а мир уже такой злой, жестокий (Алеша, 4 класс); «Люди так страдают на Земле, неужели в Твоем аду еще хуже?» (Радик, 4 класс).

В педагогических, психологических, социологических исследованиях прослеживается интенсивная напряженность в развитии растущих людей, которая, с одной стороны, проявляется в росте их цинизма, грубости, жестокости, агрессивности, а с другой, за этими внешними проявлениями кроются внутренние пе-

реживания ребенка – неуверенность, одиночество, страх и в то же время инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т.е. те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей и для него, и для Общества в целом.

Изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество. Специального глубокого осмысления требуют процессы эволюционного саморазвития растущего человека, причины, их обуславливающие. Речь, в частности, идет о морфологических изменениях, так называемых «*секулярных трендах*» – *астенизации, деселерации*, тенденции к *леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии*, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков – в частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. Причем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а обо всей популяции современных детей, о глубинных изменениях в их восприятии, внимании, памяти, сознании, мышлении, ориентациях и прочих характеристиках.

Например, постоянно увеличивается категория одаренных ребят. Среди них есть и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные, и дети, обладающие двигательным талантом. Однако сам факт одаренности выступает как сложная, неоднозначная проблема. При всем том, что нас, разумеется, радует тенденция роста числа талантливых детей, необходимо всесторонне изучать это явление, в частности, искать ответ на вопрос: почему одаренность *проявляется* на определенных возрастных отрезках онтогенеза и часто *гасится* на других, усложняя дальнейшее развитие растущего человека. Спрашивается: Что здесь определяется генетически? Что является результатом особенностей саморазвития? Что связано с характером созревания мозговых структур растущего человека или с их сбоями? Встает множество проблем, ждущих развернутого решения для выработки продуманной стратегии целенаправленных действий.

Важным моментом, требующим проведения глубинных исследований для соответствующей оценки, является и произошедший буквально на наших глазах сдвиг возрастных границ Детства, связанный с процессом *ретардации*.

Мы не можем игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода развития. Так, первый скачок, называемый *предростовым спуртом*, в наши дни, судя по имеющимся данным, приходится не на старший дошкольный возраст, как тридцать лет назад, а на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в 1 и, возможно даже, во 2 классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же время у ретардированных детей существенно выше определенные показатели интеллекта, неостребованность которых приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но и к интеллектуальной депривации, или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к делинквентному поведению и патологическим зависимостям. Естественно, этот момент сложного противоречия требует развернутых исследований и объяснений.

Второй скачок, называемый *пубертатным спуртом*, связанный с половым созреванием, также отодвинулся с 5–6 класса на 8–9 класс для девочек и 9–10 для мальчиков.

Прослеживаются у детей и другие противоречивые психофизиологические, психологические проявления, многие из которых трудно объяснимы в плане положительного или отрицательного значения и требуют проведения не просто пролонгированных, но широких и масштабных исследований при привлечении средств и возможностей федеральных и региональных государственных структур. Необходимость таких исследований диктуется еще и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического и личностного развития растущих людей. При этом важно учитывать, что наряду с объективными факторами – состоянием общества, филогенетическим и онтогенетическим развитием человека – активно действуют и, условно говоря, субъективные факторы.

В контексте тех преобразований, которые произошли в обществе, и осмысления сложных связей рассматриваемых явлений требуется особое внимание обратить именно на субъектную позицию взрослых по отношению к детям на разных уровнях ее проявления. Во-первых, это *позиция родителей*, для которой характерен низкий уровень развития родительской мотивации. Более того, значительное число нынешних родителей множественные неудачи, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который в результате живет в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, *не хотят взрослеть*, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к сообществу взрослых, в среде которых ужасающие размеры приобрели различные формы насилия по отношению к детям. Во-вторых, это часто мало фиксируемый, но весьма значимый показатель – *отношение взрослых людей*, не конкретных родителей к своему ребенку, а вообще взрослого человека к детям, которое характеризуется сегодня безразличием, полным отсутствием потребности в покровительстве, равнодушием. В-третьих (и это главное), налицо *потеря ответственности взрослого общества за детей*, потеря общественного контроля и причастности Взрослого Мира к Детству. По сути, ныне разрушены все специальные структуры, осуществлявшие ранее межпоколенческие связи взрослых и детей. При том что имеются отдельные энтузиасты и во многих регионах появляются интересные формы работы с детьми, реализуются разные проекты, в целом взрослое общество реально отстранилось от Детства – нет устойчивой иерархии разнообразных связей, системного взаимодействия.

Более того, все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из *ценности* и высочайшей *обязанности* общества в «услугу». Данное положение особенно недопустимо в условиях нестабильности общества, потери им четкой ориентации, отказа от идеологии, т.е. изъятия ориентиров, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы начиная с Владимира Соловьева, – опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», обусловленная тем, что рост мате-

риальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Другим важнейшим активно воздействующим на развитие Детства фактором является изменение жизненного пространства, в которое вступает ребенок начиная с младенческого возраста. Это сейчас не просто другой мир, но и другое восприятие этого мира. Широко открытое благодаря Интернету и телевидению, практически все пространство «общечеловеческой жизни» дает детям возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и прочих пространствах, не осмысленных ими, не готовых к их восприятию. Причем сегодня Интернет объективно во все большей степени «охватывает» именно растущих людей. Например, по данным исследовательской группы ЦИРКОН, если каждый день выходят в Интернет 37 % взрослых людей и никогда не выходят 46 %, то среди подростков 93 % (!) постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета: общаются в нем, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети. Да что там подростки, уже трехлетние крохи смело нажимают на все кнопки видеотехники.

Переходные моменты в развитии общества всегда связывались со своего рода информационными скачками разной емкости и значения, выступающими действенным фактором развития. Так, введение письменности в четвертом тысячелетии до нашей эры связывалось с возникновением цивилизации. Введение книгопечатания в 40-х годах XV века оказало огромное влияние на отношения людей, значительно расширив их пространство, что совпало с первоначальным накоплением капитала и становлением капитализма.

Огромные преобразования XX века были связаны с распространением радиовещания, а затем победоносным шествием телевидения, с его чувственно-образным видеорядом. И современный информационный взрыв четко отражает переход общества на новый уровень развития. При этом последствия введения новых систем информации создают огромные проблемы, как положительного, так и отрицательного плана, воздействующие на рост-развитие растущего человека.

Например, широко распространенная экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, к гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую речь и трудно читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут соединять их, в результате не понимают текста в целом. В итоге ребенок «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что прессингует его мышление, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление.

Отсюда актуализируется задача целенаправленного исследования особенностей реального воздействия компьютера, телевидения, Интернета, с их не линейно-ранжированной, а сетевой структурой организации воздействия на растущего человека, на его мышление, сознание и поведение, исследования характера возникающих при этом рисков. Это риски не только ухода детей из реального мира в виртуальный, но риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллингу», «троллингу»), риски попадания в интернет-

зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм, не только призывающих детей к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе. Как иронизировал Станислав Лец, «техника скоро дойдет до такого совершенства, что человек сможет обойтись без самого себя».

Следующим фактором, требующим учета и всестороннего изучения, выступает сама особенность современного положения нашей страны, попавшей в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, в том числе вследствие несформированности в обществе идеалов образованного человека.

Данное обстоятельство усугубляется тем, что до сих пор не решены проблемы соотношения знаний и информации, работы информации на расширение и углубление знания, превращения ее в знание, а также задача сохранения и углубления логического мышления в век неудержимого роста-расширения информации.

Наша Академия немало делает для решения этих вопросов, в том числе определения новых структурно-содержательных компонентов процесса образования, поиска путей изменения системы отношений внутри образовательного пространства, включая расширение форм и типов обучения, построение проектного, эвристического обучения, разработку технологии коллективной мыследеятельности, деловых игр, создание внешкольных структур, перестройку дополнительного образования.

При участии большой группы членов Академии под руководством А.Г. Асмолова не просто раскрыта содержательная сущность дошкольного образования, но впервые создан государственный стандарт этой ступени образования.

Педагогами, дидактами, методистами разрабатываются теоретические основы формирования нового содержания общего среднего образования, намечаются перспективы развития гуманитарного, естественно-математического, технологического образования.

Выявляются и обосновываются подвижки, изменения в системе ценностей, положенной в основу конструирования содержания начального образования как средства приобщения учащихся к культурному опыту человечества. Определяются теоретические основания диагностики учебных достижений учащихся по ступеням обучения.

Ведется разработка теоретико-методических основ комплексной оценки качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий. Выявляются возможности предотвращения негативных психолого-педагогических, медицинских и социальных последствий использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании.

Создается новый инструментарий для образовательного мониторинга, в поле зрения которого включено развитие личностного потенциала обучающихся. Получаются важные материалы, направленные на модернизацию профессионального образования.

Разрабатывается научное обеспечение государственной политики в сфере воспитания и социализации детей, включая методологию, концепцию и иннова-

ционную модель, которые отражают требования к качеству воспитательных стратегий, систем и технологий.

Раскрывается воспитательный потенциал искусства, показывается его влияние на духовное, интеллектуальное и эстетическое развитие детей, психолого-педагогические механизмы креативного развития личности учащихся в художественной деятельности. Разрабатываются и апробируются педагогические условия, способствующие ее эффективному функционированию.

В исследованиях, проводимых нашими психологами, раскрываются особенности развития мышления растущих людей средствами информационных технологий, в том числе ведется поиск возможностей преодоления клипового мышления, снижающего у подростков и юношества способность к анализу, и геймеровского мышления как последствия компьютерных игр, обедняющего творческий потенциал; определяются характер, структура, содержание, динамика отношений, в которых функционирует растущий человек; выявляются новые виды и формы деятельности, позволяющие ребенку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости, при этом адекватно относясь к оценкам других; ведется поиск решения таких сложных проблем, как сохранение психического и физического здоровья детей, возможности выбора ими жизненного пути; разрабатываются научные основания формирования учебников нового поколения, в том числе так называемых «электронных учебников».

В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребенка; выявляются закономерности формирования регуляторных и информационных компонентов развития мозга, системных изменений его морфологии, возрастных и индивидуальных особенностей когнитивной деятельности ребенка на разных этапах онтогенеза.

В контексте изучения психологических, нейрофизиологических факторов и механизмов генезиса нарушений психического развития в детском возрасте создана совокупность разработок, обеспечивающих продуктивную практику образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определяются значимые векторы и риски его интеграции (инклюзии) в общеобразовательную среду. Создаются теоретические основы и методики обеспечения ранней диагностики, коррекции и предупреждения развития тяжелых форм детского аутизма; методические подходы и технологии, инструментарий и организационные формы обучения различных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

В процессе социологических исследований детства особый акцент делается на анализ отношений ребенка с его социальным окружением.

Таким образом, членами и научными сотрудниками Академии проводится серьезная исследовательская практико-ориентированная работа.

Однако чем детальнее разрабатываются научные проблемы, тем больше вырисовывается нерешенных вопросов.

Государство, общество ждут от нас более активного выдвижения *принципиально новых* концепций, раскрывающих характер и особенности сложного процесса усвоения, присвоения современными детьми знаний в условиях изменения самого знаниевого пространства, ждут ответа на основополагающие вопросы о способах их систематизации, об уровне и широте на разных ступенях обучения, о возможностях оптимизации умственной и речевой деятельности детей, об осо-

бенностях овладения ими мыслительными операциями и действиями, о резервах, условиях развития и целенаправленного формирования познавательных процессов, о психологических, психофизиологических механизмах усвоения отдельных учебных предметов.

Для примера вычленим и уточним несколько конкретных вопросов:

– Как сегодня психолого-педагогически грамотно приблизить к подростку произведения Грибоедова или Льва Толстого, понять которые он с позиции человека XXI века *объективно* не может? (А они содержат огромный потенциал мысли и культуры).

– Как привести современного юношу к пониманию ситуаций пороговозначимых исторических событий XVIII, XIX, XX веков, к умению чувствовать, дифференцировать, оценивать факты человеческой истории, к которой он принадлежит как человек?

– Как в нынешнем идеологическом хаосе сохранить потребность растущего человека в духовном росте, совершенствуя его запросы?

– Как в наш век, названный иностранным членом Академии французским психологом Сержем Московичи веком толпы, исследуя эмоциональные состояния и энергетический потенциал детей, найти возможности обратить их на пользу растущему человеку? И как сохранить его как человека сообщества, но не толпы?

Таких вопросов – множество.

Особенно остро актуализируется сейчас значимость экспериментального изучения психофизиологических механизмов когнитивной деятельности на разных этапах возрастного развития как основы для разработки новых методических подходов к обучению и воспитанию.

Нам важно теоретически обосновать и экспериментально проверить, как, где и до каких пределов должна осуществляться компьютеризация обучения, чтобы работа учащихся с компьютером не снижала инициативности их мысли, не обедняла деятельности их творческого воображения и в то же время не уводила от реального мира, способствуя более интенсивному развитию у них качеств активных субъектов.

В тесном взаимодействии дидактов, методистов, психологов мы просто обязаны направить свои исследования на то, чтобы выявить опережающие возможности растущих людей, условия развития их мобильности, подвижности в освоении, присвоении и понимании не только новых технико-технологических систем, но и современного уровня культуры, формирования познавательных потребностей, условий и механизмов развития интеллектуального потенциала.

К сожалению, при большом объеме проводимых Академией важных работ, реально осуществляющемся выходе на новые рубежи исследования объективно поставленных проблем образования растущего человека мы сталкиваемся с серьезными недостатками, которые проявляются в *характере организации научной деятельности, постановке актуальных задач, глубине и степени их изучения.*

Данное обстоятельство прослеживается, во-первых, при разработке такой важной темы, как *выявление особенностей расстановки сил в межпоколенческих отношениях*, включая взаимоотношения взрослых и детей, где характер и глубина разрыва в миропонимании, мироотношении выражены сегодня более жестко, чем в предшествующие периоды, в плане не только собственно возрастных показателей, но и в их обусловленности динамикой исторического процесса. Несмотря на

отдельные исследования, эта проблема до сих пор четко не сформулирована и не решается как целостная.

Во-вторых, несмотря на конкретные научные достижения в определенных сферах, наблюдается потеря действенности немалого числа исследований, обусловленная *недостатками теоретических проработок и низким уровнем применяемой экспериментальной базы*, а также тем, что, говоря словами Франсуа де Ларошфуко, «в нас больше умственной, нежели телесной лени».

В-третьих, мы все еще *далеки от реальной интеграции научных сил* в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на многие теоретические обобщения. Это наблюдается как в сфере раскрытия особенностей пространства современного образования, определения наиболее действенных форм и временных параметров его организации, так и в познании особенностей развития растущих людей, в том числе формирования их потребностно-мотивационной сферы, уточнения возрастной стратификации современного детства. Именно отсутствие такой интеграции при большом накоплении получаемых материалов, не аккумулированных в должном плане, не дает возможности дать адекватную оценку результативным моментам.

В-четвертых, мы до сих пор *не добились ликвидации мелкотемья* в проводимых исследованиях. Неудивительно, что порой проводимые в нашей Академии исследования не способствуют научному обеспечению решения актуальных проблем развития растущего человека и построения системы образования, отвечающей социальным, культурным, экономическим, технологическим изменениям в обществе, новым потребностям детей. Работы наших сотрудников зачастую не выходят за рамки вопросов, уже решенных в науке, не определяя факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы. Нередко в исследованиях отсутствует ориентация на широкие проблемные поля, на решение задач, имеющих существенное значение не только для конкретной отрасли знания, но и для развития, а порой и существования человека.

В-пятых, *слабо осуществляется междисциплинарный синтез знаний*, имеет место *недостаточное использование новых методов научного поиска*, в том числе методов внерационального постижения действительности, нетривиальных способов объяснения изучаемых процессов и явлений. А, как заметил в свое время Лев Ландау, «метод порой важнее открытия». Между тем многие применяемые сегодня методы и методики исследования требуют существенной корректировки, ибо, как правило, созданы в прошлом, исторически ином обществе и не соответствуют в полной мере ни особенностям нынешнего социума, его геополитическим перестройкам, ни задачам раскрытия важнейших сторон развития современного ребенка, быстро изменяющегося как на всем пространстве Детства, так и внутри каждого возрастного периода.

В-шестых, мы испытываем серьезные трудности в области разработки теоретико-методологических основ развития дидактики; выявления психологических закономерностей когнитивного и личностного развития растущего человека; создания психологического и социологического портретов современного ребенка; раскрытия поликультурных оснований и дидактического обеспечения профессионального, прежде всего, педагогического образования; развертывания специаль-

ной работы по выявлению как положительного, так и отрицательного воздействия Интернета на психическое развитие детей.

Все это лишь малая часть недостатков, которые необходимо ликвидировать с учетом принципиально новых целей и задач, вставших в новом веке перед педагогикой, психологией, возрастной физиологией, дефектологией, педагогической социологией.

Чрезвычайно важно понять, что, объективно возникающие проблемы приходится решать в исключительно сложных условиях неустойчивости, неопределенности состояния общества, в условиях таких глобальных его преобразований, степень, глубину и размах которых еще не знало человечество, в условиях, когда, как подчеркивал выдающийся отечественный ученый Н.Н. Моисеев, «канал эволюции», актуальный еще в XX веке, исчерпал себя, а формирование нового с необходимостью полагает активную действенность и сознательный выбор человека. Устарело, исчерпало себя и образование, сформированное в рамках задач, потребностей и возможностей прежнего общества. Оно устарело не только у нас, но и всем мире в целом, объективно исторически устарело. Поэтому никакие отдельные поправки, отдельные, даже действительно важные, нововведения, решение тех или иных проблемных ситуаций, исправление и обновление существующих учебников и тем более никакие заимствования конструктов, сформированных

в других социальных условиях, не могут реально решить проблемы современного образования в нашей стране. Стоит вопрос не о каких-то дополнениях и даже не о совершенствовании, а о **выработке принципиально новой, теоретически глубоко обоснованной концепции образования двадцать первого века** и четкой, тщательно выверенной стратегии его организации, причем в условиях со многими неизвестными.

В связи с этим возрастает роль нашей Академии, призванной исследовать, выдвигать и обосновывать научные основания новой концепции образования, принципы его организации и пути осуществления в сложной обстановке современной действительности. А это полагает, прежде всего, четкое определение целей и задач развития образования, соответствующих новой исторической ситуации, с учетом действия общезначимых в мировом масштабе факторов, в частности, интегративных процессов, оказывающих влияние на все сферы жизнедеятельности человека, при сохранении и воспроизводстве на новом уровне культурного потенциала нашей страны.

Но здесь с неизбежностью возникает вопрос: какого человека мы должны готовить, образовывать? Человека, компетентного в отдельных сферах, в своей конкретной профессиональной деятельности, нацеленной на обслуживание определенных структур (именно обслуживание, усиливающее дифференциацию и раскол общего образования и в конечном счете ведущее к расколу общества)? Или нам нужен человек XXI века – высокообразованный, обладающий необходимым знаниевым потенциалом, отвечающий нормам нового исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный?

Подготовка такого человека чрезвычайно трудна, но необходима обществу, поскольку именно интеллектуальный потенциал человека определяет культурно-исторический, в том числе экономический и социально-политический, потенциал

страны. Однако выполнение задачи повышения знаниевого и общекультурного потенциала человека нашего времени требует принципиально новой парадигмы, разработки новой, теоретически обоснованной современной концепции образования и новых программ обучения, способных вобрать необходимый, достаточно объемный знаниевый материал, фиксирующий уровневые характеристики *человеческого знания, обязательного для общего более углубленного образования*, а также образования профессионального, среднего и высшего. Это обуславливает, помимо прочего, четкую разработку временных режимов и новых форм организации образовательного процесса, обеспечивающих развитие творческих способностей и рост потребностей растущих людей в знаниях, понимание их значимости.

Исторически новые парадигмы, новые концепции, новые принципы образования, отвечающие новому историческому времени, учитывающие реально совершающиеся в мире и в стране процессы, – сегодня это жесткая необходимость.

Естественно, при разработке новых теоретических позиций, новой стратегии и тактики организации образования важно сохранить общий потенциал отечественного образования, его основные принципы, направленные на выработку глубокого понимания мира и уважения человеческих ценностей, исторических достижений, культурных традиций.

Важнейшим условием разработки таких концепций и программ, новых форм и принципов организации образовательного процесса является четкая оценка *реальной* социальной ситуации и глубинное познание современного растущего человека, *реально* прослеживаемых значительных изменений в нем. Все это предполагает не просто расширение пространства наших исследований, но и более широкий охват заинтересованных людей, анализ накопленного психолого-педагогического практического опыта с подключением воспитателей детских садов, учителей школ, преподавателей вузов, научных коллективов других академий, медицинских, культурных и спортивных учреждений. Актуализируется необходимость проведения общих круглых столов, конференций, симпозиумов, семинаров и других форм работы, направленных на координацию и интеграцию знаний о нынешнем состоянии детей, подростков, юношества, об их возможностях, способностях, потребностях.

Анализ и обобщение имеющихся материалов, осмысление создавшейся ситуации и прослеживаемых тенденций являются основанием для появления и уточнения новых идей, определения актуальных задач, пересмотра программ и планов институтов, научных сотрудников, усиления их взаимодействия по основным направлениям всей нашей деятельности.

Продуктивность, результативность этой деятельности зависят от координации усилий не только внутри Академии, но и с кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, возрастной физиологии, с вузами и научно-исследовательскими институтами страны, предполагают усиление взаимодействия с Министерством образования и науки России, другими государственными и общественными структурами в центре и на местах.

Решение всего комплекса чрезвычайно сложных и архиважных задач требует от членов Академии, от научных коллективов академических учреждений большей мобильности как в изучении растущего человека, так и в поиске научно обоснованных путей оптимизации процесса его образования.

Общество, государство доверили нам эту работу. Будем же достойны этого доверия.

А.В. Соловьев

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА В КОНТЕКСТЕ НЕОГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена социально-философским репрезентациям постмодернизма в контексте неогуманистической парадигмы современности. Выполнен краткий анализ трудов современных западных социальных философов, посвященных трансформациям гуманизма, становлению философии неогуманизма, влиянию постмодернизма на социокультурный ландшафт современности.

современность, гуманизм, неогуманизм, постмодернизм, ценности.

Каждые несколько сотен лет в западной истории мы пересекаем черту. В течение нескольких коротких декад общество перестраивает себя – свое мировоззрение, свои базовые ценности, свои социальные и политические структуры, свои ключевые институты. Пятьдесят лет спустя это новый мир. И люди, рожденные в это время, не могут представить себе мир, в котором жили их бабушки и дедушки и в котором родились их родители ².

П. Дракер

Признаками социальной «турбулентности» современности можно назвать и поиски новых религий, и переосмысление старых, и создание «новой этики» ³, в рамках которой развивалась концепция обновленного гуманизма или, другими словами, неогуманизма. По мнению ряда авторов, некоторое время назад начал формироваться феномен информационного человека ⁴. Фиксируются возрастание интереса к внелогическому, недискурсивному знанию, стремление к целостному восприятию мира ⁵.

Процесс активного развития новых мировоззренческих идей, убеждений и стилей поведения в западном обществе, оказавший серьезное влияние и на другие страны мира, является, в свою очередь, следствием целого ряда факторов. К таким факторам можно отнести: фундаментальные научные исследования, возникновение новых наук (в частности, кибернетики, экологии, генной инженерии, бионики и др.); развитие идей неогуманизма, постгуманизма, постмодернизма и

² Drucker P.F. Post-Capitalist Society. New York : HarperBusiness, 1993. P. 7.

³ Степин В.С. Новые ориентиры цивилизации // Экология и жизнь. 2000. № 4.

⁴ Адров В.М. Культурологические последствия информатизации // Тез. докл. участников I Росс. культуролог. конгресса. 25–29 августа 2006 г., СПб. СПб. : Эйдос, 2006. С. 354.

⁵ Раушенбах Б.В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию // О человеческом в человеке. М., 1991. С. 39.

их активное влияние на социально-культурные институты общества; разработки новых телекоммуникационных и компьютерных технологий.

Анализируя, например, основные направления в общественной мысли США, З.П. Трофимова показывает, что в американской научной среде ведется активная дискуссия о необходимости создания нового глобального морального сознания⁶. Особенно сильно, по мнению автора, эта тенденция проявилась на X конгрессе международного гуманистического и этического союза в 1988 году. В резолюции конгресса «Декларация независимости: новая глобальная этика» подчеркивается, что для «спасения мира необходимо создать новые общие гуманистические ценности. Для этого необходимы: добрая воля, желание всех людей на планете, терпимость по отношению к взглядам других, справедливость. В то же время этому будут способствовать развитие политики, экономики, науки и культуры, также новая глобальная демократия и плюралистические институты, которые будут защищать права всех людей»⁷.

В научном проекте Гуманистического института (Humanistic Institute) при Североамериканском комитете по гуманизму (The North American Committee for Humanism) «Глобализация и гуманизм» Дж. Ларю определяет основные характеристики гуманистических ценностей XXI века, которые должны быть:

- секулярными, демократическими и плюралистическими;
- глобальными;
- основанными на этике общей семьи;
- ориентированными на этику выживания;
- направленными на заботу о благосостоянии всех и каждого;
- ответственными перед лицом проблемы ограничения рождаемости;
- встроенными в процесс воспитания;
- ориентированными на обеспечение каждого члена человеческой семьи возможностями получения значимой работы, способствующей повышению благосостояния всего человеческого сообщества⁸.

По мнению Ларю, данные характеристики представляют собой основу для ценностного самоопределения, которое поможет реализовать идею планетарного мира и гармонии, мира, где человеческое многообразие уважается и воспринимается с толерантностью. Для создания этого идеального мира участники проекта «Глобализация и гуманизм» считают необходимым наличие демократического плюралистического общества, признающего права каждого индивида и запрещающего все виды дискриминации.

Принципы, развитые учеными-экологами, философами, представителями институтов гражданского общества, включая активистов инвайронментального движения и многочисленных некоммерческих организаций, приобретают все более широкое мировоззренческое звучание, оказывают влияние на мировоззренческие основания культуры. Новый взгляд на мир предполагает идею взаимосвязи и гармонических отношений между людьми различных национальностей и веро-

⁶ Трофимова З.П. Гуманизм, религия, свободомысле. М. : Изд-во МГУ, 1992. С. 95.

⁷ Цит. по: Трофимова З.П. Гуманизм...

⁸ Globalization and Humanism // Humanism Today. 1998. Vol. 12.

исповеданий, человеком и природой, составляющими целостное единое образование. В данном контексте необходимо определить концептуальные философско-культурологические различия между гуманизмом и неогуманизмом. Представим их в виде таблицы (табл. 1.)

Т а б л и ц а 1

Характеристики гуманизма и неогуманизма

Гуманизм	Неогуманизм
Антропоцентризм	Биоцентризм (экоцентризм)
Модернизм	Постмодернизм
Индивидуализм	Коммунитарный индивидуализм
Монокультура	Мультикультура (поликультура)

Как видно из табл. 1, неогуманизм является концепцией, не отрицающей достижения гуманизма, доминирующего в философской среде XX столетия. Неогуманизм – это новый гуманизм, расширяющий рамки антропоцентрического гуманизма, ставящий в центр мироздания не человека, а биосистему (экосистему) – источник выживания человека как вида. Неогуманистическая этика рассматривает человека как органичную часть мироздания и признает его ответственность перед природой. С точки зрения неогуманизма, человек может сохранить свое положение «венца природы», только осмысленно отказавшись от него. Неогуманизм призывает человека отказаться от эгоистического индивидуализма потребителя и заменить его заботой о сохранении и развитии местного сообщества (общины), частью которого он является. Неогуманизм, в отличие от чисто европейского, монокультурного гуманизма, поликультурен и несет в себе совокупный опыт всех культур мира. Таким образом, неогуманизм можно определить как расширение рамок личности от собственного «я» до семьи, общины, нации, расы, человечества и до всех живых существ на планете⁹.

Кроме этой биологической стороны неогуманизма в культуре современности выделяется и принципиально новая социокультурная среда, в которой рождается новый тип человека с новыми культурными формами кодификации и ограничения. Д. Харавэй в «Манифесте для киборгов: наука, технология и социалистический феминизм в 1980-е» (Socialist Review, 1985 год) и, полнее, в версии манифеста 1991 года «Манифест для киборгов: наука, технология и социалистический феминизм в конце XX века» выделила концепции, практики, абстракции, соответствующие модернизму («белой капиталистической патриархии») – левая колонка табл. 2 и постмодернизму («информатике доминирования») – правая колонка табл. 2¹⁰.

⁹ Inayatullah S. Transforming Capitalism. New Renaissance Magazine Vol. 9, #1, issue 27.

¹⁰ Haraway D. A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century // Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. New York : Routledge, 1991. P. 162.

Модернизм – постмодернизм: сравнительные характеристики

Репрезентация	Симуляция
Буржуазный роман, реализм	Фантастика, постмодернизм
Организм	Биотический компонент
Глубина, целостность	Поверхность, граница
Теплота	Шум
Биология как клиническая практика	Биология как данность
Психология	Инжиниринг коммуникаций
Малая группа	Подсистема
Совершенство	Оптимизация
Евгеника	Популяционный контроль
Декаданс, « <i>Волшебная гора</i> »	Устаревание, « <i>Шок будущего</i> »
Гигиена	Управление стрессом
Микробиология, туберкулез	Иммунология, СПИД
Органическое разделение труда	Эргономика/кибернетика труда
Функциональная специализация	Модульное конструирование
Репродукция	Репликация
Органическая специализация сексуальных ролей	Оптимальные генетические стратегии
Биологический детерминизм	Эволюционная инерция, ограниченность
Экология сообщества	Экосистема
Расовая цепочка бытия	Неоимпериализм, ооновский гуманизм
Научный менеджмент в доме/на фабрике	Глобальная фабрика/электронный коттедж
Семья/рынок/фабрика	Женщины в интегрированной схеме
Семейная зарплата	Сравниваемая стоимость
Общественный/частный	Киборг-гражданство
Природа/культура	Поля различий
Сотрудничество	Совершенствование коммуникации
Фрейд	Лакан
Пол	Генетическая инженерия
Труд	Робототехника
Разум	Искусственный интеллект
Вторая мировая война	Звездные войны
Белая капиталистическая патриархия	Информатика доминирования

Указанные в табл. 2 дихотомии, по мнению Харавэй, выражают переход от привычных старых иерархических доминирований к «пугающим новым сетям»¹¹. «Целостность», или «естественность», западного «я» уступает дорогу процедурам принятия решений и экспертным системам. В качестве примера Харавэй использует стратегии управления, которые относились к женской способности рожать но-

¹¹ Haraway D. A Cyborg Manifesto...

вых людей, а теперь выражаются на языке популяционного контроля и максимизации достижения цели для отдельных лиц, принимающих решение¹. Люди, как и любой другой компонент или подсистема, ограничиваются архитектурой системы, основные режимы работы которой являются вероятностными и статистическими. Все объекты, места или тела теряют свою сакральность и могут соединяться с любыми другими компонентами, если может быть создан соответствующий стандарт или код для того, чтобы обрабатывать сигналы на общем языке².

Одним из факторов активного развития неогуманистического дискурса является постмодернизм как философия плюральности, многозначности опыта, отрицания предустановленности, безоговорочного допущения альтернативных форм бытийности. В общем смысле постмодернизм может рассматриваться как отрицание многих, если не всех, культурных доминант, которые представляли собой основу западной цивилизации в течение, по крайней мере, двух последних веков³. Постмодернизм поставил под сомнение такие базовые ценности культурного прогресса Запада, как непрерывный рост экономики и постоянное улучшение качества жизни. Эти ценности, порожденные либерально-гуманистической идеологией, доминировавшей в западной культуре с XVIII века, были призваны освободить человечество от экономических проблем и политического диктата. Однако, с точки зрения постмодернизма, они закрепили человечество, заставив его мыслить и действовать строго в заданных ими идеологических рамках.

Определяя постмодернизм как общий культурный феномен, К. Бек выделяет следующие его характеристики: вызов традициям; смешение стилей; толерантное отношение к неопределенности; акцент на многообразии; принятие инноваций и изменений; принятие условности реальности⁴. Эти характеристики активно способствовали развитию современных медиатехнологий, и феномен киберпространства часто выводится напрямую из феномена постмодернистской симуляции, в которой образ и реальность, человек и машина сливаются, становятся пористыми⁵. Смещение стилей, толерантность, многообразие, принятие инноваций и изменений могут быть выражены идеей «игровой» сопричастности, создающей тотальную модель окружающей среды, состоящей из непрерывных спонтанных ответов, радостных обратных связей и многонаправленных контактов, которая, по мнению Ж. Бодрийера, рождает «великую Культуру тактильных коммуникаций, на знаменах которой техно-люмино-кинтетическое пространство и всеобъемлющее спациодинамическое зрелище»⁶. Это довольно четкое описание социокультурного пространства современности, в котором медиатехнологии создают это «техно-люмино-кинтетическое пространство» с «мирадами стимулов,

¹ Haraway D. A Cyborg Manifesto... P. 164.

² Ibid.

³ The Routledge critical dictionary of postmodern thought/ edited by Stuart Sim. New York : Routledge, 1999.

⁴ Beck C. Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education // Philosophy of education. 1993.

⁵ The Routledge critical dictionary... P. 219.

⁶ Бодрийер Ж. Символический обмен и смерть. М., 2005. С. 148.

мини-тестов, бесконечно ветвящихся вопросов/ответов, которые тяготеют к нескольким моделям в светлом поле кода»¹.

По мнению Т. Шанина, постмодернизм сложился во влиятельную силу как новая интерпретация общества и знания². Постмодернизм резко критиковал традиционную академическую науку, провозглашал новую стадию культурного развития, предлагал альтернативную концепцию природы межличностных отношений. Т. Шанин утверждает, что для постмодернизма характерно отрицание как «эссенциализма» глобальных и универсалистских моделей общества, так и «всеобщих текстов» понятийных систем. История рассматривается постмодернизмом как нечто фрагментарное, изменчивое и полиморфное. Идеи детерминизма (особенно экономического) а priori отрицаются, а в центре внимания оказываются «маргиналы», люди, оказавшиеся в меньшинстве, в состоянии неопределенности и перед необходимостью выбора. Именно эти «маргиналы» продолжают оставаться проводниками идей трансформации традиционного гуманизма, основанного на принципе антропоцентризма. Именно эти маргинальные интеллектуалы (Д. Барлоу, К. Келли, У. Гибсон, С. Леви, А. Коток, П. Сэмсон) стали лидерами развития киберкультуры современного общества.

Т. Шанин предлагает следующее определение постмодернизма, которое также подтверждает тезис о постмодернизме как основании технотронной культуры современного общества: «Постмодернизм представляет собой, по сути, интеллектуальную реакцию на новый этап трансформации индустриального общества, характеризующийся глобализацией и информатизацией»³. Постмодернизм как идеология, как доктринальный источник во многом определил архитектуру глобальной информационной сети после того, как она перестала быть узко технологическим проектом и превратилась в инструмент переживания новых виртуальных реальностей, стала еще одной культурной формой включенного человеческого общения, но в усложненной многослойной медиасреде. Интернет представляет собой яркий пример этой многослойной медиасреды и пример постмодернистского объекта, который, по выражению У. Гибсона, является «всеобщей галлюцинацией»⁴. Этой среде в полной мере соответствуют доминанты философского постмодернизма, выделенные В.А. Канке, который определяет их как «агонистику языковых игр, дисконсенсус (а не консенсус), дискретность (а не непрерывность и прогресс), множественность (а не единство), нестабильность (а не стабильность), локальность (а не пространственную всеобщность), фрагментарность (а не целостность), случайность (а не системность), игру (а не цель), анархию (а не иерархию), рассеивание (а не центрирование), апофатику (а не позитивность), движение на поверхности слоев и вещей (а не вглубь их), след (а не означаемое и обозначаемое), симулякр (а не образ), поверхностность (а не глубину), лабиринт (а не линейность), неопределенность (а не определенность), имманентное (а не

¹ Бодрийяр Ж. Символический обмен... С. 148.

² См.: Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики. М. : Аспект Пресс, 1997. С. 33.

³ Там же. С. 34.

⁴ The Routledge critical... P. 284.

трансцендентное), эстетику парадоксально-возвышенного (а не прекрасного и предоставимого), соблазн (а не производство)»¹.

По мнению Т. Шанина, постмодернизм открыл новый этап коллективного мышления, который начался как реакция на универсализм и огосударствление общественных систем². Конкретные проблемы отдельных людей, различного рода «меньшинств» и напрямую связанная с ними проблема свободы индивидуального выбора не находили решения в системе, основанной на убеждении, что эксперты могут точно спрогнозировать курс развития того или иного процесса, предложить оптимальные решения. На смену концепции однолинейного движения вперед и вверх приходит постмодернистская концепция, утверждающая неогуманистическую идею плюрализма, альтернативности и неопределенности. Примером могут служить многочисленные онлайн-проекты, создание виртуальных сообществ или виртуальных баз знаний, таких, как Википедия³. В 2007 году журнал «Тайм» сообщил о новом термине 2006 года «викиальность» (wikiality), который создан из двух слов «Wikipedia» (Википедия) и «reality» (реальность). Термин понимается как истина, основанная не на фактах, а на консенсусе. В статье указывалось, что термин возник благодаря растущей популярности онлайн-энциклопедии «Википедия», тексты для которой пишут и редактируют пользователи Интернета⁴.

Большинство современных западных авторов (Стюарт Сим, Ричард Рорти, Джон Стори, Дэниэл Белл, Найджел Уотсон, Анджела МакРобби и др.), исследующих те или иные аспекты постмодернизма, согласны с тем, что постмодернизм оказал и продолжает оказывать серьезное влияние на социально-культурную практику западных капиталистических демократий. Постмодернизм как культурное движение начал активно развиваться в Европе и США в конце 1950-х – начале 1960-х годов. Для США этот период может быть без преувеличения назван американской культурной революцией, которая больше известна нам как контркультура. Одним из заметных проявлений этой революции были атаки новых культурных явлений на высокую культуру (или культуру американской элиты). Оппонентами высокой культуры были, с одной стороны, представители контркультуры, которые выступали за отмену условностей и ограничений, ассоциировавшихся с высокой культурой, с другой – представители массовой культуры (или поп-культуры), выражавшей ценности потребительского общества. Эта борьба привела к определенной конвергенции между данными культурами и появлению так называемого «нового восприятия», которое сделало различия между высокой и массовой культурами менее заметными, как указывала С. Зонтаг⁵. Яркими примерами реализации «нового восприятия» можно назвать совместные творческие проекты представителей изобразительного искусства и поп-музыки: Питер Блэйк разработал дизайн обложки альбома «Биттлз» «Sergeant Pepper's Lonely Hearts Club Band»; Ричард Гамильтон – «белого альбома» «Биттлз»; скандально известный деятель поп-арта Энди Уорхол создал обложку альбома группы «Ролинг Сто-

¹ Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. М. : Логос, 2000. С. 121.

² См.: Шанин Т. Социальная работа... С. 32.

³ Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL : [Http://wikipedia.org](http://wikipedia.org)

⁴ Time, December 25, 2006–January 1, 2007, P. 22.

⁵ Sontag S. Against Interpretation. London, 1966.

унз» «Sticky Fingers». Это «новое восприятие», например, позволило сформировать основы философии киберкультуры.

Кроме расширения границ восприятия в области искусства, принятия культурного плюрализма и роста толерантности к различным формам человеческой экспрессивности постмодернизм, по мнению А. МакРобби, вызвал к жизни целое сообщество новых интеллектуалов, которые, будучи маргиналами по своим взглядам, инициировали обсуждение этнических, классовых, гендерных проблем с точки зрения «инакости»¹. Эта группа ученых, деятелей искусства и культуры, киберактивистов внесла серьезный вклад в развитие толерантности и культурного плюрализма в западном обществе и в фундирование неогуманистической парадигмы современности.

Список использованной литературы

1. Адров, В.М. Культурологические последствия информатизации [Текст] // Тезисы докладов участников I Российского культурологического конгресса. 25–29 августа 2006 г., Санкт-Петербург. – СПб. : Эйдос, 2006.
2. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть [Текст]. – М., 2005.
3. Канке, В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия [Текст]. – М. : Логос, 2000.
4. Раушенбах, Б.В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию [Текст] // О человеческом в человеке. – М., 1991.
5. Соловьев, А.В. Культура информационного общества [Текст]. – Рязань, 2013.
6. Степин, В.С. Новые ориентиры цивилизации [Текст] // Экология и жизнь. – 2000. – № 4.
7. Трофимова, З.П. Гуманизм, религия, свободомыслие [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1992.
8. Шанин, Т. Социальная работа как культурный феномен современности [Текст] // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики. – М. : Аспект Пресс, 1997.
9. Beck, C. Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education [Text] // Philosophy of education. – 1993.
10. Drucker, P.F. Post-Capitalist Society [Text]. – New York : HarperBusiness, 1993.
11. Haraway, D. A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century [Text] // Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. – New York : Routledge, 1991.
12. Inayatullah, S. Transforming Capitalism [Text] // New Renaissance Magazine. – 1999. – Vol. 9, #1, issue 27.
13. Larue, G. Globalization and Humanism [Text] // Humanism Today. – 1988. – Vol. 12.
14. Sontag, S. Against Interpretation [Text]. – London, 1966.
15. The Routledge critical dictionary of postmodern thought [Text] / ed. by Stuart Sim. – New York : Routledge, 1999.
16. Wikipedia. The Free Encyclopedia [Electronic resource]. – Access : <http://wikipedia.org>

¹ The Routledge critical dictionary... P. 149.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлены антропологические характеристики управленческой парадигмы XXI века в сфере образования, рассматривается тенденция усиления человеческого измерения в теории и практике современного управления образовательными системами, раскрывается необходимость переосмысления сущности стратегии управления развитием персонала образовательной организации и проектирования инновационной методической политики.

управление развитием персонала, человеко-ориентированная стратегия, инновационная методическая политика, проектирование развивающей методической среды, внутриорганизационное повышение квалификации сотрудников, персонифицированная модель.

Конец XX – начало XXI века ознаменовались переходом к новой парадигме управления, новому восприятию и пониманию управленческой реальности. Основные отличительные особенности управленческой парадигмы XXI века, выделенные такими учеными, как И. Ансофф, Дж. Бернс, Л.Д. Гительман, Т.М. Давыденко, Р. Дафт, Б. Джарман, Дж. Кочански, В.С. Лазарев, Дж. Лэнд, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.:

- ориентация культуры организации на изменения и решение проблем; приоритетность ментальных задач, базирующихся на идеях;
- горизонтальная иерархия;
- власть и контроль широкого распределения; преобразующее лидерство;
- появление нового архетипа руководителя – «созидателя» системы;
- определение эффективности труда менеджера интенсивностью нововведений;
- личный рост и мастерство, самовыражение личности как цели карьеры;
- гибкость персонала;
- зависимость организации от творческой активности и инициативы сотрудников;
- перманентное наращивание знаний, умений и навыков;
- предпринимательское поведение, направленное на освоение новых технологий;
- переход к широким профессиональным и должностным профилям;
- гибкий выбор траектории профессионального развития;
- ответственность самих работников за собственное развитие;
- создание возможностей для всестороннего роста каждого работника;
- открытое обсуждение уровня компетентности.

Как видим, во многих современных концепциях управления присутствует антропологическая доминанта. Теория управления все больше уходит от абстрактного рассмотрения функций, методов и механизмов совершенствования ка-

чества организационных структур управления и начинает разворачиваться в направлении усиления человеческого измерения, поставив в центр процесса управления человека, изучение и развитие всего многообразия его способностей и творческих возможностей, создание условий для его максимальной самореализации. Таким образом, проблематика человека входит в число приоритетных в современной теории управления. Это делает необходимым обращение к антропологическому знанию во всей его полноте.

Антропологическое знание многоаспектно. Оно включает антропологию физическую, философскую, религиозную, культурную, педагогическую, психологическую, управленческую, антропологическую лингвистику, археологию. Каждая из областей антропологического знания обогащает наше представление о природной, социальной, культурной, душевной и духовной сущности человека, позволяет познать все многообразие проявлений человеческой природы, законы ее развития и преобразования самой себя.

Появление знаменитой работы И. Канта «Антропология» положило начало развитию новой области научного знания – науки о человеке. Ученый рассматривал человека в качестве главного предмета науки и провозглашал его познание конечной целью науки. Он проводил прямую параллель между познанием человека и познанием мира. По мнению И. Канта, структуру антропологии должны составлять физиологический и прагматический компоненты. Физиологическая составляющая должна раскрыть, «что делает из человека природа», а прагматическая – показать, «что он как свободно действующее существо делает или может и должен из себя делать сам»¹, т.е. речь идет о преобразовании человеком самого себя. И. Кант блестяще показал значение антропологической проблематики в философии, обозначив основные вопросы последней следующим образом: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?», «Что есть человек?». Рассматривая эти вопросы в их взаимосвязи, он сделал важный вывод: «в сущности, все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему»².

В известной работе Н.Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии» представлено понимание антропологии как науки, которая, о какой бы части жизненного человеческого процесса ни говорила, всегда помнит, что весь этот процесс и каждая часть его происходят в человеческом организме, что этот организм служит мерилom, производящим рассматриваемые ею феномены. Н.Г. Чернышевский подчеркивает, что законы, согласно которым возникают феномены, есть только особенные, частные случаи действия законов природы³.

Внимание представителей философской антропологии – О. Больнова, А. Гелена, Х. Плеснера, М. Шелера и др. – сосредоточено на исследовании природной, социальной, культурной и духовной сущности человека, его бытия во всем многообразии проявлений, на понимании объективной и субъективной реальности, идеальной и реальной формы, «ответственного участия человека в мире», называемого С.Л. Франком взятием на себя личной ответственности за происходящее непосредственно с самим человеком и вокруг него.

¹ Кант И.М. Собр. соч. М., 1966. Т. 6. С. 35.

² Он же. Трактаты и письма. М., 1980. С. 589.

³ См.: Чернышевский Н.Г. Антропологический принцип в философии // Чернышевский Н.Г. Полн. соб. соч. М.: Гослитиздат, 1939–1953. Т. 7. С. 240.

В представлении М. Шелера философская антропология – это наука о сущности человека, об основных направлениях и законах его биологического, психического, духовно-исторического и социального развития, а также сущностных возможностях и реальностях.

Предметом особого рассмотрения в философской антропологии являются внутренняя работа человека над самим собой, познание им самого себя, формирование его самосознания, процесс его самоопределения в мире, саморазвития, самоизменения, условия открытости человека для обмена смыслами. В этой связи С.Л. Франк подчеркивал, что понять другого, обрести новый внутренний опыт можно, только изменяя самого себя, т.е. превращая себя в онтологический инструмент, открывая самого себя для понимающего воздействия другого. А Гелен полагал, что внутренняя избыточность побуждений, свойственная человеку, порождает его способность опосредованно относиться к миру и к себе самому, менять себя, приспособляясь к миру.

Основные принципы философской антропологии были предложены О. Больновым. Это принцип антропологической редукции, который предполагает рассмотрение всех областей культуры (экономики, государства, религии, науки) как продуктов человеческого творчества; принцип органона, предполагающий понимание сущности человека исходя из социума и мира культуры, созданного им же; принцип антропологической интерпретации отдельных явлений человеческой жизни, различных проявлений телесной, чувствительной, душевной организации человека.

Философской антропологии, по мнению ряда ученых, присуще стремление определить основы и сферы «собственно человеческого» бытия, человеческой индивидуальности, субъективно-творческих возможностей человека; сделать его «мерой всех вещей»; из него и через него объяснить как его собственную природу, так и смысл и значение окружающего мира; выделить в качестве специального предмета философского исследования отдельного человеческого индивидуума в самых разных измерениях и характеризующих его природу специфических качествах¹.

В философской культуре последнего времени интенсивно развивается социально-философская антропология, которая пытается определить сферу сущности человека в ее неотделимости от самого человека и его человеческого бытия. При этом человеческая сущность связывается со всем богатством и разнообразием общественного бытия человека; указывается на ее способность синтезировать применительно к человеку все это богатство и разнообразие.

Социально-философская антропология рассматривает человека как тотальную целостность, монаду, обладающую универсальным духовным богатством, импульсом творчества и свободы, наделенную огромным потенциалом созидания и преобразования, особо подчеркивая, что люди в своей совокупности, в реальной жизнедеятельности составляют человеческий потенциал общества, его своеобразный человеческий ресурс².

¹ См.: Григорян Б.Т. Философская антропология: Критические очерки. М. : Мысль, 1988. С. 7.

² См.: Барулин В.С. Социально-философская антропология: общие начала социально-философской антропологии. М. : Онега, 1994. С. 226.

В.С. Барулин обозначил основные проблемы, которые находятся в центре внимания социально-философской антропологии и являются предметом ее исследования: теоретическая и историческая конкретизация сущности человека в ее духовности; выявление имманентности свободы и творчества, их связи с человеческой духовностью в конкретно-историческом контексте, применительно к различным эпохам, социальным слоям, культурам; изучение человека в качестве социальной монады, человеческого потенциала общества; экспликация человеческой индивидуальности в истории; вопросы представленности человека в обществе и его институтах; человек как цель развития общества; диалектика цели и средства в развитии человека; антропологический детерминизм; диалектика взаимосвязи человека и общества; изучение процесса самоосуществления человека в обществе как духовного, свободного, творческого субъекта¹. Что касается последнего, то ученый замечает, что путь человека к реализации потенциала своей духовности, к свободе и творчеству сложен, тернист и бесконечен. «Каждый этап развития человека и общества обнаруживает свои пределы самореализации человека, его свободы. На каждом из этих этапов есть своя самореализация и своя подчиненность человека внешним для человека обстоятельствам, своя мера свободы и несвободы, свое счастье и своя трагедия»². Всемирная история человека есть его бесконечный путь к себе и своей самореализации, к своей природе.

Характер взаимоотношений человека и культуры, способы интериоризации человека в контекст современной мировой культуры, соотношение личностной, профессиональной и организационной культуры и культуры как определенной ценности являются предметом исследования культурной антропологии.

Культурная антропология – это наука о культуре во всех ее формах и проявлениях, на всех исторических этапах ее развития. Она изучает культуры как отдельных народов, так и человечества в целом, опираясь на этнографию – описание культур конкретных современных народов и этнологию – сравнительный анализ культур. При этом культура рассматривается в широком смысле как совокупность материальных объектов, идей, ценностей, представлений и линий поведения.

Ведущими принципами культурной антропологии выступают принципы холизма и культурного релятивизма. Первый предполагает многоаспектный анализ изучаемых явлений культуры, а второй утверждает универсальную ценность каждой культуры вне зависимости от стадии, уровня ее развития.

Движение личности в поле культуры, по мнению Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой, с одной стороны, предполагает движение по пути познания, разработки и совершенствования индивидуальной системы моделей мира, а с другой стороны, личность становится неотъемлемой частью культурной среды, принимает ее нормы, обычаи и привычки, осваивает модельный фонд, издавна принадлежащий сообществу³. Таким образом, можно говорить о культурном измерении педагогического процесса.

Г.С. Батищев считает, что основу культуры составляет исторически опосредованный человек, который может быть частичкой замкнутой или субъектом раскрытой общности, для которой характерны причастность, сотворчество, дру-

¹ Барулин В.С. Социально-философская антропология... С. 224–237.

² Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д, 1993. С. 237.

³ См.: Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М. : Логос, 2001. С. 99.

годоминантность и глубинное общение. Подобное понимание культуры позволяет по-иному подойти к пониманию роли отдельно взятого учителя в становлении культуры школы, пересмотреть содержание и направленность управленческой деятельности руководителей общеобразовательного учреждения.

М.С. Каган выделяет четыре основные функции культуры, которые проявляются во всех процессах с ее участием – преобразовательную, познавательную, коммуникативную и ценностно-ориентационную.

В.А. Сластёнин также обращает внимание на преобразующую и коммуникативную функции культуры, связывая ее с творчеством, со всеми характеристиками творческого акта. Ученый подчеркивает, что культура всегда рассчитана на адресата, на диалог, и ее усвоение рассматривает как «процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры»¹. Роль личности в наращивании культурного слоя школы, обогащении профессиональной среды, насыщении ее творческими элементами и создании тем самым предпосылок для восхождения педагога на новую ступень своего профессионального развития приобретает особый смысл.

Становление педагогической антропологии связано с появлением фундаментального труда К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К.Д. Ушинский видел предназначение педагогики в усовершенствовании человеческой природы. Ее задача, в представлении ученого, состоит в том, чтобы организовать процесс формирования и развития человека и управлять этим процессом. Но для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. Для К.Д. Ушинского познать – это значит понять сущность явления. Речь, таким образом, идет о постижении телесной, душевной и духовной сущности человека.

Педагогическая антропология К.Д. Ушинского во всей своей полноте опирается на методологию христианской антропологии, рассматривающей природу человека в качестве первоосновы, основополагающего начала для совершенствования личности. «Воспитатель, – пишет К.Д. Ушинский, – должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями»². Педагог полагал, что в самой природе человека следует искать средства воспитательного воздействия на него.

Основу изучения человеческой природы должны составлять антропологические науки, круг которых, в представлении К.Д. Ушинского, довольно широк. К их числу он относил анатомию, физиологию, патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, изучающую землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистику, политическую экономику, историю, включая историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств, и собственно воспитание в тесном смысле этого слова. Именно в этих науках, по его мнению, представлены факты, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания – человека. К.Д. Ушинский обращал особое внимание на извлечение из массы фактов каждой науки тех, которые могут иметь приложение в деле

¹ Сластёнин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993. С. 13.

² Ушинский К.Д. Педагогическая антропология // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л., 1950. Т. 9. С. 35–36.

воспитания, т.е. в плане глубинного изучения человеческой природы, особенностей психического склада человека, на осознание своеобразия каждого народа, его культуры, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями жизни.

Педагогическая антропология, таким образом, насыщает контекст педагогической деятельности историко-научным, философским, религиозным, аксиологическим знанием в их единстве. В сознании педагога должно быть сформировано целостное представление о человеке в его естественно-научном, социальном, художественном и религиозном понимании.

Современный исследователь Б.М. Бим-Бад рассматривает педагогическую антропологию в качестве внутреннего стержня, скрепляющего начала педагогического мышления, позволяющего рассматривать законы развития человека в единстве и целостности внешнего и внутреннего, общего и особенного. «Без антропологии, – замечает ученый, – не может быть стратегии и тактики развития и саморазвития личности»¹. Он подчеркивает, что предметом педагогики является человек развивающийся. По мнению Б.М. Бим-Бада, необходимо понять сущность, механизмы, этапы и характер течения процессов, которые предваряют изменения в мотивационной, интеллектуальной, поведенческой сферах личности, сопутствуют им и следуют за ними – внутри человека и вне его².

Характеризуя антропологическую природу образования, Г.Б. Корнетов обращает внимание на непрерывно-дискретный процесс становления человека. По его мнению, в каждый конкретный момент своего бытия человек уже образован, ибо обладает неким образом, и еще образовывается, поскольку его образ меняется, имеет определенную динамику³.

В.А. Слостенин считает, что антропологическое знание связывает цели, задачи и содержание в целостную гуманистическую систему, и убежден в том, что именно антропологическое знание обуславливает превосходство и осознанное использование личностно ориентированных технологий, субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным.

В.И. Максакова рассматривает педагогическую антропологию в качестве теории современного педагогического знания, научной основы современного педагогического мировоззрения, теоретического обоснования педагогических новаций в области воспитания⁴.

Педагогическая антропология предполагает активный диалог с другими антропологическими науками. Ее знание полифонично, так как она вбирает в себя знание, представленное в других разновидностях антропологии (философской, религиозной, культурной, психологической, управленческой), отражающее многомерность человеческой природы. Полифонизм предполагает многоаспектное рассмотрение проблем человека, побуждает к переосмыслению стратегии управленческой деятельности, миссии методической работы с педагогическими кадرا-

¹ Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Сов. педагогика. 1988. № 11. С. 41.

² Педагогическая антропология / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М. : Изд-во УРАО, 1998. С. 14.

³ См.: Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 2001. С. 23.

⁴ См.: Максакова В.И. Педагогическая антропология. М. : Академия, 2001. С. 16.

ми общеобразовательного учреждения, выводит их на новый уровень измерения эффективности, оценки качества управленческой деятельности.

С усилением антропологической направленности психологии связано появление психологической антропологии, позволяющей исследовать человека одновременно и как природно-общественное, и как духовно-практическое существо в совокупности его сущностных сил и родовых способностей. При этом духовность рассматривается в качестве принципа самостроительства человека, как выход, по словам В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, к высшим ценностным инстанциям конструирования личности и ее менталитета ¹.

Совместная деятельность, общение, взаимоотношения с другими рассматриваются как онтологические основания жизни человека. В психологической антропологии человек предстает не только как «бытие – в – мире» или как «бытие – с – другими», но и как «бытие – для – других» (по М. Хайдеггеру).

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков считают, что подлинная бытийная общность предполагает выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувства ответственности и преданности, которые включают в себя и «Я», и «Ты», и «Мы» ². Позиция ученых созвучна взглядам С.Л. Франка о том, что внутренний мир человека, его сознание предполагают выход за собственные пределы и адекватно проявляются лишь в актах самосознания и общения («Я» и «Ты» через «Мы»). Данные выводы имеют большое значение для осмысления необходимости изменения подходов к конструированию и организации деятельности методических общностей школы. Основные психологические характеристики со-бытийной общности как живой общности людей в своем бытийном единстве и различии само-бытности каждого, входящего в эту общность, практически не учитываются на этапе целеполагания, планирования работы образовательной организации, при выборе форм профессионального и управленческого взаимодействия субъектов образовательного процесса, принятии управленческих решений, организации деятельности методических общностей школы. Чрезвычайно важно предоставить возможность каждому педагогу сохранить в полной мере и реализовать собственную само-бытность, став субъектом саморазвития.

В понимании В.А. Петровского, субъектность человека означает свойство самодетерминации его бытия в мире: «Быть личностью означает быть субъектом деятельности, общения и самосознания» ³.

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков рассматривают субъектность как социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека, как «самость – субъектность есть очевидная и конкретная форма само-действия человека» ⁴. В свое время С.Л. Рубинштейн отмечал, что в актах творческой самодеятельности субъект не только проявляется, но и сознается и определяется. Содержание деятельности субъекта позволяет выносить суждение о том, что он есть. С.Л. Рубинштейн пришел к заключению, что направлением деятельности субъекта можно определять и формировать его самого. Таким образом, он проследил двустороннюю связь субъекта и деятельности. С одной стороны, человек как субъект деятельно-

¹ См.: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

² Там же. С. 172.

³ Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. С. 42.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека... С. 396.

сти планирует ее и организует, осуществляет контроль за ее ходом, анализирует полученные результаты, принимает решения о внесении в деятельность необходимых изменений, а с другой стороны, сама деятельность задает направление его развития как субъекта, как личности.

А.Н. Леонтьев обращает внимание на то, что предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность, которая получает свою определенность только в предмете деятельности. «Поскольку потребность находит в предмете свою определенность ("опредмечивается" в нем), – пишет А.Н. Леонтьев, – данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее»¹. Вывод, к которому пришел ученый, имеет непреходящее значение как для психологии, так и для педагогики: деятельность всегда предметна и мотивированна. Другими ее характеристиками выступают субъектность, активность, целенаправленность, осознанность.

Антропологическое психологическое знание позволяет выстроить соответствующие механизмы для реализации человеко-ориентированного подхода к управлению общеобразовательным учреждением, личностно-деятельностного подхода к организации внутришкольного повышения квалификации педагогов, придать этому процессу индивидуальный смысл для каждого учителя, перевести его в позицию субъекта управления, а также и субъекта собственного профессионального развития и саморазвития.

Психологическая антропология предполагает обращение к психологии человека как целостной и развивающейся реальности, прослеживает основные стадии развития человека: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию, характеризуя тем самым изменяющийся способ бытия человека, его восхождение от индивида к субъекту, личности, индивидуальности, универсуму. Пространственные и временные границы изучения охватывают весь жизненный путь человека, раскрывают возможности для самоактуализации личности, в том числе и в профессиональной сфере. Это открывает возможности для формирования жизненной и профессиональной перспективы человека на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем. Знание причин и динамики возникновения нормативных кризисов развития (на этапе молодости, зрелости, зрелости) предоставляет возможность разработать систему профилактических мер по предупреждению кризисных явлений и позитивного выхода из кризиса, мер своеобразной психолого-педагогической поддержки для смягчения последствий подобных кризисов для личности в решении задач профессионально-личностного развития педагогических кадров образовательного учреждения.

Все чаще в теории управления высказываются суждения о том, что основной задачей менеджмента является генерирование человеческой энергии, придание ей направления, мотивация сотрудников, развитие личности за пределами нормативных ограничений². Вопросом вопросов управления называл человека В.Г. Афанасьев. При этом эффективность управления ученый связывал с качеством работы человека-управляющего, т.е. с человековедческой компетентностью руководителя, которая становится предметом исследования управленческой ан-

¹ Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 251.

² См.: Drucker P.F. Innovation and Entrepreneurship. L. : Heinemann, 1985 ; He also. The age of social transformation // Quality Digest. Seattle, 1995. April. P. 34–40.

тропологии. Под человековедческой компетентностью понимается теоретико-прикладная подготовленность менеджера к использованию систематизированных и адаптированных к управленческой деятельности антропологических знаний¹.

В.М. Шепель разработал концепцию человековедческой компетентности управленцев. Она включает: человековедческую образованность менеджера – систему осознанных антропологических знаний, ставших словесно-образной базой его ментальной деятельности, и человековедческую технологичность менеджера, т.е. совокупность умений, благодаря которым имеющиеся и получаемые антропологические знания опредмечиваются в его практических действиях².

К фундаментальным человековедческим технологиям ученый относит технологию целеполагания (глобальные цели, рубежные цели, текущие цели); технологию этического соотнесения (отношение к природе, к себе, к людям); технологию активной самореализации (трудовая жизнь, семейная жизнь, другие виды деятельности); технологию личного увековечивания (создание духовных ценностей, личного облика, создание материальных благ).

Антропологическое знание обеспечивает прорыв к новому качеству педагогической теории, подводит к глубинному осмыслению движущих сил развития человека в духовном, личностном, профессиональном контекстах. Оно составляет фундамент гуманистической педагогики и предоставляет ей возможность выстраивать личностно ориентированные образовательные системы, преодолевать их замкнутость и оторванность от мира, поскольку оказывает влияние на ментальные ориентиры как ученого-исследователя, так и педагога-практика, руководителя образовательного учреждения.

Антропологическое знание позволяет выстраивать перспективную человеко-ориентированную стратегию управления развитием общеобразовательного учреждения, инновационную методическую политику школы, направленную на развитие учителя как личности, самобытной индивидуальности и профессионала, проектировать развивающую методическую среду общеобразовательного учреждения.

К большому сожалению, антропологическое знание во всей его полноте остается невостребованным в полной мере в практике управления общеобразовательным учреждением. В первую очередь это касается области стратегического управления школой в условиях обучающей организации, разработки кадровой и методической политики общеобразовательного учреждения. Руководители, занимающиеся проектированием стратегии развития общеобразовательного учреждения, осуществляющие управление методической работой, имеют поверхностное представление об особенностях профессионально-личностного развития педагогов, о механизмах управления и самоуправления этим процессом. В этом заключается одна из причин низкой эффективности управления развитием человеческого капитала образовательной организации, ее успешного инновационного развития.

Со всей очевидностью можно утверждать, что возрастает значение инициирования внутренней активности человека, направленной на созидание персональной модели повышения квалификации и наращивания профессиональной

¹ См.: Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М. : Народное образование, 1999. С. 41.

² Там же. С. 52–53.

компетентности, позволяющей осуществить преобразование своей профессиональной деятельности, обрести педагогическую индивидуальность и тем самым сделать реальные шаги на пути восхождения к вершине в собственном профессионально-личностном развитии.

Педагогическая индивидуальность учителя проявляется в своеобразии его педагогического мировоззрения и системы профессиональных ценностей, в наличии личностного смысла профессиональной деятельности и создании собственного, неповторимого педагогического стиля, в авторском проектировании содержания и технологий обучения и воспитания, в создании авторской системы обеспечения качества образовательного процесса, в творчестве. Развитие индивидуальности предполагает обретение самобытности, неповторимости личности. Таким образом, усилия методической политики школы должны быть сконцентрированы на создании условий для развития субъектности педагогов, проявления их индивидуального своеобразия в профессиональной деятельности, в процессе педагогического и управленческого творчества, в инновационных нововведениях. Это предполагает проектирование многомерного, многоуровневого методического пространства школы, позволяющего каждому участнику методического процесса реализовать персонифицированную модель повышения квалификации, стать субъектом собственного профессионального развития, стать в позицию преобразующего отношения к своему бытию, осуществить на практике свободу выбора уровня и направленности методической работы, траектории профессионально-личностного развития.

В этой связи особое значение приобретает отказ от стереотипа ориентироваться в методической работе исключительно на решение прагматических задач совершенствования качества образовательного процесса, повышения профессиональной компетентности и педагогического мастерства учителей без выстраивания персонального пространства профессионально-личностного развития для каждого из них и определения его движения в этом пространстве и во времени. Переход к реализации персонифицированных моделей повышения квалификации педагогических работников становится ключевым элементом стратегии управления развитием персонала образовательной организации.

Известно три аспекта пространственно-временного существования человека – природный, социальный, персональный. Наиболее значимыми для онтогенеза человека являются персональное пространство и собственное время. Осознание этого факта требует кардинального изменения подходов к идеологии планирования методической работы, а также перенесения акцента на прогнозирование возможного пути человека в новом профессиональном пространстве, на определение индивидуальной стратегии профессионально-личностного развития, разработку индивидуального плана методической работы учителя. Это позволяет учесть индивидуально-личностные особенности педагога, его интересы и профессиональные потребности. Индивидуальное планирование методической работы позволяет усилить субъектную позицию педагога в формулировании целей, постановке задач собственного профессионального развития, выделении для себя наиболее значимых приоритетов в процессе внутришкольного повышения квалификации. Индивидуальное планирование побуждает учителя заниматься самоанализом результатов собственной методической деятельности, а следовательно, рефлексивно-оценочный компонент становится неотъемлемой частью процесса внутришколь-

ного повышения квалификации педагога, рефлексия же превращается в инструмент самоменеджмента.

С позиций антропологического подхода стратегия управления развитием персонала образовательной организации должна разрабатываться с учетом повышенного внимания руководителей и самих субъектов методического процесса к самоактуализации, самовыражению, самореализации, саморазвитию педагогов. Она должна строиться в направлении создания условий для стимулирования субъектно-деятельностной позиции учителя в процессе его внутришкольного повышения квалификации, внутренней активности личности, направленной на преобразование собственного бытия, выстраивание авторской модели жизненного и профессионального самоопределения, видения себя, своего места в новой профессиональной ситуации в условиях инновационных изменений в сфере образования.

Список использованной литературы

1. Барулин, В.С. Социально-философская антропология: общие начала социально-философской антропологии [Текст]. – М. : Онега, 1994. – 253 с.
2. Бим-Бад, Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии [Текст] // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 38–43.
3. Григорян, Б.Т. Философская антропология: Критические очерки [Текст]. – М. : Мысль, 1988. – 188 с.
4. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
5. Кант, И.М. Собр. соч. [Текст]. – М., 1966. – Т. 6.
6. Кант, И.М. Трактаты и письма [Текст]. – М., 1980.
7. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
8. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произведения [Текст] : в 2 т. – М., 1983. – Т. 1.
9. Максакова, В.И. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
10. Педагогическая антропология [Текст] / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
11. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности [Текст]. – Ростов н/Д, 1993.
12. Слостёнин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст]. – М., 1993.
13. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 416 с.
14. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1950. – Т. 9.
15. Чернышевский, Н.Г. Антропологический принцип в философии [Текст] // Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. – М. : Гослитиздат, 1939–1953. – Т. 7.
16. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология [Текст]. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.
17. Drucker, P.F. Innovation and Entrepreneurship [Text]. – L. : Heinemann, 1985.
18. Drucker, P.F. The age of social transformation [Text] // Quality Digest. – Seattle, 1995. – April. – P. 34–40.



Методология развития личности

М.В. Шакурова

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Автор обращается к анализу феномена социального воспитания и его роли в формировании социокультурной идентичности молодежи, традициям отечественной социальной педагогики. Подчеркивается значение личности педагога, качества которого должны формироваться в процессе профессионального образования.

социальное воспитание, социальная педагогика, социальная и персональная идентичность, общественная мораль, традиции культуры и образования.

Любая эпоха перемен в конечном итоге имеет следствием неизбежное изменение человека, сущностные характеристики которого в той или иной мере им самим и/или под влиянием среды изменяются. Не всегда удается вовремя определить, каковы будут последствия. Очевидно, что в современной ситуации портрет «нового человека» вызывает целый ряд споров и негативных оценок. Не в этом ли причина все чаще звучащих со страниц периодической печати, с экранов телевизоров, с различных сайтов Интернета призывов к необходимости воспитания?

С педагогической точки зрения ситуация имеет вполне объяснимую природу. В книге Т.А. Ромм читаем: «Не секрет, что современный человек живет и действует отнюдь не в простой ситуации: его социальная, национальная и культурная идентичность постоянно испытывает внешние воздействия (при этом не всегда позитивные). Фактически наши сограждане являются как объектами культурной и идеологической, религиозной и морально-нравственной индоктринации, так и субъектами индивидуального целеполагания в процессе их жизнедеятельности. В такой ситуации особое значение приобретает эффективное осуществление именно социального воспитания, нацеленного на разрешение всех тех проблем и противоречий, которые возникают в процессе социализации человека в реальном социуме. Причем воспитательная ситуация осложняется еще и тем, что эффективное течение процесса социализации человека происходит не дискретно,

а инкретно, то есть непрерывно, и при этом совершается во всех типах взаимодействия с различными агентами социализации и социальными институтами»².

Феномен социального воспитания с переменным успехом обсуждался на всех этапах развития человеческого общества. Вместе с тем до сих пор нет единого определения данного понятия. Обратимся еще раз к мнению Т.А. Ромм: «Содержание и динамика теоретических образов социального воспитания в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа отражают развитие нормативных и интерпретативных характеристик социального воспитания, а также уровень педагогической концептуализации проблем последнего:

1) прототеоретический образ общественного/социального воспитания в традиционном обществе как философская рефлексия государственно-политических проблем (Платон, Аристотель, Т. Мор и др.);

2) "рационально-позитивистский" образ социального воспитания в индустриальном обществе как общенаучная концептуализация возможности и необходимости формирования социально приемлемого поведения человека в обществе целенаправленными усилиями общества и государства (Ж. Кондорсе, Р. Оуэн, И. Фихте, Ф. Фребель и др.), а также с опорой на индивидуальное самоопределение в социальном становлении (И. Кант, И. Песталоцци и др.);

3) "объяснительно-понимающий" образ социального воспитания в индустриальном обществе как предметно-научная концептуализация сочетания необходимости и относительности контролируемого целенаправленного процесса формирования социальности человека в предлагаемых социальных условиях (Л. Буржуа, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, Г. Кершенштейнер, К. Манхейм, П. Наторп и др.);

4) "диффузно-контекстный образ" социального воспитания в постиндустриальном обществе как межпредметная концептуализация представлений о непрерывности становления/уточнения социальной идентичности человека в его интрасубъективном жизненном пространстве (М. Бухка, Ч. Коулмэн и др.)»³.

Опираясь на этот подход, обратим внимание на быстрый и, как нам представляется, социокультурно обоснованный ввод в профессиональную педагогическую лексику конструкта «идентичность». Одним из очевидных подтверждений данного утверждения служит текст Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая признана методологической основой современной стандартизации системы образования. Приведем лишь одну цитату: «Ступень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России»⁴.

Российская гражданская идентичность – вид социокультурной идентичности, проблематика формирования которой лежит в предметном поле социальной

² Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск : Наука ; Изд-во НГТУ, 2007. С. 7–8.

³ Там же. С. 317–318.

⁴ Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. С. 17.

педагогике, трактуемом в широком смысле. В данном случае в качестве предмета социальной педагогики рассматривают социальное воспитание в определении, предложенном А.В. Мудриком, – как процесс относительно контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включая его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет.

Как отмечают исследователи проблем социализации современной молодежи и формирования социокультурной идентичности, «социальная стратификация и порожденный ею "кризис идентичности" – неизбежные следствия буржуазных реформ, внедрения рыночной модели общественного мироустройства, за которыми закономерно следуют уже хорошо известные социальные феномены – бедность значительной массы людей в сочетании с неоправданной роскошью и богатством небольшой кучки зажиточных сограждан. Разделяющая эти социальные слои пропасть, возможно, не была бы столь очевидной, если бы в стране был реальный средний класс. Но его нет, и это обстоятельство только усиливает социальные контрасты. Отсюда берут свое начало вполне логичные следствия: в одном классе оказываются "принц" и "нищий", а между ними учитель, который сам дрейфует к социальным низам, но должен "сгладить" непримиримые противоречия между своими воспитанниками, "не обостряя отношения между ними", а "укрепляя толерантное отношение к богатым"... Другим следствием становится диаметрально различное отношение выходцев из богатых и бедных слоев к национальной культуре и истории: из них каждый "вытаскивает" в реальную жизнь то, что ближе ему, что соответствует его представлениям о мире, что оправдывает или объясняет его социальное положение»⁵.

Характеризуя возможные последствия осуществляемых социально-экономических реформ, А.В. Репринцев обращает внимание на то, что «одним из самых коварных и опасных последствий "реформ" является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление "кризиса идентичности" в сознании людей, особенно молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично входить в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную – референтную, комфортную, релевантную. Как отмечают психологи, идентичность (тождественность, одинаковость) – это осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эгосостояний»⁶. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (в частности, Эрика Эриксона), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте, и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире»⁷.

⁵ Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 28.

⁶ Там же.

⁷ Идентичность // Психологос. энциклопедия практической психологии. URL : <http://www.psycholog.ru/articles/view/identichnort>

Идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного «я», своей принадлежности к конкретному социуму, с готовностью к реализации добровольно принимаемых на себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости своих индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности личности для человека чрезвычайно важна социальная «солидарность» т.е. «ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям»⁸.

Эриксон дифференцирует понятия «групповая идентичность» и «эго-идентичность». По его мнению, групповая идентичность формируется благодаря интеграции личности ребенка в конкретную социальную общность и выработку присущего этой социокультурной общности мироощущения, способов самовыражения и самореализации. Эго-идентичность формируется параллельно с социальной идентичностью и создает в личности ощущение устойчивости и непрерывности развития своего собственного «я». Но достижение социальной (групповой) и эго-идентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, создающее влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии. В этом плане, по мнению Э. Эриксона, особую роль играют подростковый и юношеский возрасты, когда завершается формирование характера личности, когда происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых.

Именно юношеский возраст наиболее сложен с точки зрения формирования социальной и персональной идентичности: на этом этапе либо молодой человек обретает «взрослую идентичность», либо происходит задержка в развитии идентичности и возникает «диффузная идентичность». Интервал между юностью и взрослостью, когда юноша стремится путем проб и ошибок найти свое место в обществе, Эриксон назвал «психическим мораторием». Острота этого кризиса зависит как от разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный юношеский кризис ведет к состоянию острой диффузной идентичности, составляющей основу специальной патологии юношеского возраста.

Синдром патологии идентичности, по Эриксону, выражается в таких опасных состояниях, как регрессия личности к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;

⁸ Идентичность...

враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения¹. Эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, анонимии, самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам...

И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни?». Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые, молодой человек оказывается способен совершить свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответов на эти вопросы, что школа и университет формируют чаще всего установку на лицемерие, ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми...

Здесь уместно сослаться на результаты эмпирических исследований И.Е. Булатникова, убеждающие в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром². Не случайно А.В. Репринцев подчеркивает: «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности. Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехи. Таким молодым людям всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры представляются обременительной и ненужной деятельностью; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил; их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов.

¹ Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 2006. С. 231.

² См.: Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17) ; Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72 и др.

Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия "социального декаданса", за которой неизбежно следуют моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное

и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности "золотой молодежи" сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования "растущим потребностям общества", но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними»¹.

Однако было бы ошибкой говорить, что кризис идентичности не оказывает ее влияния на тех молодых людей, кто придерживается традиционной общественной морали, кто не утратил представлений о ее нормах и ценностях. И здесь нельзя не согласиться с А.В. Репринцевым, отмечающим, что «кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему народу... Причиной кризиса идентичности является не только понимание несоответствия моего поведения всеобщим нормам. Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, — что признание их было личной или коллективной ошибкой. Хорошими примерами этого типа кризиса идентичности являются состояния политика или солдата, служивших системе, которую сегодня они должны признать в корне аморальной, а также состояние менеджера, который участвовал в создании экономического чуда промышленно развитых стран и сейчас должен спросить себя о том, не ускорил ли он экологическую катастрофу, к которой мы идем. Однако их избавление от иллюзий все же предполагает существование прочных моральных норм. Об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина, и вину можно испытывать только тогда, когда существует объективная нравственность. Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, потому что из него почти невозможно выкарабкаться: ведь человек не будет рассматривать свое состояние сознания как кризис, поскольку понятие "кризис" имеет нормативные коннотации, которые он отвергает; он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной. Отрицание общепризнанных ценностей делает общение с таким человеком чрезвычайно трудным»².

А.В. Репринцев отмечает: «Действительно, прагматизм современных детей, их холодная расчетливость и рациональность уже не веселят (как мелкие шалости в «Ералаше»), а вызывают тревогу и озабоченность взрослых, страшущихся циничной ревизии собственными детьми незыблемых прежде императивов и табуированных границ нравственно должного и социально одобряемого поведения... Современный ребенок очень быстро начинает понимать безграничную

¹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 32.

² Там же. С. 34.

власть денег и их способность решать любые проблемы. Его не нужно долго просвещать и объяснять, что "деньги – зло", что не "все продается и покупается"... Сама реальность, повседневное бытие вкупе с телевидением предлагают ему "уроки жизни" и стандарты поведения, позволяющие органично "вписаться" в жизнь, в сложившуюся систему социальных отношений»¹.

А.В. Репринцев увязывает кризис идентичности с неопределенностью состояния внешней социокультурной среды: «Конечно, кризис идентичности во многом порождается неопределенностью внешней социокультурной ситуации, содержанием и характером тех изменений, которые происходят в обществе. Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого "социального заказа школе". Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекцией отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным "итогом" их совместной работы по "производству" общественно необходимого человека, "вписывающегося" в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма интегрирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества»².

С этих позиций А.В. Репринцев предлагает свой анализ недавно принятого Федерального закона Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»³. По мнению известного исследователя, «в нем нет ни слова о "оциальном заказе", о прообразе той личности, которую система образования должна "производить". Все вполне логично: каждый социальный слой (каждый социальный класс!) самостоятельно определяют для себя идеал воспитания, имея в виду сферы и виды деятельности, к которым они себя предназначили. Следовательно, если каждый социальный слой самостоятельно вырабатывает и артикулирует свой собственный образ воспитанности и идеал воспитания, то, видимо, у нас сегодня нет общего, единого, типичного для нашей национальной культуры представления о личности, которую институты образования и социального воспитания должны готовить к жизни и труду в этом обществе. Значит, новый закон лишь закрепляет социально-стратификационный подход к пониманию идеала воспитания, к интерпретации путей и способов обретения такой личности. Значит, вся система образования неизбежно будет работать на закрепление статусных отличий отдельных социальных слоев и групп в получении качественного и полноценного образования и воспитания. Значит, образование само становится фактором социальной стратификации, усиливая неизбежные диспропорции в образе жизни отдельных социальных групп, закрепляя их социально-экономическое и культурное неравенство. Тем самым система образования неизбежно углубит кризис идентичности в обще-

¹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 34.

² Там же.

³ «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

стве, расколет его, усилит противоречия между отдельными социальными стратами»¹.

Резюмируя свой анализ современной социально-педагогической ситуации и ее влияние на формирование социокультурной идентичности молодежи, А.В. Репринцев считает необходимым признать: «порожденный на рубеже XX–XXI веков кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – это время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – это период социальных трансформаций, когда на смену старой модели общественного мироустройства приходит новая, а вместе с ней – и новая парадигм социального бытия человека»².

Как отмечает В. Хёсле, «мы подошли к проблеме кризиса коллективной идентичности. Его сущностью является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательным и нормативным образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры»³. Это дает основание утверждать, что «кризис коллективной идентичности закономерно ведет к деструкции национальной культуры, разрушению ее ценностно-смысловых основ, ее идейно-нравственного базиса. И главное, что приносится в жертву, – традиция, устойчивый порядок, придающий логичность

и смысл всем проявлениям общественной жизни. Значит, чем меньше выражены интеграционные процессы в обществе, чем в большей степени оно разобщено, тем менее вероятны усилия социальных элит соединить несоединимое, за счет мобилизации "духовных скреп" обеспечить внутреннюю консолидацию всех социальных групп и слоев»⁴.

Возникает целая вереница вполне уместных и закономерных вопросов: каковы же последствия кризисов идентичности? Что делать образовательным и социальным институтам, чтобы обеспечить сохранение культурного базиса общества, создать предпосылки для возрождения и воспроизводства национальной культуры? «Хотя даже кризисы идентичности протекают по известному сценарию, их первым результатом является утрата предсказуемости поведения затронутых ими индивидов или институтов. Ценности, которые раньше направляли их действия, устаревают; реакцией на новую ситуацию может стать пассивность ли-

¹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 34–35.

² Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 35.

³ Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // *Вопр. философии*. 1994. № 10. С. 121.

⁴ Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 35.

бо лихорадочная активность. Парадоксально и, тем не менее, верно, что кризис идентичности часто вызывает регрессию к более архаичным и примитивным ценностям... Чувство дезориентации, характерное для любого кризиса идентичности, может далее увеличить шансы на успех тоталитарных идеологий: ведь они предлагают простые решения, которые могут оказаться предпочтительнее нормативного вакуума; они приманивают обещанием общности, которая была разрушена кризисом коллективной идентичности и которая по-прежнему остается предметом страстного стремления»¹. Не потому ли в обществе в последние годы так активно идет дискуссия о роли сильной личности в налаживании общественного порядка, восстановлении исторической справедливости, обеспечении экономического, политического, социального прогресса?..

Современный интерес к проблематике идентичности и сопровождению процесса ее становления обусловлен рядом причин, а именно:

– нестабильностью и подвижностью подлежащих социокультурному наследованию норм, ценностей, образцов, разнообразием носителей социокультурного опыта, зачастую находящихся по отношению друг к другу в конкурентной борьбе за новое поколение. Как следствие, возрастает значение личностного выбора при определении индивидуальной биографии;

– кризисом традиционных социальных институтов как носителей устоявшихся связей и отношений, что предопределяет снижение их референтности для личности и неизбежно усугубляет проблему становления индивидуальной идентичности;

– инициированным государством и поддержанным обществом поиском единой российской и гражданской идентичности как основы для возрождения национального самосознания и базы для воспитания молодежи;

– многочисленными свидетельствами идентификационного кризиса – увеличением числа молодых людей с неопределенной («не касается», «не знаю», «для меня это ничего не означает» и т.п.) и девиантной идентичностью (пренебрежение или отрицание общепринятых норм, ценностей, оценок, образцов);

– ростом доли молодых людей с мораторием идентичности с присущими ему процессами отчуждения от общества (ни с кем и ни с чем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя, проявляют гипертрофированную склонность к «индивидуализации» идентичности, поддерживаемую, в том числе, отдельными педагогическими практиками);

– расхождением в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди, их родители и педагоги (вместе с тем влияние последних на снижение идентификационной неопределенности и девиантности идентичности продолжает оставаться принципиальным и значимым);

– вниманием современного человекознания к изучению динамики личностных изменений, в частности, механизмов перехода «социальное – индивидуальное» и поддерживающих данный переход процессов.

Социокультурная идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и экстериоризации культурных моделей, транслируемых значимыми, с его точки зрения, соци-

¹ Хёсле В. Кризис... С. 122.

альными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами. Целостное представление о сущности социокультурной идентичности личности обеспечивает рассмотрение данного феномена в единстве когнитивно-смысловых, эмоционально-ценностных и деятельностных проявлений.

Становление и развитие социокультурной идентичности школьников невозможно вне социокультурного пространства, модификацией которого является пространство воспитательное. Ряд субъектов формирования социокультурной идентичности школьников широк – родители, близкие родственники, представители микросреды, групп членства, различных общностей и организаций и т.п., но их субъектная позиция зависит от меры референтности для школьника. Особенности воспитательного пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для ребенка Других определяют социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников носит относительный характер. Ее ограничения определяются:

- а) затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей;
- б) нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства;
- в) нереперентностью воспитательного пространства для ребенка;
- г) незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти;
- д) деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка.

Прокомментируем отдельные позиции, имея в виду процесс формирования российской идентичности школьников, столь значимый в контексте стандартизации современного отечественного образования.

Начать следует с педагога. Именно учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования должны обеспечивать формирование российской гражданской идентичности. Чем подкреплено это долженствование? Фактически ничем.

Современный педагогический корпус в процессе профессиональной подготовки и переподготовки о сущности, видах, процессах становления и развития, а главное – о механизмах формирования идентичности по большому счету не размышлял и базовой информацией не владеет. Изучаемый блок о самосознании и самоопределении студенты и педагоги, как свидетельствуют наши исследования, традиционно относят к числу малопонятных, а главное, не очень востребованных на практике, знаний.

Еще сложнее дело обстоит с методиками формирования и диагностикой, поскольку педагога необходимо не только вооружить знанием о том, что есть идентичность, но и научить работать (и педагогически, и – в идеале – психологически) с данным элементом самосознания личности.

Методики формирования идентичности личности или группы максимально сопряжены с методиками воспитательной деятельности. Но в последние десятилетия в педагогических вузах не учат «на классного руководителя», «на заместителя директора по воспитательной работе», «на педагога дополнительного образования». Видимо, профессиональная школа в этой связи руководствуется обы-

денным убеждением, что учить, воспитывать и лечить может каждый. Прибавьте к этому и то, что современные студенты в массе своей не являлись членами детских организаций, не посещали детских оздоровительных лагерей и не имеют опыта неформального дворового общения, дворовых игр. Они в лучшем случае копируют известную им школьную практику. Стоит ли удивляться, глядя на результат?

Предвидим закономерный вопрос: разве в учебном плане мало педагогики? Судите сами. В примерном учебном плане образовательной программы направления 050100 «Педагогическое образование», утвержденном приказом Минобрнауки России от 17 сентября 2009 года № 337, по профилю «История» находим следующие курсы: «Педагогическая риторика» (3 зачетные единицы, 108 часов трудоемкости), «Образовательное право» (2 зачетные единицы, 72 часа трудоемкости), «Профессиональная этика» (2 зачетные единицы, 72 часа трудоемкости), «Педагогика» (10 зачетных единиц, 360 часов трудоемкости).

Намеренно не включаем в этот список педагогическую практику, в рамках которой нужно уже не столько осваивать, сколько претворять в жизнь освоенное (очень хочется, чтобы у студентов изначально формировалась установка на то, что на детях учиться и экспериментировать нельзя – это, к слову, важный элемент их профессиональной идентичности, формируемый в вузе). В совокупности все названное выше занимает 17 зачетных единиц, или 612 часов трудоемкости. Даже если мы прибавим часы, выделенные на психологию, предметную методику (а у них свои задачи, об этом не стоит забывать), то получим цифры соответственно 37 и 1332. Для сравнения: вариативная часть, объединяющая предметы профильной подготовки (а это в нашем случае только разделы истории) занимает 89 зачетных единиц, или 3204 часа трудоемкости. А с дисциплинами по выбору, где, как правило, находят отражение узкие интересы преподавателей, а не интересы школьного обучения истории, реалии таковы: 130 зачетных единиц, или 4680 часов трудоемкости. Комментарии, как принято говорить, излишни. Вот и выходит, что сегодняшний выпускник педагогического вуза в целом владеет средством (учебным предметом), но очень приблизительно готов работать с ребенком, развитие личности которого традиционно рассматривается в качестве профессиональной педагогической цели.

Но наряду с отсутствием надлежащей подготовки, которую в определенной степени можно скорректировать на местах за счет сил и времени преподавателей-энтузиастов (кружки, волонтерская деятельность, профессиональные пробы и т.п.), есть и более сложная проблема – социокультурная идентичность любого вида (в том числе российская гражданская), определяемая референциями (значимыми объектами).

Значимые Другие – это те, кто играет в жизни ребенка большую роль. Они влиятельны, и их мнение имеет большой вес. Уровень воздействия значимых Других зависит от степени их участия в жизни человека, близости отношений, социальной поддержки, которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих.

С точки зрения А.В. Петровского, к ведущим факторам, определяющим значимого Другого, необходимо отнести:

– авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за значимым Другим права принимать ответственные решения в существенных для них

обстоятельствах (в случае позитивно окрашенного признания) и основания для осуществления собственных действий, противоположных решению авторитетного лица (в случае негативно окрашенного признания);

– эмоциональный статус (аттракция) как способность привлекать или отталкивать окружающих, быть избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию;

– статус власти (властные полномочия субъекта): пока статус индивида достаточно высок, он не может не быть значимым Другим для зависимых от него лиц.

Наблюдения свидетельствуют, что, копируя доступный опыт (а это и школьный опыт, и опыт обучения в вузе), молодой педагог в первую очередь стремится обеспечить собственную значимость, опираясь на данную ему власть. Но фактор власти, будучи очень устойчивым, не обеспечивает полноценной значимости, которая становится возможной лишь при сочетании высокого статуса власти, авторитетности и эмоциональной привлекательности.

Должен ли и может ли учитель быть значимым Другим для учащихся?

Смеем утверждать, что продуктивность обучения, а тем паче воспитания, определяется мерой значимости педагога для ребенка. Педагог может стать таковым для учащегося. Но стать значимым для каждого ребенка – практически невыполнимая задача. Утверждать «должен» – означает ставить перед учителем или воспитателем заведомо невыполнимые задачи. Но педагог может и должен научиться использовать значимых для ребенка Других для того, что решать актуальные педагогические задачи.

Современные реалии таковы, что школа и бóльшая часть педагогов, как правило, не входят в число референций растущей личности.

В числе причин, обуславливающих невысокие абсолютные показатели значимости учителя как Другого, можно выделить:

– утрату значимости учителя для ребенка как следствие взросления, низкого статуса педагогической профессии в современном обществе (ребенок постоянно слышит из СМИ, от членов семьи, людей в общественных местах негативные высказывания в адрес учителей), утраты монополии педагога как источника учебной информации (вузы же, готовя учителей, продолжают отдавать предпочтение содержанию предмета, а не методикам преподавания и воспитания средствами учебного предмета и внеучебной деятельности);

– профессионально-личностные особенности педагогов, индивидуальные особенности школьников и их семей; климат, сложившийся в образовательном учреждении, наличие или отсутствие традиции взаимопомощи, согласования позиций и т.п.

Но стать значимым Другим для ребенка – не только великое достижение, но и не менее значительная ответственность. Учителя как значимые Другие при определенных условиях становятся источником различных проблем для школьников.

Обратимся к другой проблеме. С точки зрения традиционной педагогики идентичность личности – очень неудобный феномен.

Идентичность, как утверждал Э. Эриксон, реалистична. Это ее сущностная характеристика. Вот почему для формирования российской гражданской идентичности мало обращаться к достаточно абстрактным категориям, таким, как пат-

риотизм, гражданственность и т.п. Суть должна быть дана через образ человека (антропо-образ): патриот, гражданин и т.п. Но и здесь следует уйти от абстрактного человека-гражданина, человека-патриота. Нужны примеры.

Современную ситуацию в теории и практике использования метода примера в образовании сложно характеризовать определенно и однозначно. Выделим лишь отдельные аспекты.

Высокой формой идеала является пример великого человека. Идеализация не должна быть абсолютизирована. Недопустимы легковесность методической ситуации, частое обращение к этому примеру.

Методика работы с примером взрослых и сверстников из ближайшего окружения ребенка имеет свои отличия: такой пример безнадежно подавать специально (примером для ребенка можно только быть, а для этого надо быть для него значимым, авторитетным); недопустимо прямое навязывание примера, открытое сравнение (в первую очередь это касается примера сверстников). Не стоит совсем избегать отрицательных примеров, но их доля в воспитании должна быть многократно меньше доли примеров положительных.

Установка на то, что воспитатель должен стать примером, демонстрировать высокие образцы поведения, профессиональной деятельности, личностного самосовершенствования – традиционная установка при характеристике метода примера. Отметим, что современные теоретические поиски строятся на принятии и адекватной оценке реальности: педагоги не идеальны. Кроме того, профессиональная деятельность (дело) – не единственная сфера самореализации учителя. Подростки, юноши и девушки обращают внимание не только и не столько на профессиональные качества педагогов – их интересуют личностные проявления, целостный образ человека. В этой связи возникает иная логика рассмотрения проблемы: можно ли и как стать референтным лицом для ребенка, как компенсировать нереперентность, чего не должен демонстрировать педагог и т.п.

Очевиден вывод: в той или иной мере педагог должен уметь демонстрировать собственную российскую гражданскую идентичность, которая в той или иной мере должна быть у него сформирована. Да, педагог в этой связи зачастую не является эталоном, но этого не стоит скрывать (тем более что школьная повседневность и не позволит это сделать). Он не может контролировать себя ежеминутно, но именно ежеминутно его видят дети (наиболее настойчиво демонстрируемый образ человека). Ученики снимают прежде «скрытое содержание» (это плохо разработанная в педагогике часть, поскольку выходит на стихийные процессы). Педагог вынужден научиться открываться и как профессионал, и как личность. А это опасно. Прячась же за социальной ролью («я – учитель»), он «убивает» внимание к себе как к идентификатору (зеркалу), реализуя установку «образец во всем» (если ему это и удастся всегда, когда он на глазах детей демонстрирует «показательные выступления», хорошо читаемые современными школьниками). Вместе с тем, с точки зрения роли примера в формировании российской гражданской идентичности школьников, ценно увидеть, как конкретный человек позиционирует себя по отношению к декларируемым эталонам, насколько велика дистанция между его «я» и эталоном. Важно стремление ее сокращать и те способы, которые реальный человек для этого находит.

Другой ракурс этой проблемы. Антропо-образцы не должны быть «отчужденной нормой» (сущность принципа человекоразмерности идентичности). При-

нимаются те антропо-образцы, которые выступают посильными образцами в данных социокультурных условиях: их вполне можно реализовать, их уже реализуют не только герои или единицы, они доступны и достаточно привлекательны. Педагогам придется задуматься над тем, как обеспечить доступность и привлекательность. Чем младше ребенок, тем более четкими, непротиворечивыми, конкретно описанными должны быть антропо-образцы (вспомним о крошке-сыне и его вопросе отцу). А есть ли у нас такие описания? По мере взросления описания надо расширять, показывая противоречивость, неоднозначность, многообразие. Но в любом случае – нужно иметь описания антропо-образцов. Есть ли они у современной школы? В качестве ответа на часто встречающийся сегодня тезис «школа должна сама их собрать (разработать, создать и т.п.)» приведем цитату, с которой солидарны: «Мы, конечно, столкнемся с колоссальными проблемами, если мы уже сейчас не научимся в школе давать простой ответ на самый сложный вопрос: что значит быть сегодня русским, что значит быть россиянином? Школа сама эти ответы не даст, она не институт, производящий смысл, но она институт, транслирующий готовые ответы»¹.

В заключение затронем еще два аспекта.

Идентичность всегда есть результат выбора. Как научить школьников выбирать среди очень сложных сущностей, какими являются люди, антропо-образцы? Как привлечь к выбору желаемых образцов, не столь ярких и не столь легких по достижению, но важных с точки зрения задач образования? Есть завидный путь – сократить количество демонстрируемого опыта до одного или двух (такой опыт в истории отечественной педагогики и системы образования у нас есть). Его, как правило, и выбирают. Как следствие – навязанная идентичность. Она жизнеспособна, но лишь до момента, пока человек не столкнулся с другим опытом. Кризис при этом очень болезнен (пример – кризис идентичности «советский человек» в индивидуальных судьбах).

Идентичность подвижна. Один и тот же вид идентичности не может быть постоянно актуален. Те или иные антропо-образцы проходят проверку, какие-то отвергаются, какие-то закрепляются (переходят в «я-концепцию»). Одни образы актуальны сегодня, но незначимы завтра. Постоянной доминанты, видимо, не может и быть. Как диагностировать то, что подвижно и неустойчиво? Владеет ли педагог методиками актуализации, грамотой проблематизации? Как ненавязчиво поддерживать интерес к конкретным антропо-образам и образцам? Как «не перекормить» одним и тем же? Есть и другой аспект – собственно педагогический, реалистичный. Контроль еще никто не отменял. Зная традиции, можно смоделировать типовую проверку уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников – и смешно, и страшно.

Мы остановились лишь на отдельных затруднениях, объективно и субъективно определяющих результативность формирования социокультурной идентичности личности (российской гражданской идентичности как вида социокультурной идентичности). Очевидно, что современная значимость идей и практики социального воспитания сопряжена с проблемами решения этой задачи как одной из

¹ Архангельский А. Из выступления на XII Петербургском международном экономическом форуме 8 июня 2008 года.

базовых. Разрешение названных проблем и обусловливающих их противоречий – одна из актуальных задач современной социальной педагогики.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013.
2. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 78–92.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи [Текст] // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – С. 146–152.
5. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
9. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 86–100.
10. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
11. Идентичность [Электронный ресурс] // Психологос. энциклопедия практической психологии. – Режим доступа : <http://www.psycholog.ru/articles/view/identichnort>
12. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
13. Пархоменко, Н.А. Идеалы воспитания в системе факторов становления в России гражданского общества: от концепций русских мыслителей – к социокультурной модернизации страны [Текст] // Известия РАО. – 2012. – № 2.
14. Пархоменко, Н.А. Идеалы современного отечественного образования в диалоге традиций русской культуры и общественных противоречий [Текст] // Берегиня – 777 – Сова. – 2013. – № 2 (17). – С. 66–74.
15. Пархоменко, Н.А. Идеалы современного отечественного образования: между Сциллой и Харибдой общественных противоречий [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №2 (26). – С. 36–50.
16. Пархоменко, Н.А. Идеалы социального воспитания молодежи сквозь призму традиций русской национальной культуры [Текст] // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. – Воронеж, 2013. – № 2.

17. Пархоменко, Н.А. Разработка идеалов социального воспитания: от социокультурной реальности – к теории и практике социально-педагогической деятельности [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II. – № 5.
18. Пархоменко, Н.А. Феноменология идеала воспитания в социокультурной ситуации изменяющегося российского общества: векторы эволюции [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 23. – С. 38–47.
19. Пашков, А.Г. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения подростков в клубно-профильной деятельности [Текст] / А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.П. Трубников. – Курск : Изд-во Курского гос. ун-та, 2012.
20. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
21. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
22. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
23. Репринцев, А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
24. Репринцев, А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 6–17.
25. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
26. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3(27). – С. 5–13.
27. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов [Текст]. – Новосибирск : Наука ; Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.
28. Хёсле, В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности [Текст] // Вопросы философии. – 1994. – № 10.
29. Шакурова, М.В. Социальное воспитание молодежи сквозь призму традиций и опыта отечественной педагогики: от интуитивных поисков – к проблемам стандартизации [Текст] // Институты гражданского общества в модернизации социокультурного и образовательного пространства России : материалы Девятой межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. – Курск : Курский гос. ун-т, 2012. – Т. 1. – С. 69–77.
30. Эрикссон, Э. Идентичность. Юность и кризис [Текст]. – М., 2006.

М.В. Пастухова, Н.А. Фомина

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ СВОЙСТВО
ЛИЧНОСТИ МУЖЧИНЫ В СООТНОШЕНИИ
С ФЕНОМЕНОМ ОТЦОВСТВА**

Статья посвящена актуальной проблеме ответственности личности, проявляющейся в родительской ответственности. Представлены результаты системного исследования психологических особенностей ответственности мужчин-отцов, мужчин, не являющихся отцами, и мужчин, в семьях которых ожидается появление первого ребенка.

личность, волевое свойство, морально-нравственное свойство, ответственность, мужчина, отец.

В современном обществе, к сожалению, наблюдаются различные проявления кризиса социального института семьи: возникла определенная категория людей, предпочитающих семье одинокий образ жизни; снижается социальная значимость материнства и отцовства³; увеличивается число разводов и, как следствие этого, неполных семей; многие родители предпочитают работу и карьерный рост воспитанию собственных детей; между родителями и детьми утрачиваются близкие эмоциональные и межличностные связи; растут алкоголизм и наркомания среди несовершеннолетних и их родителей и т.д. Все это приводит к замене семьи так называемым «гражданским браком», к демографическому спаду и отрицательно влияет на развитие и воспитание личности человека, в том числе представителей подрастающего поколения.

О серьезности перечисленных проблем свидетельствует возникновение в последние годы государственных программ, призванных поддержать социальный институт семьи и оказать ей помощь.

Однако только государственными мерами поддержки семьи проблемы не решить, поскольку, на наш взгляд, среди многочисленных факторов возникновения этих проблем (финансовые трудности, отсутствие жилья, недостаточное количество детских учреждений и т.д.) важнейшее место занимает недостаточный уровень сформированности свойств личности современных молодых людей, обеспечивающих создание и функционирование семьи.

Одним из таких свойств является ответственность как важнейшее морально-нравственное и волевое свойство личности, обобщающая характеристика волевого поведения, синтезирующая в себе проявления волевых, морально-волевых и нравственных качеств личности⁴.

«Внутренним» источником волевого поведения, которое имеет целью защиту и сохранение определенной объективной ценности, предстает его побуждающим и управляющим началом, является сама личность как субъект воли. Для субъекта воли действительность – это система предметов и явлений, имеющих определенную ценность, в которой он сам как личность занимает определенное место. В этой системе выше личности по своей ценности стоят коллектив, народ, родина, наука, искусство и вообще духовная и материальная культура. Специфическая особенность волевого поведения проявляется в переживании «я должен», а не «я хочу», следовательно, волевое поведение является результатом проявления волевых свойств личности⁵.

³ Зелевская Н.А. Проблема воспитания детей в семье в русской педагогике второй половины XIX – первой половины XX веков : дис. ... канд. пед. наук ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2003.

⁴ Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психол. журн. 1990. № 3. С. 5–9.

⁵ Чхартишвили Ш.Н. Проблема воли в психологии // Вопр. психологии. 1967. № 4. С. 72–81.

Воля личности есть не что иное, как сложившаяся в процессе жизни определенная совокупность ее свойств, характеризующая достигнутый уровень сознательной саморегуляции поведения. При этом волевые свойства (качества) личности – это относительно постоянные, не зависящие от данной ситуации, устойчивые психические образования личности, важнейший компонент характера человека. Волевые свойства формируются с малых лет, в процессе обучения, воспитания, деятельности. Развитие воли неразрывно связано со всем развитием личности⁶. Они характеризуют способ сознательной саморегуляции личности, управления ею своей активностью, действиями и общением и проявляются при целенаправленном воздействии на внешнюю среду, на внутренние процессы и состояния, на самого себя, являясь не атрибутами воли, понимаемой как субстанция, а индивидуальными чертами личности человека.⁷

Ответственность понимается как задача, которую ставит перед собой человек при осуществлении деятельности, – удержаться на уровне определенного качества ее выполнения, отвечающего притязаниям личности в течение определенного времени и при наличии непредвиденных трудностей⁸, как осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил⁹, как способность и готовность взять на себя обязательства (ответственность) за то, что происходит с ним и вокруг него, за собственные действия и поступки, а также за судьбу других людей или происходящие события¹⁰, как заключительная оценка хода и результатов деятельности¹¹.

Нежелание отвечать за выполнение порученных заданий и обязанностей, неспособность осознавать социальные или организационные последствия своих действий, склонность возлагать ответственность на внешние обстоятельства¹², «размывание» чувства ответственности за собственные действия в определенной ситуации вследствие присутствия множества других людей, которые могут рассматриваться как потенциально ответственные за это действие¹³, понимаются как безответственность.

В теории и практике семейного воспитания уделяется достаточное внимание формированию свойств личности ребенка, в том числе ответственности как значимого свойства, но недооценивается ответственность родителей за свое поведение, поступки и воспитание детей, которая является одним из основных компонентов родительства¹⁴.

⁶ Селиванов В.И. Воля и ее воспитание в детском возрасте. М. : Знание, 1976. С. 3–16.

⁷ Брихцин М. Воля и волевые качества личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М. : Наука, 1989. С. 134–144.

⁸ Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. С. 334–335.

⁹ Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. С. 257.

¹⁰ Немов Р.С. Психологический словарь. М. : ВЛАДОС, 2007. С. 262.

¹¹ Брихцин М. Воля и волевые качества личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М. : Наука, 1989. С. 134–144.

¹² Там же.

¹³ Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А – О) : пер. с англ. М. : АСТ ; Вече, 2001. С. 578.

¹⁴ См.: Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. С. 121.

Особую роль в системе семейных отношений, в том числе детско-родительских, и семейного воспитания играет ответственность мужчин как способность брать на себя ответственность за собственные слова, действия, поступки, за близких, а также за благополучие и счастье их семей.

На наш взгляд, ответственность мужчин проявляется и формируется в самой семейной жизни, увеличиваясь с рождением детей.

Нами проведен сравнительный анализ особенностей ответственности как важнейшего волевого и морально-нравственного свойства личности 83 мужчин, не имеющих детей (средний возраст – 23,7 года), 81 мужчины, ожидающего появления первого ребенка (средний возраст – 25,5 года), 82 мужчин-отцов, состоящих в браке и постоянно проживающих со своими детьми (средний возраст – 32,7 года).

Данное свойство рассматривалось нами в рамках системно-функционального подхода к анализу свойств личности А.И. Крупнова как совокупность содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторно-волевых, рефлексивно-оценочных) составляющих. Среди этих характеристик выделялись гармонические (общественно значимые цели, социоцентрические мотивы, осмысленность, продуктивность в предметной сфере, энергичность, стенические эмоции, интернальная регуляция), способствующие формированию и развитию ответственности, и агармонические (личные цели, эгоцентрические мотивы, осведомленность, адаптивность или продуктивность в личностно значимой сфере, аэнергичность, астенические эмоции, экстернальная регуляция, трудности различного рода), напротив, затрудняющие этот процесс ¹.

В русле данного подхода под руководством Н.А. Фоминой были исследованы особенности ответственности как системного свойства личности у девиантных подростков ², студентов медицинского колледжа ³, студентов – будущих управленцев ⁴, курсантов военного вуза ⁵. Однако соотношение ответственности с феноменом отцовства не было предметом специальных исследований.

С помощью бланкового теста «Ответственность» А.И. Крупнова ⁶ были обнаружены статистически значимые ($p < 0,05$) различия между мотивационными, когнитивными, продуктивными и эмоциональными составляющими ответственности у представителей двух крайних групп – мужчин, не имеющих детей, и мужчин-отцов.

¹ См.: Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: НИЦ МГУДТ, 2007.

² См.: Фомина Н.А., Теняева О.В. Особенности ответственности мальчиков-подростков с девиантным поведением // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 74–79; Фомина Н.А., Теняева О.В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 10–15.

³ См.: Фомина Н.А., Зуева М.Н. Особенности и психологическая структура ответственности студентов – будущих медицинских работников // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2012. № 3. С. 102–107.

⁴ См.: Фомина Н.А., Алейкин А.Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 101–108.

⁵ См.: Беспалова Т.М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявления в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

⁶ См.: Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М. : РУДН, 1993. 1993.

У мужчин-отцов по сравнению с мужчинами, не имеющими детей, был отмечен более высокий уровень социоцентрических мотивов, определяемых чувством долга, стремлением реализовать намерения других людей, помочь им и т.д.; осведомленности об этом свойстве и осмысленности представления о нем, его сущности, о значимости и необходимости формирования и проявления ответственного поведения, а также о продуктивности, результативности ответственности в предметной сфере – учебе, работе, взаимоотношениях с окружающими. Кроме того, они переживали больше положительных стенических эмоций удовлетворения, радости, гордости от совершения ответственных действий и их результата. Все это способствовало развитию их ответственности.

При этом и той, и другой группе свойственна некоторая противоречивость мотивов и целей реализации ответственного поведения: наблюдается почти одинаковая выраженность эгоцентрических мотивов, общественно и лично значимых целей при доминировании личных целей и социоцентрических мотивов. Кроме того, и для мужчин, не имеющих детей, и для мужчин-отцов характерны явное стремление к проявлению ответственности, одинаково выраженная продуктивность ответственности в личной сфере жизнедеятельности, доминирующая активная саморегуляция ответственного поведения, меньшее количество отрицательных астенических переживаний неудовлетворенности, тревожности по сравнению со стеническими, небольшое количество как операциональных, так и эмоционально-личностных трудностей (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Сравнительный анализ выраженности переменных ответственности у мужчин, не имеющих детей, и мужчин-отцов

Компонент	Переменные	Показатели		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
		1-я гр.	2-я гр.		
Целевой	Общественно значимые цели	30,64	30,45	0,134	0,894
	Личностно значимые цели	35,55	37,46	-1,373	0,172
Мотивационный	Социоцентричность	31,81	35,37	-2,978	0,003
	Эгоцентричность	26,69	27,15	-0,275	0,783
Когнитивный	Осмысленность	34,41	37,22	-2,709	0,007
	Осведомленность	12,81	16,78	-2,174	0,031
Продуктивный	Продуктивность	32,49	35,46	-2,314	0,022
	Адаптивность	32,06	34,84	-1,903	0,059
Динамический	Энергичность	30,82	31,63	-0,680	0,497
	Аэнергичность	14,19	14,46	-0,165	0,869
Эмоциональный	Стеничность	28,82	32,28	-2,396	0,018
	Астеничность	22,13	24,72	-1,806	0,073
Регуляторный	Интернальность	36,08	37,43	-1,274	0,205

	Экстернальность	19,36	19,57	0,039	0,969
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	13,94	13,67	0,171	0,864
	Эмоционально-личностные трудности	13,88	12,62	0,857	0,393

Примечание. 1-я гр. – мужчины, не имеющие детей; 2-я гр. – мужчины-отцы; значимые различия выделены жирным шрифтом.

В результате проверки эмпирических данных методом однофакторного дисперсионного анализа, предназначенного для анализа изменчивости признака под влиянием градаций фактора, было подтверждено влияние фактора «отцовство» (градации: не отец; ожидающий первого ребенка; отец) на социоцентричность, осмысленность, продуктивность и стеничность ответственности (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Компонент	Переменные	F	Уровень значимости различий
Целевой	Общественно значимые цели	1,708	0,183
	Личностно значимые цели	1,479	0,230
Мотивационный	Социоцентричность	4,791	0,009
	Эгоцентричность	0,605	0,547
Когнитивный	Осмысленность	3,801	0,024
	Осведомленность	2,474	0,086
Продуктивный	Продуктивность	3,098	0,047
	Адаптивность	2,428	0,090
Динамический	Энергичность	1,846	0,160
	Аэнергичность	1,619	0,200
Эмоциональный	Стеничность	3,299	0,039
	Астеничность	1,940	0,146
Регуляторный	Интернальность	0,948	0,389
	Экстернальность	0,371	0,690
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	0,362	0,697
	Эмоционально-личностные трудности	1,032	0,358

Примечание. Значимые различия ($p < 0,05$) выделены жирным шрифтом.

У мужчин, не являющихся отцами, и мужчин, в семьях которых только ожидается появление первого ребенка, составивших среднюю, или промежуточ-

ную, группу, статистически значимых различий в выраженности каких-либо содержательно-смысловых или инструментально-стилевых особенностей ответственности не обнаружено (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Выраженность переменных ответственности у мужчин, не являющихся отцами, и мужчин, ожидающих появления первого ребенка

Компонент	Сравнение переменных	Показатели		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
		1-я гр.	2-я гр.		
Целевой	Общественно значимые цели	30,64	28,27	1,679	0,095
	Личностно значимые цели	35,55	35,21	0,234	0,816
Мотивационный	Социоцентричность	31,81	33,63	-1,515	0,132
	Эгоцентричность	26,69	25,38	0,787	0,433
Когнитивный	Осмысленность	34,41	35,48	-0,990	0,324
	Осведомленность	12,81	14,38	-0,919	0,359
Продуктивный	Продуктивность	32,49	34,68	-1,714	0,088
	Адаптивность	32,06	34,48	-1,754	0,081
Динамический	Энергичность	30,82	32,91	-1,884	0,061
	Аэнергичность	14,19	11,83	1,517	0,131
Эмоциональный	Стеничность	28,82	31,11	-1,608	0,110
	Астеничность	22,13	24,48	-1,589	0,114
Регуляторный	Интернальность	36,08	36,40	-0,284	0,776
	Экстернальность	19,36	18,54	0,786	0,433
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	13,94	12,75	0,863	0,389
	Эмоционально-личностные трудности	13,88	11,86	1,429	0,155

Примечание. 1-я гр. – мужчины, не имеющие детей; 2-я гр. – мужчины, ожидающие появления первого ребенка.

И одни, и другие, понимая суть и осознавая важность ответственности (у них низкий уровень простой осведомленности об этом свойстве), стремятся проявлять ее, руководствуясь чаще всего личностно значимыми целями (их уровень высок) и социоцентрическими мотивами, переживая положительные стенические эмоции, активно регулируя этот процесс, нечасто встречаясь с трудностями различного рода и получая результаты проявления ответственности как в предметной, так и в личностной сферах.

Вместе с тем у мужчин, в семьях которых ожидается пополнение, по сравнению с бездетными мужчинами заметна тенденция к росту социоцентрических

мотивов, обеих переменных когнитивного и продуктивного компонентов ответственности, устойчивого стремления к ее проявлению, различных переживаний в процессе ее реализации при уменьшении нежелания брать на себя ответственность, стремления переложить ее на других и внешние обстоятельства и различных трудностей в процессе ответственного поведения.

В выраженности переменных ответственности у мужчин, в семьях которых только ожидается появление первого ребенка, и у мужчин-отцов статистически значимых различий также не было обнаружено (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Выраженность переменных ответственности у мужчин, ожидающих появления первого ребенка, и мужчин-отцов

Компонент	Переменные	Показатели		Показатели	Уровень значимости различий
		1-я гр.	2-я гр.		
Целевой	Общественно значимые цели	28,27	30,45	-1,505	0,135
	Личностно значимые цели	35,21	37,46	-1,653	0,100
Мотивационный	Социоцентричность	33,63	35,37	-1,647	0,102
	Эгоцентричность	25,38	27,15	-1,073	0,285
Когнитивный	Осмысленность	35,48	37,22	-1,793	0,075
	Осведомленность	14,38	16,78	-1,285	0,201
Продуктивный	Продуктивность	34,68	35,46	-0,677	0,499
	Адаптивность	34,48	34,84	-0,281	0,779
Динамический	Энергичность	32,91	31,63	1,320	0,189
	Аэнергичность	11,83	14,46	-1,626	0,106
Эмоциональный	Стеничность	31,11	32,28	-0,938	0,349
	Астеничность	24,48	24,72	-0,163	0,871
Регуляторный	Интернальность	36,40	37,43	-1,134	0,259
	Экстернальность	18,54	19,57	-0,697	0,487
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	12,75	13,67	-0,644	0,521
	Эмоционально-личностные трудности	11,86	12,62	-0,551	0,582

Примечание. 1-я гр. – мужчины, ожидающие первого ребенка; 2-я гр. – мужчины-отцы.

Все они стремятся к проявлению ответственности, понимают ее важность, значимость и необходимость формирования данного свойства. При проявлении ответственности и те, и другие руководствуются личными целями (уровень которых высок) и социоцентрическими мотивами, переживают при этом больше положительных стенических эмоций, проявляют активную саморегуляцию, имеют одинаковую результативность ответственного поведения как в общественной, предметной, так и в личной сферах жизнедеятельности, а также встречаются

с небольшим количеством операциональных и эмоционально-личностных трудностей.

При этом сравнительный анализ характеристик ответственности данных двух групп также позволяет говорить о некоторой тенденции к развитию у мужчин, уже имеющих детей, по сравнению с теми, кто готовится к роли отца, обеих мотивационно-целевых, когнитивных составляющих данного свойства, о его продуктивности, интернальной регуляции и увеличении положительных стенических эмоций. Впрочем, у тех, кто уже имеет и воспитывает детей, также чуть более выражены нежелание брать на себя ответственность, стремление переложить ее на других людей и обстоятельства, а также трудности в процессе реализации ответственного поведения. Возможно, здесь проявляются отличительные особенности ситуаций, в которых они находятся: при ожидании малыша мужчина ощущает большую ответственность и за него, и за его мать, а после его рождения ответственность делится между мужчиной и женщиной и, к сожалению, зачастую больший ее груз ложится на плечи женщины-матери.

Таким образом, представленные результаты сравнительного анализа содержательно-смысловых и инструментально-стилевых особенностей ответственности мужчин, не имеющих детей, мужчин, готовящихся к появлению первого ребенка, и тех, кто уже является отцом, позволяют сделать вывод о том, что ответственность как свойство личности связана с феноменом отцовства: выполнение роли отца требует от мужчины большей ответственности и формирует это важнейшее личностное свойство. Это необходимо учитывать в процессе психологического сопровождения семьи.

Список использованной литературы

1. Беспалова, Т.М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявления в речевой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 2008. – 21 с.
2. Большой толковый психологический словарь Т. 1 (А – О) [Текст] : пер. с англ. – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 592 с.
3. Брихцин, М. Воля и волевые качества личности [Текст] // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 134–144.
4. Воловик, А.К. Гендерные исследования как составная часть парадигмы «Педагогика XXI века» [Текст] / А.К. Воловик, А.А. Романов // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами / под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. – Рязань, 2003. – С. 5–16.
5. Зелевская, Н.А. Проблема воспитания детей в семье в русской педагогике второй половины XIX – первой половины XX веков [Текст] : дис. ... канд. пед. наук ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2003. – 169 с.
6. Иванников, В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки [Текст] / В.А. Иванников, Е.В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 5–9.
7. Крупнов, А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности [Текст]. – М. : РУДН, 1993. – 78 с.
8. Крупнов, А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента [Текст]. – М. : НИЦ МГУДТ, 2007. – 56 с.

9. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
10. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
11. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. – 576 с.
12. Психология [Текст] : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / А.А. Романов, С.А. Завражнов, Е.В. Воронова, Б.Л. Сова ; под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2006. – 342 с.
14. Романов, А.А. Гендерный формат исследований в общей и специальной педагогике, истории образования и воспитания [Текст] / А.А. Романов, Б.Л. Сова // Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы : учеб.-метод. пособие / под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2005. – С. 7–69.
15. Селиванов, В.И. Воля и ее воспитание в детском возрасте [Текст]. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
16. Фомина, Н.А. Особенности и психологическая структура ответственности студентов – будущих медицинских работников [Текст] / Н.А. Фомина, М.Н. Зуева // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2012. – № 3. – С. 102–107.
17. Фомина, Н.А. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев [Текст] / Н.А. Фомина, А.Г. Алейкин // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 101–108.
18. Фомина, Н.А. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением [Текст] / Н.А. Фомина, О.В. Теняева // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – № 3. – С. 10–15.
19. Фомина, Н.А. Особенности ответственности мальчиков-подростков с девиантным поведением [Текст] / Н.А. Фомина, О.В. Теняева // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 74–79.
20. Чхартишвили, Ш.Н. Проблема воли в психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 1967. – № 4. – С. 72–81.

В.В. Пашкевич

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

Автор анализирует современные социокультурные предпосылки нравственного самоопределения школьников, влияние факторов социализации на усвоение школьниками ценностей и норм традиционной морали. С особой тревогой говорится о негативных тенденциях и проблемах социально-нравственного развития школьников разных возрастов, путях и способах их преодоления в практике социального воспитания.

социальное воспитание, социальная педагогика, социально-нравственное воспитание школьников, возрастной подход.

Проблема нравственного воспитания, формирования нравственно и духовно здоровой личности, способной к постоянному самосовершенствованию, во все времена волновала ученых и педагогов-практиков. Сегодня поиск универсальных и эффективных путей нравственного оздоровления общества актуален как никогда. Социально-политические и экономические катаклизмы, происходящие в мире, особенно чувствительно сказываются на подрастающем поколении, вынуждая молодых людей искать простые и далеко не соотносящиеся с нормами морали пути решения своих проблем. Духовно не закаленный организм молодого человека легко поддается всем болезням общества, не отторгает моральные антиценности, не вырабатывает иммунитет к безнравственным проявлениям в поведении окружающих. Проверенные методы нравственного воспитания сегодня уже не срабатывают, дают сбой. И это, надо отметить, закономерно: меняется мир, должны меняться и подходы к воспитанию. Сложившаяся и утвердившаяся в прошлых столетиях директивная педагогика не способна давать и сегодня положительный эффект. Как показала практика, трудно добиться позитивного результата в воспитательном процессе, особенно процессе нравственного воспитания, опираясь на жесткое управление. Результат такого подхода – личность нравственно инфантильная, неспособная на ответственный нравственный выбор, уклоняющаяся от выбора как такового и принятия решений. Вот почему сегодня целесообразно говорить об изучении возможностей саморазвития личности в процессе воспитания.

На наш взгляд, одним из важнейших направлений саморазвития личности является ее нравственное самоопределение. Мы рассматриваем его как центральный механизм становления личностной зрелости, сущность которого – в осознанном выборе человеком своего места в системе разносторонних социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре связей с другими людьми.

В педагогической литературе нравственное самоопределение часто рассматривается как определение нравственного идеала и нравственных принципов человека в качестве основных регуляторов его поступков и жизнедеятельности в целом, как осознание себя хранителем и носителем нравственных ценностей. Такой подход кажется нам немного упрощенным, не в полной мере раскрывающим сущность вопроса в контексте проблемы самоопределения в целом. Мы рассматриваем нравственное самоопределение как феномен, который имеет ценностно-смысловую основу, строится на осознанном и ответственном нравственном выборе, соотносясь с требованиями морали, на определении отношения к нравственным ценностям общества, личных ценностей и путей нравственной самореализации. Процесс нравственного самоопределения не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей, склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей; он протекает под влиянием многих как внутренних, так и внешних факторов.

Проблема нравственного самоопределения, т.е. определения личностью себя в ситуации нравственного выбора, была и останется одной из центральных и наиболее сложных проблем любой личности. Мы всегда выбираем и с необходи-

мостью выбора сталкиваемся уже на первых порах своей жизни. Сделать правильный нравственный выбор, самоопределиться в той или иной жизненной ситуации – значит выбрать один из нескольких возможных путей. Как не запутаться в многообразии вариантов выбора, сделать единственно правильный нравственный выбор? Вопрос этот особенно актуален для молодого человека – личности, у которой еще не сформировалась система нравственный ценностей и ценностных ориентаций.

В психолого-педагогической литературе вопрос о том, на каком этапе своего развития индивид начинает осуществлять осознанный нравственный выбор, становится нравственным субъектом жизни, способным к самоопределению, и по сегодняшний день остается спорным. Принимая во внимание наше положение о том, что этапы нравственного самоопределения личности школьника соотносятся с этапами ее возрастного развития, отметим, что эффективность процесса нравственного самоопределения учащихся во многом будет зависеть от понимания педагогами их возрастных и психологических характеристик. Некоторые исследователи утверждают, что младший школьный возраст можно определить как ранний этап нравственного самоопределения личности, указывая на то, что одним из показателей уровня нравственного самоопределения младшего школьника может служить адекватное переживание им собственного поступка в реальной моральной ситуации. Незнание законов психического и морального развития ребенка этого возраста родителями приводит иногда к чрезмерной опеке, запрету проявления собственной инициативы, свободы действий, что никаким образом не содействует формированию его как субъекта, нравственному самоопределению. И наоборот, понимание того, что в это время идет закладка в психике ребенка образа себя, понимание его закономерных неудач и ошибок, поддержка и поощрение успехов содействуют развитию у ребенка самостоятельности, уверенности в себе, оптимистического взгляда на мир.

В младшем школьном возрасте у детей формируются определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочные отношения взрослых через результаты определенной деятельности. Происходит развитие рефлексии как новообразования младшего школьного возраста. У ребенка появляется желание высказать свою точку зрения, оценить поступок, выбрать ценность. Правда, проявляется это прежде всего через учебную деятельность, что подчеркивает важную роль учителя в нравственном самоопределении ребенка. Дети младшего школьного возраста демонстрируют способность к самостоятельному, инициативному построению взаимоотношений с учителями, способность быть субъектом собственных действий, ребенок стремится проявить себя, противопоставить другим, выразить собственную позицию в отношении к другим людям, получить от них признание его самостоятельности, занять активное место в разносторонних социальных отношениях. Признание права ребенка быть самим собой делает его более свободным.

Для младшего школьного возраста также характерна интенсивность усвоения норм жизни, критериев нравственного поведения. Проявлением их нравственного развития становится стремление к усвоению норм общественной морали, чего нельзя не учитывать родителям и учителям. Информация нравственного содержания, включение школьников в разнообразные виды деятельности, которые формируют правильное поведение, становятся плодородной почвой для про-

цесса нравственного самоопределения школьников в дальнейшем. Кроме того, учителю, на наш взгляд, важно:

- стимулировать активность ребенка на уроке, его желание познать;
- предоставлять ребенку возможность проявить себя в разнообразных видах деятельности (в том числе нравственной), в индивидуальной, групповой и коллективной формах работы;
- учить ребенка за каждым видом деятельности видеть цель, уметь самому ее формулировать, ставить задачи, предвидеть и оценивать результаты;
- развивать умение оценивать свои поступки, соотнося такую оценку с оценкой поступков героев, художественных образов произведений, которая не будет продуктивной до тех пор, пока ребенок не научится воспринимать и оценивать свое собственное поведение;
- учить ребенка осознавать себя как похожего и непохожего на других;
- учить ребенка осознавать себя в общении и через общение («я» – это мои слова и мои поступки), слушать (я слушаю – я сопоставляю – я учусь), высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, даже если она совершенно не похожа на точки зрения других;
- постоянно моделировать ситуации рефлексии, которые помогут развивать у учащихся самосознание, понять свое поведение;
- формировать нравственные представления и понятия и т.д.

Наиболее важным этапом в становлении школьника как нравственного субъекта, в его нравственном самоопределении является подростковый период. Психологи отмечают, что в этом возрасте процесс формирования нравственных ценностных ориентаций, становления личности как субъекта протекает наиболее эффективно. Подросток начинает соответствовать такому уровню психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Именно в подростковом возрасте происходят интенсивное нравственное формирование личности, овладение нравственно-этическими нормами поведения. В этот период учащийся начинает широко пользоваться системой оценочных суждений. У него начинают формироваться свои собственные нравственные ценностные ориентации, которые при целенаправленном воздействии со стороны учителя, воспитателя, родителей ширятся, включая в себя постепенно все новые и новые нравственные нормы. Вместе с тем определенные нравственные нормы, требования подростком не воспринимаются. Его оценки, взгляды, убеждения не так устойчивы, как у взрослого человека либо старшеклассника; они еще не составляют единую целостную систему. В связи с этим меняется динамика их нравственных идеалов, они легко могут попасть под влияние со стороны другой личности.

В подростковом возрасте усиливается тенденция к самовоспитанию, правда, пока еще ситуативная, не всегда имеющая целенаправленный характер. Необходимо принять во внимание и то, что в подростковом возрасте, как отмечают исследователи, возникают определенные противоречия между физиологическими, нравственными, интеллектуальными, эстетическими возможностями и потребностями и оценочными нормами деятельности, которые предъявляются к ученикам этого возраста со стороны общества, а также их собственными самооценками. В то же время преодоление этих противоречий содействует переходу к более высокому уровню нравственного развития. Для подростка характерна способность к серьезному волевому усилию. Незнание учителем или родителями этой особенности приводит к тому, что

ученик иногда самостоятельно проявляет себя далеко не лучшим образом. Он попадает под чужое влияние, меняет свои нравственные взгляды, идеалы. Важными условиями нравственного самоопределения личности подростка являются также развитие самостоятельности и активности, формирование нравственной ответственности, способствующей правильному нравственному выбору, учет половой принадлежности, возрастных особенностей, развитие эмоциональной и волевой сфер развивающейся личности.

Определяющими характеристиками школьника-подростка как нравственного субъекта жизни являются критическое отношение к себе, наличие социально приемлемой жизненной цели, адекватная самооценка своих способностей, потребностей и возможностей их удовлетворения, стремление к самоутверждению в общественно полезном виде деятельности, самоусовершенствованию, удовлетворении духовных потребностей.

В старшем школьном возрасте происходит качественный скачок в развитии самосознания. Школьник находится накануне вступления в самостоятельную жизнь, которое потребует от него определения отношений к жизненным реалиям, личностной линии поведения, ответственности за принятые решения. Все это создает потребность в нравственном самоопределении. Учащиеся этого возраста оценивают и выбирают жизненную цель, будущую профессию, важность и необходимость того или иного вида деятельности в школе и вне ее с учетом специфики будущей профессии, стиля поведения и т.д. В это время активно вырабатываются личностные нравственные позиции, формируются нравственный идеал, нравственные ценностные ориентации. Старшеклассники стремятся познать себя, дать себе адекватную оценку, правильно оценить и тех, кто находится рядом, героев художественных произведений. Они в состоянии познать и оценить морально-психологический образ человека. Развитие нравственного самосознания содействует появлению интереса к внутреннему миру – как окружающих людей, так и своему собственному. Особенностью данного возраста является и то, что старшие школьники способны не только оценить свои возможности в нравственном самосовершенствовании, но и самостоятельно усовершенствовать свое поведение, найти пути самовоспитания. В это время идет активное становление человека как нравственного субъекта; интенсивная учебная деятельность содействует формированию мировоззрения, знания переходят в идеалы, содействуют активности личности, возрастает стремление утвердить собственную индивидуальность.

Важной особенностью старшеклассника является осознание своего собственного «я», объективная самооценка. Р. Бернс считает, что важнейшим источником самооценки, положительной репутации и самоуважения является мнение об ученике его родителей, учителей, наиболее близких друзей¹. Вот почему так важно не допускать в общении с ребятами этого возраста позиции сверху-вниз, поучительного тона. Необходимо отметить, что внутренние предпосылки нравственного самоопределения старшеклассников, формирования их как нравственных субъектов в этом возрасте значительно богаче, чем их реальная реализация. Это означает, что педагогическая поддержка процесса нравственного самоопределения школьников оставляет быть лучшей, в педагогической теории недостаточно разработаны пути и условия повышения ее эффективности.

¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. М. : Прогресс, 1986.

В силу возрастных особенностей подростков и старшеклассников педагогу важно и необходимо решить следующие задачи:

- представление возможностей учащимся на уроке для нравственных суждений, сравнений;
- развитие чувства эмпатии через концентрацию внимания в произведениях искусства, литературы, истории, реальной жизни на эпизодах сочувствия чужому горю, милосердия;
- формирование у учащихся системы нравственных ценностей, ориентированных на долгосрочные задачи, а не на быстрое удовлетворение или достижение малозначимой для перспективы цели;
- стимулирование логического мышления;
- развитие креативности (при этом не стоит забывать, что постоянное давление со стороны взрослых на подростков снижает уровень креативности, веры в себя);
- формирование положительной я-концепции подростка через включение его в посильные виды деятельности, достижение положительной атмосферы на уроке;
- создание проблемных ситуаций нравственного характера;
- повседневное использование учебного материала и заданий, рассчитанных на проявление активности и самостоятельности учащихся;
- формирование адекватной личностной идентичности в процессе выбора жизненных целей, нравственных целей;
- широкое использование активных методов обучения.

В какой же степени современная социокультурная реальность способствует нравственному самоопределению личности? Здесь уместно сослаться на ряд публикаций последних лет И.Е. Булатникова, в которых он констатирует тревожное несовпадение декларируемых целей нравственного воспитания детей и молодежи с реальной ситуацией в этой сфере. В своих острых и полемичных публикациях педагог честно и откровенно говорит о сложившейся социокультурной ситуации, порождающей откровенный дуализм нравственного сознания личности: «Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектическая связь внешнего и внутреннего выражает степень "окультуренности" человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы "культурного", социально одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не столько само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности)

можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально приемлемые формы реализации им своих "природных сущностных сил" (К. Маркс)»².

И.Е. Булатников связывает размывание традиционных нравственных императивов с деструктивными явлениями в развитии общественной морали, фиксируя доминирование внешних социокультурных причин в снижении уровня нравственной культуры современной молодежи. Как отмечает исследователь, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализованных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности»³.

По мнению И.Е. Булатникова, эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений. Примеры таких пословиц и поговорок приводятся в некоторых публикациях автора⁴. «Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления*. Первой и самой главной средой, в которой эти тенденции впервые проявляют себя, а потом и закрепляются, приобретают характер устойчивой черты личности, становится сегодня семья. Ее же – семью, – впитавший в себя ростки дегуманизированной культуры человек, как правило, первой и приносит в жертву – собственным амбициям, тщеславию, гордыне, взлелеянному эгоизму и нарциссизму, карьере, внешнему признанию, мнимому успеху. Его «нежно взлелеянное», эгоистичное собственное

² Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи. // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19).

³ Там же.

⁴ См. подробнее: Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011. С. 67–83.

«я» становится неким «сверх смыслом» всего социального существования личности»⁵.

Проводимые И.Е. Булатниковым на протяжении десяти лет исследования показывают вполне выразительную эгоизацию сознания молодежи, формулирующей свою жизненную позицию через выбор пословиц и поговорок, которые точнее всего выражают жизненное кредо и отношение к окружающей действительности. Конкретные примеры и результаты этих исследований неоднократно представлялись на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск»⁶.

Подводя итог своим многолетним исследованиям состояния нравственной культуры молодежи, И.Е. Булатников называет наиболее тревожные тенденции в этой сфере и авторов, уделивших им наиболее заметное внимание:

– *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия, сокращение межпоколенного, межвозрастного взаимодействия* (Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Кара-Мурза, Н.А. Нарочницкая, В.А. Разумный, И.А. Панарин, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, О.И. Тарасова, Э. Тоффлер, М.В. Шакурова и др.);

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

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

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

– *размывание социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей* (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Е.Л. Башманова, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев,

⁵ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания...

⁶ См., например: Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психол.-пед. поиск. 2009. № 2 (9). С. 148–163 ; Булатников И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 118–131 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90 ; Булатников И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2010. № 2. С. 79–91.

А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова и др.) и др.⁷

В не меньшей степени озабоченность и тревогу относительно нравственного облика современного юношества вызывают:

- тенденция доминирования личностного над общественным;
- индивидуализация человеческого бытия;
- локализация духовных интересов молодежи;
- примитивизация нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности;
- сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия;
- обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса;
- выхолащивание тематики и содержания межличностного общения.

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

Тому же способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной и эмоциональной отзывчивости студентов, обеднение опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, волевому напряжению, уровня сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности.

Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социально-нравственного воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации⁸.

Об опасности нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает и А.В. Репринцев, подчеркивая, что «дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между "хочу" – "могу" – "надо" – "должен" порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека "все средства хороши", "цель оправдывает средства"... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший свою социальность, свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на внутреннее «я», только на удовлетворение своих личных потребностей и интересов.

Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества неизбежно порождает доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Становится совершенно очевидным: "не я –

⁷ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 62–63.

⁸ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи... С. 62–63.

для общества, а общество – для меня”, важно “не наше, а мое”, не коллективное, а индивидуальное становится смыслом и нормой социального бытия индивида»⁹.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением А.В. Репринцева о том, что доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности, у которой возникает весьма расплывчатая картина социальной действительности, системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективный взгляд на мир, в котором нет внятных очертаний социально типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысло-жизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения¹⁰.

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

– первое – сохранение института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина. Необходимо всемерно пропагандировать опыт семейного воспитания, всячески поощрять семейный досуг, семейный туризм, совместный семейный труд;

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

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

⁹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 74.

¹⁰ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества... С. 74.

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

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

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

– седьмое – восстановление ценности семьи, материнства, отцовства;

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

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

– десятое – восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству»¹¹.

Процесс нравственного самоопределения школьников будет протекать успешно при условии, что основой его будет гуманная педагогика, способствующая осознанному принятию и выбору ценностей, а не навязывание с установкой беспрекословного исполнения. Знание педагогом особенностей процесса нравственного самоопределения и возрастных возможностей и потребностей учащихся в самоопределении будет содействовать быстрейшему и более прочному нравственному развитию и совершенствованию школьников.

Список использованной литературы

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (9).
4. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – С. 146–152.
5. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
6. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 78–92.
7. Булатников, И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тре-

¹¹ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие... С. 69.

вожные тенденции и векторы надежды // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 118–131.

8. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.

9. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–83.

10. Булатников, И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности [Текст] // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 79–91.

11. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.

12. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 86–100.

13. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника [Текст]. – М. : Педагогика, 1985.

14. Пашков, А.Г. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения подростков в клубно-профильной деятельности [Текст] / А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.П. Трубников. – Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2012.

15. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №1 (25). – С. 26–39.

16. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.

17. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.

18. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.

19. Репринцев, А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.

20. Репринцев, А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 6–17.

21. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.

22. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 345 с.

23. Харламов, И.Ф. Теория нравственного воспитания [Текст]. – Минск, 1983.

24. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности [Текст]. – М. : Педагогика, 1981.



Культура профессиональной подготовки специалиста

И.В. Ильина, И.М. Подушкина

СТРАТЕГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье представлены основные подходы к проектированию стратегии обеспечения качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, рассматриваются приоритеты инновационной стратегии развития системы дополнительного профессионального образования, раскрываются основные составляющие институциональных преимуществ и конкурентоспособности системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, создаваемой на базе вузов.

система дополнительного профессионального образования, стратегическое планирование, стратегическое управление, институциональные преимущества, конкурентоспособность.

Реализация инновационных задач развития экономики и социальной сферы требует повышения эффективности взаимодействия заинтересованных сторон (органов исполнительной власти, работодателей, вузов) в обеспечении качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, Комплексная программа научно-технологического развития и технологической модернизации экономики России до 2015 года, план мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» определяют инновационный контент модернизационных преобразований в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Выработка стратегии развития дополнительного профессионального образования, совершенствование прогнозирования кадровых потребностей региона предполагают создание условий для инновационного развития системы опережающей переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов для решения задач устойчивого развития региона в условиях утверждения экономики, основанной на знаниях.

В традиционном понимании стратегия означает генеральный курс субъекта управления на достижение им стратегических целей в любой области деятельности. Развернутое определение стратегии представляет ее как целевые ориентиры долгосрочного плана действий, направленных на достижение качественно новых целей, связанных с коренным изменением существующего состояния управляемого объекта, а следовательно, системы управления, ее структуры, сложившихся отношений и норм поведения и содержания деятельности работников¹³. Дж. Харрисон и ряд других ученых считают, что стратегия позволяет прояснить миссию, установить четкие долгосрочные цели организации и сформулировать понятные интегрированные шаги, направленные на их достижение¹⁴.

О.С. Виханский представляет стратегию как качественно определенное направление развития организации, касающееся сферы, средств и формы ее деятельности, системы взаимоотношений внутри организации, а также позиции организации в окружающей среде, приводящее организацию к ее целям¹⁵.

Л.Д. Гительман разработал модель системы стратегического управления, включающей стратегическое планирование (аналитический процесс определения перспективных целей, ресурсов и условий их увязки); систему стратегий (генеральную программу действий, в том числе приоритеты целей и ресурсов); систему обеспечения стратегического управления (методы идентификации стратегии опасностей, кадры, базы данных, информационные технологии); реализацию стратегии (формирование организационной структуры управления, долгосрочный план, подбор кадров и их обучение, контроль и корректировка стратегии)¹⁶. Таким образом стратегическое управление связывается с достижением генеральных целей, т.е. осуществлением миссии организации, которая является своего рода ответом на вызовы среды.

В последнее время в управленческой литературе проводится четкая дифференциация понятий «стратегическое планирование» и «стратегическое управление». Если первое рассматривается как процесс прогнозирования возможных изменений во внешней среде, определение ключевых целей, выбор приоритетов и стратегии¹⁷, то второе трактуется как набор решений и действий по формулировке и внедрению стратегии, призванной обеспечить организации наилучшее конкурентное преимущество во внешней среде и достижение поставленных целей¹⁸.

И. Ансофф обращает внимание на две взаимодополняющие системы, являющиеся составными частями стратегического управления, – анализ и выбор стратегических позиций и управление в реальном масштабе времени в неоднородном потоке изменений¹⁹. Последнее уточнение особенно важно в условиях

¹³ См.: Гительман Л.Д. Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. М. : Дело, 1999. С. 376.

¹⁴ См.: Harrison J., Holloway M., Jenkins F. Management and Strategy, Certified Accountants Educational Projects Ltd. Feltham : A.T. Foulks Lynch, 1995.

¹⁵ См.: Виханский О.С. Стратегическое управление. М. : Гардарики, 2000. С. 88.

¹⁶ См.: Гительман Л.Д. Преобразующий менеджмент... С. 378.

¹⁷ См.: Бодди Д., Пэйтон Р. Основы менеджмента. СПб. : Питер, 1999. С. 394.

¹⁸ См.: Дафт Р.Л. Менеджмент. СПб. : Питер, 2000. С. 240–241.

¹⁹ См.: Ансофф И. Стратегическое управление : сокр. пер. с англ. / науч. ред. и предисл. Л.И. Евенко. М. : Экономика, 1989. С. 263 ; Он же. Новая корпоративная стратегия. СПб. : Питер, 1999. С. 376.

усиливающейся критики классического подхода к стратегическому планированию.

В ряде работ по теории управления, в частности, Г. Минцберга, Б. Хогвуда, Л. Ганна, Дж. Кэя, прослеживается критика структурированного аналитического подхода школы стратегического планирования к стратегическому процессу. Критике подвергаются разделение процессов формулирования и реализации стратегии, формализация стадий стратегического процесса, слабый учет динамической природы внутренней и внешней среды²⁰.

Все большее распространение получают взгляды на стратегическое планирование как на развивающийся, адаптивный процесс – концепция обучения. По мнению сторонников данной концепции, стратегия представляет собой непрерывный процесс адаптации организации к изменениям деловой среды. В их представлении, она должна реагировать на непредвиденные обстоятельства, использовать открывающиеся перспективы. Речь, таким образом, идет об использовании ситуационного подхода. Г. Минцберг предлагает различать следующие формы стратегии: предполагаемую, принятую к исполнению, нереализованную, развивающуюся, реализованную²¹.

Не менее радикальны в своих суждениях и сторонники так называемого политического подхода к стратегическому процессу. Они обращают внимание на искусственность посылки о приоритете ценностей, целей перед анализом альтернативных стратегий на том основании, что все стратегии тем или иным образом основываются на неких системах ценностей (Ч. Линдблом). Кроме того, особо подчеркивается неосуществимость глубокого анализа и взвешенной оценки альтернативных стратегий из-за ограниченных возможностей самого человека, доступных источников информации и необходимых ресурсов. Разработка стратегии рассматривается ими исключительно как интерактивный, инкрементальный процесс, ограничениями для которого являются возможности анализа и результаты переговоров вовлеченных в него заинтересованных групп.

Исследователи приходят к выводу, что фактически стратегия формулируется и разрабатывается в режиме реального времени, в процессе внедрения. Следует согласиться с мнением теоретиков управления Ч. Линдблома, Г. Минцберга, Дж. Монкрифа, Дж. Смолвуда, Б. Тейлора о том, что разработка стратегии в условиях динамично изменяющейся конкурентной среды предполагает использование самых разных подходов – адаптивной стратегии, стратегии обучения, стратегии «реального времени». Однако подобного рода заявления вовсе не умаляют значения структурированного, аналитического подхода школы планирования И. Ансоффа, являющегося, по общему признанию, надежным и проверенным инструментом разработки стратегии организации.

Современная ситуация требует большей гибкости при разработке стратегии развития ДПО. Поскольку стратегическое планирование все больше воспринимается как развивающийся процесс, то и формулирование миссии ДПО, стратегических целей ДПО должно отличаться большей гибкостью, что предполагает

²⁰ Minzberg H. The Rise and Fall of Strategic Planning. Hemel Hempstead : Prentice Hall International, 1994. P. 228–231 ; He also. Rethinking strategic planning. Part I. Pitfalls and fallacies // Long Range Planning. 1994. Vol. 27, N. 3. P. 16.

²¹ Ibid ; Ibid.

постоянную оценку текущей миссии, целей, стратегий на основе анализа изменений во внешней и внутренней среде, в ожиданиях заинтересованных групп.

Выделение сильных и слабых сторон системы, а также ее возможностей и потенциальных угроз со стороны окружающей среды (SWOT-анализ) позволяет существенно продвинуться по пути определения новой миссии, новых стратегических целей ДПО. Таким образом, процесс формулирования стратегии также приобретает развивающийся характер.

Стратегия развития ДПО призвана обеспечить институциональные преимущества системы в контексте более эффективного по сравнению с другими структурами (организациями) выполнения задач профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов.

Термин «институциональное преимущество» был предложен М. Гулдом для прояснения концепции конкурентного преимущества М. Портера применительно к некоммерческим организациям. М. Портер утверждает, что конкурентное преимущество возникает как результат обнаружения и использования уникальных, отличных от методов соперников, способов конкуренции, которые могут удерживаться некоторый период времени²². М. Гулд руководствуется тем, что природа конкуренции в общественном и частном секторах различна. Он полагает, что организации общественного сектора конкурируют за привлечение ресурсов, увеличение объема финансирования, а не клиентов²³.

Соглашаясь в целом с позицией М. Гулда, мы считаем необходимым подчеркнуть, что концепция конкурентного преимущества М. Портера может быть отнесена и к деятельности образовательных организаций. Применительно к сфере деятельности образовательной организации это означает, что университет предлагает своим потенциальным потребителям (педагогическим работникам, специалистам) образовательные услуги, обладающие уникальными характеристиками, которые превосходят показатели деятельности в этой области других образовательных организаций. Это касается, например, особенностей образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, модульно-накопительной модели их реализации, персонализированной системы повышения квалификации, разнообразия эксклюзивных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, наличия оригинальных авторских программ учебных курсов, разработанных выдающимися учеными университета, использования электронного обучения и дистанционных технологий, создания открытой, обогащенной информационно-образовательной среды университета, привлечения ведущих ученых к реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, инновационной организационной культуры университета и др.

Создание уникальных научно-методических продуктов, обеспечивающих дополнительное профессиональное образование более высокого качества, а значит, и получение конкурентного преимущества перед другими образовательными организациями на рынке образовательных услуг связаны с повышением качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, реализу-

²² Porter M.E. "Competitive Strategy Revisited: A View from the 1990s." in P. Barker Duffy (ed.) *The Relevance of a Decade*. Boston : Harvard Business School Press, 1994.

²³ Goold M. *Institutional advantage: a way into strategic management in not-for-profit organizations* // *Long Range Planning*. 1997. Vol. 30, N. 2. P. 193–292.

емых на базе университета, т.е. обретением ими институциональных преимуществ по сравнению с существующими альтернативными формами повышения квалификации педагогических кадров и специалистов.

Следует подчеркнуть еще один немаловажный факт. Университет по настоящему создает систему непрерывного обучения и повышения квалификации кадров, устанавливает преемственность между основными образовательными программами подготовки бакалавров и магистров и дополнительными профессиональными образовательными программами профессиональной переподготовки и повышения квалификации; между профессиональными компетенциями, формируемыми в ходе освоения студентами основных образовательных программ, и специальными компетенциями, которые востребованы работодателями на региональном рынке труда; наращивает инновационный контент содержания профессиональной переподготовки и повышения квалификации только на основе новейших научных достижений и разработок.

Институциональные преимущества системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов, создаваемой на базе вуза, способствуют усилению его конкурентного преимущества. Вовлечение профессорско-преподавательского состава в реализацию программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации может рассматриваться как один из важнейших внутренних ресурсов развития университета, обеспечивающий динамичное профессионально-личностное развитие сотрудников, наращивание их инновационных компетенций в соответствии с изменяющимися требованиями внешней среды.

Исходя из изложенного, обозначим основные приоритеты стратегии обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации:

1. Совершенствование структуры дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации на модульной основе.

1.1. Обновление контента дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации в соответствии с приоритетами развития регионального рынка труда, требованиями потенциальных заказчиков, потребителей.

1.2. Разработка новых конкурентоспособных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации на основе социального партнерства с органами управления образования, центрами по труду и занятости населения, комитетами по промышленности, транспорту и связи, по экономике и развитию, по потребительскому рынку, по развитию малого предпринимательства и лицензированию, крупными промышленными предприятиями и учреждениями социальной сферы. Создание инновационного портфеля программ профессиональной переподготовки.

1.3. Реализация программ опережающей переподготовки специалистов в связи с реорганизацией предприятий региона.

1.4. Разработка и внедрение маркетингового обеспечения позиционирования дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации на региональном рынке образовательных услуг.

2. Внедрение инноваций в организацию профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и специалистов.

2.1. Внедрение персонифицированной, компетентностно-модульной системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов.

2.2. Реализация сетевой модели профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Расширение пространства электронного обучения в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования, специалистов и лиц с особыми образовательными потребностями на базе центра дистанционного образования университета.

2.3. Разработка и реализация инновационных сценариев образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

2.4. Создание инновационной инфраструктуры в вузе для реализации дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

2.5. Реализация специализированного сервиса по организации академической мобильности профессорско-преподавательского состава университета.

2.6. Создание и распространение инновационно ориентированных научно-методических продуктов (издание научных, учебно-методических материалов, образовательных программ, электронных образовательных изданий, распространение инновационных образовательных услуг).

3. Реализация государственно-корпоративного партнерства в области профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров для нужд региональной экономики и развития социальной сферы.

3.1. Прогнозирование потребности региона в квалифицированных кадрах и специалистах, состояния рынка профессиональных вакансий, уровня мобильности рабочей силы.

3.2. Внедрение практики целевых сертификатов для профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов.

3.3. Создание инновационных корпоративных образовательных альянсов организаций высшего образования и бизнес-сообщества.

3.4. Привлечение социальных партнеров к работе в составе базовой кафедры по разработке дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

3.5. Включение социальных партнеров и работодателей в процесс определения ключевых профессиональных компетенций, востребованных на региональном рынке труда.

3.6. Привлечение социальных партнеров и работодателей в качестве независимых экспертов для участия в разработке квалификационных требований для оценки качества профессиональной деятельности работников.

3.7. Организация сетевого взаимодействия по реализации дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

3.8. Совместное использование ресурсных центров дистанционного образования для реализации дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

3.9. Привлечение социальных партнеров и работодателей к софинансированию реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов.

3.10. Осуществление общественной оценки качества реализации дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

3.11. Обеспечение финансово-экономической поддержки новаторских поисков профессорско-преподавательского состава, участвующего в реализации дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, обновлении их контента.

3.12. Создание из числа административно-управленческого аппарата вуза и представителей социальных партнеров временных творческих коллективов для разработки значимых для реализации инновационных проектов ДПО программ развития.

3.13. Введение практики открытого обсуждения хода и результатов реализации инновационных программ развития системы дополнительного профессионального образования в вузе.

4. Обеспечение высокого качества реализации дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

4.1. Разработка и внедрение инструментария для оценки качества результатов освоения дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

4.2. Мониторинг результативности дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов.

4.3. Внедрение независимой оценки качества дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации за счет привлечения работодателей и профессиональных сообществ.

4.4. Разработка и апробация модели формирования эффективной команды преподавателей дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

4.5. Повышение эффективности деятельности базовой кафедры в системе ДПО, позиционирование и продвижение бренда факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров университета для целевых потребителей образовательных услуг в регионе.

Заинтересованность социальных партнеров, организаций, работодателей в реализации инновационных изменений в системе дополнительного профессионального образования может, на наш взгляд, проявляться в следующем:

–структурно-содержательная модернизация системы дополнительного профессионального образования в регионе;

– согласование структуры повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствии с потребностями развития региона в квалифицированных кадрах и специалистах;

– интеграция образовательного процесса в системе ДПО с наукой, производством, профессиональными сообществами в целях обеспечения качества подготовки конкурентоспособных кадров;

– создание условий для эффективного использования в системе ДПО инновационных образовательных технологий, обеспечивающих включение слушателей в различные виды творческой, научно-исследовательской, инновационной деятельности.

Представленные подходы к проектированию стратегии обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации призваны обеспечить: повышение конкурентоспособности дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации; рост востребованности программ дополнительного профессионального образования в регионе; увеличение объема платных образовательных услуг по обновленным программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации; обеспечение опережающей переподготовки и повышения квалификации для решения задач инновационного развития экономики региона; увеличение доли слушателей, успешно прошедших аттестацию.

Список использованной литературы

1. Ансофф, И. Стратегическое управление [Текст] : сокр. пер. с англ. / науч. ред. и предисл. Л.И. Евенко. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
2. Ансофф, И. Новая корпоративная стратегия [Текст]. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
3. Бодди, Д. Основы менеджмента [Текст] / Д. Бодди, Р. Пэйтон. – СПб. : Питер, 1999. – 816 с.
4. Виханский, О.С. Стратегическое управление [Текст]. – М. : Гардарики, 2000. – 296 с.
5. Гительман, Л.Д. Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению [Текст]. – М. : Дело, 1999. – 496 с.
6. Дафт, Р.Л. Менеджмент [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 832 с.
7. Goold, M. Institutional advantage: a way into strategic management in not-for-profit organizations [Text] // Long Range Planning. – 1997. – Vol. 30, N. 2. – P. 291–293.
8. Harrison, J. Management and Strategy, Certified Accountants Educational Projects Ltd. [Text] / J. Harrison, M. Holloway, F. Jenkins. – Feltham : A.T. Foulks Lynch, 1995.
9. Minzberg, H. The Rise and Fall of Strategic Planning [Text]. – Hemel Hempstead : Prentice Hall International, 1994.
10. Minzberg, H. Rethinking strategic planning. Part I. Pitfalls and fallacies // Long Range Planning. – 1994. – Vol. 27, N. 3. – P. 12–21.
11. Porter, M. E. “Competitive Strategy Revisited: A View from the 1990s.” in P. Barker Duffy (ed.) The Relevance of a Decade [Text]. – Boston : Harvard Business School Press, 1994.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ НА БАЗЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ²⁴

Статья посвящена использованию средств информационных и коммуникационных технологий, функционирующих на базе локальной сети военного вуза, для организации учебного информационного взаимодействия в группе в процессе формирования рецептивных грамматических навыков при обучении английскому языку.

локальная сеть, учебное информационное взаимодействие, электронные образовательные ресурсы.

В настоящее время в связи с утвердившейся ролью грамматики в развитии коммуникативной компетенции проблема формирования грамматических навыков стала одной из наиболее актуальных. С другой стороны, информатизация образования вносит свои коррективы в образовательный процесс, создавая условия для интерактивного информационного взаимодействия между его субъектами.

В военном вузе участниками учебного процесса являются преподаватель, курсанты, а также источники распределенного информационного образовательного ресурса Интернета и локальной сети. При этом информационно-учебная деятельность направлена на поиск, сбор, обработку, продуцирование, передачу учебной информации, в том числе и при обучении курсантов английскому языку. Использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) способствует совершенствованию форм и методов обучения и направлено на формирование у курсантов умений учебного информационного взаимодействия при решении образовательных и будущих профессиональных задач. Поэтому вопросы организации образовательного процесса с использованием глобальной сети Интернет и локальных сетей представляют особый интерес для педагогов.

Доведенное до автоматизма употребление грамматики в устной и письменной речи предполагает, что курсанты должны овладеть определенным набором навыков. Целью закрепления грамматических знаний является выработка соответствующих умений, которые путем последующей автоматизации переходят в навыки. По своей сути формирование грамматических навыков представляет собой неоднородный процесс и требует комплексного подхода. Следуя И.Л. Бим, в обучении грамматике можно выделить две основные цели – научить обучающихся грамматически правильно оформлять устно-речевые высказывания, концентрируясь при этом на содержании, и распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации.

²⁴ Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям. Регистрационный номер НИР – 6.2012.2011.

Под рецептивными грамматическими навыками мы понимаем доведенные до определенной степени автоматизма навыки распознавания грамматических конструкций и идентификации грамматических явлений по формализованным признакам; прогнозирования синтаксических связей в предложении; соотнесения формы грамматического явления с его лексическим значением. При этом формирование рецептивного грамматического навыка происходит в процессе работы над видами речевой деятельности, а также другими аспектами языка.

Активное внедрение в учебный процесс военных вузов информационных технологий позволяет использовать дидактические возможности средств ИКТ при обучении курсантов английскому языку и способствует поиску новых форм и методов организации занятий, повышению качества образовательного процесса. К дидактическим возможностям средств ИКТ относятся: реализация интерактивного диалога; визуализация учебной информации; поддержка учебного процесса с помощью внедрения аудио- и видеофрагментов на занятиях по английскому языку; расширение возможностей представления учебного материала средствами мультимедийных технологий; поиск и извлечение актуальной информации; организация автоматизированного контроля и самоконтроля результатов учебной деятельности и т.д. Таким образом, целесообразная реализация дидактических возможностей средств ИКТ позволяет решить ряд педагогических задач по формированию умений и навыков у курсантов при обучении английскому языку с учетом особенностей организации образовательного процесса в военном вузе, сочетать учебный процесс с несением воинской службы.

В условиях модернизации высшего образования в России необходимо сохранить лучшие традиции и в области высшего военного образования, которое при реализации компетентностного подхода обеспечит подготовку конкурентоспособных выпускников²⁵.

Вместе с тем следует отметить, что результативность обучения иностранному языку и формирование умений и навыков зависят от эффективности усвоения учебного материала в процессе учебной деятельности. Любая педагогическая методика носит информационный характер, поскольку связана с передачей обучаемым информации. Следовательно, вполне правомерно рассматривать учебную деятельность в процессе обучения иностранному языку на базе ИКТ как информационный процесс, осуществляемый на основе информационного взаимодействия между участниками учебного процесса – обучающим, обучаемыми и средствами обучения.

Разработка методических подходов к осуществлению учебного информационного взаимодействия (УИВ) участников образовательного процесса и организация информационно-учебной деятельности с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР), в том числе и по иностранному языку, приобретает все большую актуальность. Опираясь на понятия «информационное взаимодействие образовательного назначения» (И.В. Роберт), «учебное информационное взаимодействие» (В.А. Кастирнова, Ю.А. Прозорова), «сетевое взаимодействие» (Н.В. Николаева) и «педагогический процесс» (В.А. Сластёнин), определим учебное информационное взаимодействие как информационное взаимодействие субъектов педагогического процесса (преподаватель, обучаемый, обучаемые и сред-

²⁵ См.: Герова Н.В. Проблемы и пути совершенствования системы отечественного высшего профессионального образования // Росс. науч. журн. 2010. № 1 (14). С. 91–95.

ства ИКТ), направленное на обеспечение информационно-учебной деятельности обучаемых по освоению, закреплению и применению языковых знаний с целью формирования рецептивных грамматических навыков в процессе обучения английскому языку в специально организованных условиях осуществления коммуникации на базе электронных информационных ресурсов локальной сети. Основываясь на теории формирования грамматических навыков, в том числе рецептивных, разработанной В.П. Белогрудовой, И.Л. Бим, Е.И. Пассовым, В.М. Филатовым, С.Ф. Шатиловым и др., и теоретических подходах к организации УИВ и информационно-учебной деятельности, определенных П.Д. Волковым, В.А. Касторновой, Ю.А. Прозоровой, И.В. Роберт и др., мы выделяем в информационно-учебной деятельности следующие этапы:

- визуальное представление на экране компьютера грамматического явления;
- управление грамматическими явлениями;
- передача по каналам связи файлов, содержащих результаты выполнения заданий по работе с грамматическими явлениями²⁶.

УИВ в группе позволяет реализовать все эти три этапа информационно-учебной деятельности, направленной на формирование рецептивных грамматических навыков.

На первом этапе курсанты изучают представленные на экране компьютера формальные признаки грамматических форм слов, видовременных форм глаголов, Participle I и Participle II, конструкций сложного сказуемого или, к примеру, конструкций различных типов предложений. Выделение цветом, шрифтом, графикой, подчеркиванием и пр. обеспечивает более высокую степень наглядности при ознакомлении с грамматическими явлениями в процессе зрительного восприятия и способствует лучшему запоминанию.

На втором этапе осуществляется УИВ курсантов между собой в группе в процессе обсуждения учебных вопросов в чате авторского предметного сайта, а также в ходе выполнения упражнений по управлению моделями готовых словоформ в грамматических конструкциях с целью тренировки и развития навыков практического употребления изученных грамматических явлений в речевой деятельности.

На третьем этапе обучаемые передают результаты выполнения заданий в текстовой, графической и аудиовизуальной формах лидеру группы, который отправляет результирующую информацию о выполнении заданий преподавателю с помощью средств ИКТ, обеспечивающих информационно-учебную деятельность по английскому языку с ЭОР. При этом лидер группы обеспечивает прием задания, представленного в виде теста, презентации, текстового файла и т.п., от преподавателя и дальнейшее его распределение между участниками группы, обработку полученных от них результатов и последующую передачу.

Рассмотрим возможности использования локальной сети для реализации видов учебной деятельности, направленной на формирование и актуализацию грамматического навыка.

Современная научно-методическая литература и педагогическая практика свидетельствуют о тенденции все более широкого использования в образователь-

²⁶ Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е изд., доп. М. : ИИО РАО, 2008.

ном процессе сетевых технологий. Локальная сеть позволяет организовать информационное взаимодействие в группе на базе ИКТ при одновременном и взаимосвязанном использовании средств ИКТ и методов их применения, проводить мониторинг учебной деятельности по формированию грамматических навыков при обучении иностранному языку, повысить мотивацию и познавательную активность обучаемых.

Использование локальных сетей при обучении иностранному языку связано, прежде всего, с организацией коллективного и группового обучения, которое предполагает главным образом то или иное распределение педагогических функций между участниками педагогического процесса. К таким функциям относятся: передача и прием информации, обмен ею между обучающимися, между обучающим и обучаемыми, обсуждение результатов, генерирование идей и выдвижение гипотез, совместное моделирование объектов и процессов деятельности, совместное решение задач и другие.

Локальная сеть позволяет пересылать задания с компьютера преподавателя на компьютеры обучаемых. В случае групповой работы возможно разделение учебных задач, а обучаемые получают возможность обмениваться результатами работы. Преподаватель со своего рабочего места может параллельно наблюдать за деятельностью всех обучаемых одновременно и при необходимости ее корректировать. Итоги работы всей группы через сеть передаются преподавателю, что дает возможность оперативной обработки и контроля результатов. С экранов своих мониторов обучаемые могут наблюдать за работой преподавателя и наоборот – преподаватель может наблюдать за работой обучаемых, что позволяет существенно экономить время. Это особенно полезно в том случае, когда обучаемый нуждается в помощи, но стесняется за ней обратиться. Со своего места вслух или через локальную сеть преподаватель может дать подсказку или указания.

С точки зрения управления обмен данными может осуществляться участниками учебного процесса следующим образом. Он выполняется преподавателем с его рабочего места. Это удобно для передачи информации на рабочее место обучаемого и записи данных обучаемых на общий диск. Неудобство для преподавателя заключается в том, что при разнотипной деятельности по мере продвижения обучаемых от фронтальной работы к индивидуальной возрастает интенсивность «операторских» процедур. Обмен выполняется при одновременном участии преподавателя и обучаемого и может занимать значительную часть занятия. Оптимальный вариант решения проблемы: преподаватель собирает (рассылает) данные без привлечения обучаемого, обучаемый со своего рабочего места выполняет запись (чтение) самостоятельно, без участия преподавателя. Он сам отвечает за своевременное сохранение своих результатов, в целом его активность и самостоятельность выше. Преподаватель освобождается от рутинных действий и занимается индивидуальной работой с обучаемыми²⁷.

На базе локальной сети можно выполнять следующие виды учебной деятельности:

– моделирование ситуаций, приближенных к профессиональным условиям, с одновременным участием всех обучаемых;

²⁷ Бочкин А.И. Методика преподавания информатики : учеб. пособие. Минск : Высш. шк., 1998.

– проведение самостоятельных работ обучаемых с учебным материалом, представленным на сервере и при необходимости легко обновляемым с рабочего места преподавателя;

– компьютерное тестирование (предметное, психологическое и т.д.) с последующей программной обработкой.

Важным этапом в работе преподавателя является контроль знаний обучаемых с использованием средств ИКТ, позволяющий анализировать и фиксировать результаты обучения, возвращать к невыполненному или пропущенному заданию, ограничивать время на один тест и т.д.

В настоящее время существует множество открытых тестовых систем и оболочек, которые можно использовать в локальной сети, – PikaTest, MyTestX, INDIGO, EasyQueazy, StreamFire и др.

Таким образом, в качестве положительных сторон компьютерного тестирования при обучении иностранному языку можно отметить следующие: индивидуализация обучения; сочетание контроля и самоконтроля; низкие затраты времени на тестирование и оценку успехов обучающегося; возможность полного контроля деятельности обучающихся преподавателем; повышение познавательной активности учащихся и создание у них положительной мотивации, поскольку компьютерное тестирование более интересно по сравнению с традиционными формами обучения.

Современные возможности локальной сети позволяют использовать чат-технологии при обучении английскому языку. Как уже было отмечено, овладение современными способами информационного взаимодействия, технологиями устного и письменного общения, в том числе средствами электронной коммуникации на иностранном языке, становится все более актуальным в современном мире. И одной из важнейших задач для каждого преподавателя является создание мотивированной среды для ролевого взаимодействия – обмена информацией, организации совместных действий, обеспечивающих качественное неформальное общение. В этом плане использование чат-технологии на занятиях по английскому языку имеет следующие преимущества:

– создание мотивированной среды для ролевого взаимодействия участников образовательного процесса, в том числе в группе;

– контроль преподавателем УИВ в чате и возможность осуществления проверки грамматических умений и навыков;

– формирование у курсантов коммуникативно-речевой компетенции.

При использовании чат-технологии в учебном процессе навык говорения в полном смысле не развивается, поскольку обучающиеся не произносят свои высказывания вслух, но, в отличие от устной коммуникации, при таком способе взаимодействия проверяются грамматические умения и навыки²⁸. При выполнении каждого задания курсанты самостоятельно заносят результаты в соответствующую графу журнала, а программа фиксирует их во встроенном журнале.

Во время выполнения тренировочных упражнений обучающиеся имеют возможность:

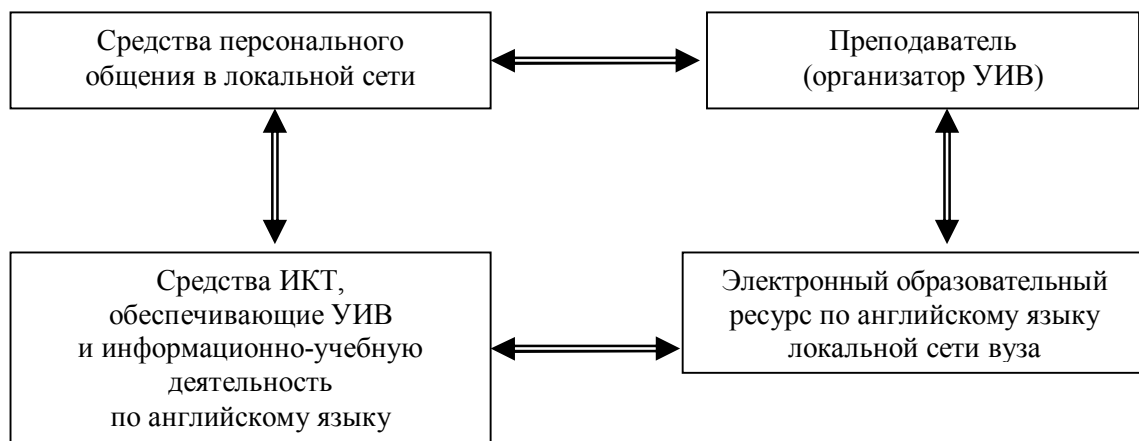
²⁸ См.: Зильберман Н.Н. Использование технологий чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка на примере русского языка как иностранного начального этапа обучения. URL: <http://huminf.tsu.ru>

– отработать морфологические и синтаксические темы: образование различных форм (множественное число существительных, личные формы глаголов, утвердительная, отрицательная и вопросительная, полная и усеченная формы, выражение притяжательности и др.), степени сравнения прилагательных, словообразование, правила пунктуации и т.д.;

- выбрать для себя индивидуальный режим работы;
- выявить уровень качества выполненного задания по его завершении (быстрая обратная связь);
- просмотреть допущенные ошибки и сравнить их с образцом;
- повторить упражнение в случае низкого качества его выполнения.

Таким образом, локальная сеть предоставляет преподавателю возможность организовать информационное взаимодействие в группе на базе средств ИКТ для формирования грамматических навыков при обучении английскому языку. Помимо того, что компьютер является для каждого курсанта индивидуальным средством обучения, он дает ему возможность участвовать в групповой коллективной деятельности по овладению грамматическими знаниями и навыками. Инструментальные функции интерактивных программ, включающие прием, запоминание и распознавание ответа обучаемого, а также оценку его успешности путем сравнения с вариантом правильного ответа, заложенным в память, обладают значительными преимуществами перед традиционной пятибалльной системой.

Структура информационного взаимодействия участников образовательного процесса на базе ИКТ может быть представлена как модель организации УИВ в группе (см. рисунок).



Структура информационного взаимодействия участников образовательного процесса в группе в локальной сети военного вуза

Процесс УИВ на базе ИКТ в группе курсантов осуществляется средствами локальной сети. Дидактические возможности ЭОР по английскому языку, представленных в локальной сети военного вуза, направлены на формирование у курсантов грамматических навыков по английскому языку с учетом профессиональной специфики. Курсантам предоставляется возможность самостоятельно осуществлять информационное взаимодействие с ЭОР локальной сети в ходе выпол-

нения заданий во время аудиторных занятий и на самоподготовке. В качестве существенных компонентов такой модели можно выделить следующие: группы обучаемых, организатор УИВ (преподаватель), ЭОР по английскому языку локальной сети военного вуза. Взаимодействие обучаемых с преподавателем осуществляется с помощью средств персонального общения в сети в процессе передачи преподавателем на экраны компьютеров обучающихся текстовой, графической и аудиовизуальной информации для изучения экранного представления формальных признаков частей речи, видовременных форм глаголов, грамматических конструкций, структуры предложения, вариантов перевода и т.п.

ЭОР по английскому языку для локальной сети был создан с помощью CMS «Joomla». «Joomla» и представляет собой систему управления контентом, в которой в качестве хранилища содержания используется база данных MySQL. Одной из главных особенностей «Joomla» является относительная простота управления при практически безграничных возможностях и гибкости в условиях разработки информационных программных продуктов. Отметим, что при создании ЭОР локальной сети кроме основных требований необходимо учитывать соответствие отобранного материала методическим целям каждого конкретного обучающего модуля.

При разработке ЭОР по английскому языку для курсантов военных вузов решались следующие образовательные задачи:

- формирование представления о модальных глаголах, причастиях, структуре и видах предложения в английском языке;
- закрепление и систематизация полученных знаний;
- организация контроля и самоконтроля уровня усвоения пройденного материала;
- формирование навыков использования справочной литературы (работа со словарем);
- развитие навыков информационно-учебной деятельности по английскому языку с ЭОР в процессе УИВ в группе на базе ИКТ в ходе самостоятельной работы.

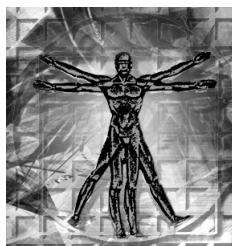
ЭОР по английскому языку для локальной сети содержит несколько модулей. **Справочный модуль** представляет собой базу знаний учебного назначения, содержит англо-русский фонетико-лексический словарь. **Информационно-обучающий модуль** предназначен для представления информации по английскому языку для введения и изучения учебной информации. **Тренировочный и контролирующий модули** содержат упражнения для занятий в локальной сети: тесты для проверки знаний по лексике и грамматике, для проверки понимания устной и письменной речи, навыков чтения. Тренировочный модуль представляет собой тесты по каждой изученной в отдельности теме для проверки усвоения материала; контролирующий модуль – обобщающий итоговый тест для оценки уровня полученных знаний. **Модуль взаимодействия** представлен в виде чата на каждой странице и отдельно. Предполагается, что при возникновении вопросов студенты могут обратиться к преподавателю или, при групповом режиме выполнения заданий, друг к другу. При этом ЭОР по английскому языку предоставляют курсанту возможность выбирать темп работы, обеспечивают различные способы предъявления иллюстративного материала и т.п. Выбор данных средств для обучения грамматике обусловлен методически обоснованными способами организа-

ции и предъявления учебного материала, эргономическими параметрами, принципами компьютерного дизайна и т.д.

В заключение отметим, что использование дидактических возможностей локальных сетей не только открывает широкий доступ к массивам информации образовательного назначения, но и изменяет характер информационного взаимодействия между участниками учебного процесса, способствует повышению эффективности опосредованного взаимодействия, обеспечивает одновременную реализацию двух форм информационного взаимодействия при обучении иностранному языку – совместную информационно-учебную деятельность и общение.

Список использованной литературы

1. Бочкин, А.И. Методика преподавания информатики [Текст] : учеб. пособие. – Минск : Высш. шк., 1998. – 431 с.
2. Герова, Н.В. Проблемы и пути совершенствования системы отечественного высшего профессионального образования [Текст] // Росс. науч. журн. – 2010. – № 1 (14). – С. 91–95.
3. Зильберман, Н.Н. Использование технологий чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка на примере русского языка как иностранного начального этапа обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://huminf.tsu.ru>
4. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : ИИО РАО, 2008. – 274 с.



Психологическая, педагогическая науки и практика

Е.В. Архипова, Е.Я. Фетисова

О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ²⁹

Рассматриваются основные проблемы, связанные с обучением русскому языку детей мигрантов, проживающих в Рязанской области. Приводятся статистические данные и результаты лингвометодического мониторинга, даются научные рекомендации по совершенствованию методики преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом.

методика обучения, русский язык как иностранный, мигрант, поликультурное образование.

С каждым годом в образовательных учреждениях России увеличивается количество детей, для которых русский язык не является родным. Это связано с усилением миграционного потока выходцев из стран ближнего и дальнего зарубежья, который отмечается в последние годы. Подобная ситуация коренным образом меняет характер образования, остро встает проблема преподавания в полиэтнической среде. На сегодняшний день эта проблема актуальна практически для всех регионов Российской Федерации. К сожалению, до сих пор единого пути ее решения не найдено, поскольку отсутствует комплекс нормативно-правовых документов федерального значения для образовательных учреждений с многонациональным составом учащихся, не достигнуто единство в подходе к созданию специальных программ и учебных пособий, не развита система курсов для переподготовки специалистов, работающих в поликультурной образовательной среде.

Для Рязани и Рязанской области проблема преподавания в образовательных учреждениях с полиэтническим составом учащихся была актуальна уже 6–7 лет назад, но особенно острой она стала в последние 2–3 года. По данным официальной статистики, только в период с 1 января 2011 года по 1 июля 2013 года в Рязанскую область прибыло 6152 мигранта, из них 5636 человек – из стран СНГ.

²⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 13-16-62003 а(р).

В основном это граждане Узбекистана (1205 человек), Армении (770 человек), Украины (716 человек), Киргизии (618 человек), Казахстана (543 человека), Молдавии (533 человека), Азербайджана (522 человека), Таджикистана (498 человек)³⁰.

Большая часть мигрантов остается в регионе на длительное время. Так, из 3177 прибывших с первого января 2012 года по 1 июля 2013 были зарегистрированы по новому месту жительства 1085 человек; 1892 мигранта оформили регистрацию на срок от 2 до 5 лет и более. Многие приезжают семьями (в 2012 году – 1000 человек, в первом полугодии 2013 – 460 человек). Все чаще мигранты приезжают с детьми. Например, в 2012 году было зарегистрировано 309 человек в возрасте от 0 до 19 лет, 201 из них – моложе трудоспособного возраста, в первом полугодии 2013 года – 157 человек, моложе трудоспособного возраста – 116 человек.

Уровень образования мигрантов крайне низок. В 2012 – 2013 годах из 139 прибывших в Рязанскую область подростков в возрасте 14–19 лет 5 человек имели среднее профессиональное (среднее специальное) образование, 26 – среднее общее (полное), 55 – основное общее (среднее общее неполное), 28 – начальное общее (начальное) или не имели образования, 25 человек свой уровень образования не указали. Более того, родители детей мигрантов, обучающихся теперь в России, отмечают, что программа здесь значительно сложнее. То, что наши дети знают уже в начальных классах, в Таджикистане, например, начинают изучать только в среднем звене. Основная же проблема заключается в том, что мигранты – выходцы из бывших союзных республик – практически не владеют русским языком.

Особенно сложная ситуация с обучением детей мигрантов (детей-инофонов) складывается в общеобразовательных школах, так как в них ребенок из такой семьи должен не только получить российское образование, но и, прежде всего, научиться русскому языку и речи.

На данный момент проблема преподавания в классах с полиэтническим составом учащихся в регионе требует к себе самого пристального внимания, поскольку является отражением проблем, характерных для всей России. Пока, к сожалению, нет точных официальных сведений о количестве детей мигрантов, посещающих образовательные учреждения. Еще в 2012–2013 учебном году отсутствие регистрации не являлось препятствием для приема ребенка в школу. Необходимо было лишь предъявить паспорт одного из родителей, свидетельство о рождении ученика, его медицинскую карту, а также указать в заявлении адрес проживания. Таким образом, многие дети посещали школу, не имея регистрации. В отчетах классных руководителей сведения о количестве мигрантов в классе и об их статусе не указывались.

Нет официальной информации и о том, сколько школ с полиэтническим составом учащихся насчитывается в Рязанской области, сколько имеется таких классов. Нет данных об учащихся-инофонах по параллелям в классах и по возраст-

³⁰ Миграция населения Рязанской области в 2012 году : статист. бюллетень / Федеральная служба гос. статистики ; Рязаньстат. Рязань, 2013 ; Миграция населения Рязанской области за 1 полугодие 2013 года : статист. бюллетень / Федеральная служба гос. статистики ; Рязаньстат. Рязань, 2013 ; Рязанская область в цифрах. 2013 : статист. сб. / Рязаньстат. Рязань, 2013 ; то же. URL : http://ryazan.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/ryazan/resources/ea8524004fe1d80b89e9ff6be9e332ec/zif13.rar

там. Не проанализирован уровень языковой подготовки детей мигрантов. Нет сведений о том, какое количество специальных учебных пособий необходимо для данной категории учащихся. Все это требует анализа и обобщения на официальном уровне, поскольку дает возможность выстраивать стратегию и тактику работы в классах с полиэтническим составом.

Основная проблема, с которой сегодня сталкивается школа, принимая ребенка-мигранта, заключается в том, что такие дети зачастую вообще не владеют русским языком. У них вызывает сложность даже простая просьба поздороваться с учителем. Ребенок не знает значения слов, которые бы обеспечили ему ежедневное общение со сверстниками и учителями. Первый вопрос, возникающий у администрации школы: в какой класс принимать такого ученика, если по возрасту он должен быть зачислен, например, в восьмой класс, а по уровню владения русским языком находится на стадии начальной школы? Совершенно очевидно, что незнание русского языка станет причиной неуспеваемости ребенка.

Определять инофонов в тот или иной класс на основе тестирования администрации не имеет права (да и тестов, отвечающих требованиям данной ситуации, у школ просто нет). Иногда с согласия родителей ребенка принимают в класс, где по возрасту обучаются дети на один–два года моложе. Но и в этом случае без дополнительной профессиональной помощи учителя, и прежде всего учителя русского языка, ему не справиться с программой. В некоторых ситуациях родителям предлагают индивидуальное обучение ребенка на период адаптации. Это один–два дополнительных часа в неделю по программе для русскоязычных детей. К сожалению, такие занятия не дают желаемого результата, поскольку нет системы в деятельности учителя и нет четких официальных рекомендаций.

Основная нагрузка и ответственность ложится на плечи учителя-словесника, поскольку русский язык для инофона оказывается не только учебным предметом, но и средством обучения и социализации в обществе. Однако в нашем регионе учителя общеобразовательных школ еще не владеют методикой преподавания русского языка как иностранного. Поднимая проблему обучения детей-мигрантов на педагогических советах, методических объединениях, городских конференциях учителей, образовательное сообщество преимущественно обсуждает вопросы воспитания толерантности, а ключевой вопрос обучения русскому языку как средству адаптации детей-мигрантов в социуме остается за рамками дискуссий.

Безусловно, социализация инофонов в плане установления комфортного психологического климата в классе на основе толерантности – это основа успешного обучения. Но практика показывает, что причина негативного отношения к таким детям заключается не в их национальности и даже не в культурных различиях, а прежде всего в незнании русского языка. Русскоязычные дети обычно с интересом и благожелательно принимают нового ученика, но, не имея возможности объясниться с ним, постепенно отдаляются. На почве непонимания возникают конфликты. Не имея возможности полноценно участвовать в учебном процессе, ребенок-инофон чувствует себя ущербным. Как следствие – нежелание учиться, принимать чужую культуру, общаться. Вот почему первым шагом к установлению доверительных, дружеских отношений в классе, где учатся дети-мигранты, должна стать квалифицированная помощь ребенку в преодолении языкового барьера.

Не секрет, что подчас сами учителя негативно воспринимают присутствие инофонов в классе. Дело в том, что в гимназиях и лицеях детей, не владеющих русским языком, практически нет, поскольку сам статус образовательного учреждения предопределяет достаточно высокий уровень подготовки учащихся. Основная же нагрузка в решении этого вопроса ложится на общеобразовательные школы, что создает для педагогического коллектива дополнительные проблемы. Кроме того, в регионе отмечена практика, когда «сильные» учащиеся после начальной школы уходят в лицеи и гимназии, а качество знаний в обычных школах при этом существенно снижается. Если в такой класс приходит еще и ребенок-инофон, совсем не владеющий русским языком (а именно так чаще всего и происходит), то перед учителем возникают проблемы, которые очень сложно, а подчас и невозможно решить. Оценка его работы во многом зависит от достижений учеников. Отдача огромна, а результатов, необходимых для высоких показателей

в отчетах, нет. Учитель остается практически один на один с проблемами, связанными с обучением детей-инофонов, в классах, где программа ориентирована на русскоязычную аудиторию.

Пути решения данной проблемы многообразны. И при этом очевидно, что назрела необходимость в разработке и проведении специальных курсов переподготовки, которые дадут учителям возможность эффективно решать образовательные проблемы, возникающие при работе в полиэтнических классах. Заметим, что подобные курсы должны проводиться специалистами в области методики преподавания русского языка, поскольку первоочередная задача учителя в таких классах – с одной стороны, обеспечить продуктивную речевую среду и сформировать навыки речевого общения у детей-инофонов и, с другой стороны, при этом не снизить уровень подготовки русскоязычных учащихся. Именно специалисты в области теории и методики обучения русскому языку в процессе переподготовки учителя-словесника должны донести до практиков ту мысль, что методика преподавания русского языка для русскоязычных детей отличается от методики преподавания русского для инофонов. Носители русского языка уже имеют языковую, речевую и лингвистическую компетенции, поскольку они выросли в русской языковой и культурной среде. Задача школьного курса русского языка для таких детей состоит в совершенствовании речевых навыков и в овладении всеми ресурсами родного языка для общения в различных речевых ситуациях. Дети-инофоны, обучающиеся по тем же программам, что и российские ученики, этими компетенциями не обладают. Для них обучение языку начинается с элементарного – изучения букв, грамматики, значения каждого слова, с умения использовать его в речи, а итогом и смыслом всей этой кропотливой работы является овладение навыками говорения, понимания и слушания, чтения и письма, т.е. формирование коммуникативной компетенции. О языковой и лингвистической компетенциях речь на первых порах даже и не идет. Ребенок-инофон изучает русский как иностранный язык, а это накладывает особый отпечаток на выбор методики преподавания школьного курса.

Совершенно очевидно, что для учащихся-инофонов должны быть разработаны индивидуальные тематические планы, отличные от тех, которые предлагаются русскоязычным детям. Все понимают, что ребенка, не знающего значения слов «завтра», «вторник» и т.п., зачисленного в 7 класс по возрасту, не имеет

смысла обучать таким темам, как «причастие», «деепричастие», «наречие». Учитель, прошедший курс переподготовки по методике преподавания русского языка в поликультурной среде, должен знать, что существует государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, который предполагает 6 уровней владения языком – элементарный, базовый, 1–4 сертификационных; что определен лексический минимум для каждого уровня владения языком, включающий в себя список тематических групп, а также наиболее употребительные русские имена, лингвистические термины, синонимы и антонимы. Для учителя, прошедшего курс переподготовки, уже будет понятно, почему в тематический план необходимо включать такие темы, как «Речевой этикет при знакомстве. Элементы биографии», «Моя семья», «Описание интерьера», «Образование», «В библиотеке», «Профессия», а для знакомства с регионом важными станут темы «Рязань – город, в котором я живу и учусь», «Городской транспорт», «Улицы Рязани», «Знаменитые рязанцы».

На занятиях с детьми-инофонами обязательными являются фонетические упражнения, которые для русскоязычных детей уже не используются. Значимость таких упражнений трудно переоценить, так как дети мигрантов боятся читать в классе вслух, а тем более отвечать на вопросы из-за неправильного произношения («увлекался», «изучалы», «повторьял», «зналь» и т.п.). В процессе обучения фонетике приходится предлагать инофонам речевые образцы – готовые фразы, которые мы произносим в типичных, часто повторяющихся ситуациях и которые позволяют нам действовать почти автоматически, т.е. действовать по речевому алгоритму³¹.

Наш опыт работы по обучению детей мигрантов русскому языку показывает, что существуют особенности и в преподавании русской грамматики. Так, например, тема «Род имени существительного (прилагательного, глагола)» у русскоязычных детей сложности не вызывает, в то время как для ребенка-инофона она является одной из самых трудных. И связано это с тем, что категория рода в некоторых языках вообще отсутствует, например, ее нет в узбекском языке. Или другой пример: чтобы правильно определить падеж, одного вопроса к слову уже будет недостаточно, так как в методике русского как иностранного различают родительный падеж в значении времени, принадлежности, количества, места или части целого.

Важным методическим умением учителя-словесника, преподающего русский язык в поликультурной среде, где присутствуют дети-инофоны, является его способность правильно толковать и оценивать ошибки учащихся. Для того чтобы методически корректно выстраивать стратегию и управлять процессом обучения, учитель должен понимать особенности и причины ошибок учащихся-инофонов, уметь не только контролировать усвоение ими знаний по языку, но и диагностировать состояние речевого развития ребенка, его продвижение в развитии речи³². До сих пор учителя, не имеющие должной подготовки, такими профессиональными компетенциями в области оценки и контроля знаний учащихся по русскому языку в классе с полиэтничным составом не имеют. И это еще один аргумент

³¹ Архипова Е.В. Лингвистический тренажер по русскому языку: правила, алгоритмы, тесты. М.: Просвещение, 2009. С. 5–6.

³² Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников // Рус. яз. в шк. 2005. № 4. С. 5.

в пользу организации планомерной, целенаправленной и структурно оформленной переподготовки учителя-словесника под руководством методистов в сфере преподавания русского языка в поликультурной образовательной среде. Такие специалисты есть в Рязанском государственном университете им. С.А. Есенина, где исследованиями в области методики преподавания русского языка, в том числе в классах с полиэтническим составом, занимается лаборатория лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку.

Очевидным является тот факт, что для подавляющего большинства учителей, преподающих русский язык в общеобразовательных школах, сведения из методики преподавания русского языка в национальной аудитории неизвестны, а потому совместная работа с учеными-методистами вуза и курсовая подготовка на базе РГУ им. С.А. Есенина и в Рязанском институте развития образования (РИРО) способны во многом облегчить им осмысление целей и задач, а также сам процесс преподавания в классах с полиэтническим составом учащихся. Знания об основных элементах методической системы обучения русскому языку, полученные от специалистов, возможно, помогут учителю-словеснику найти и свое собственное методическое решение в рамках выбранной им педагогической технологии, поскольку системное знание позволяет четко определить цели, задачи и специфику обучения русскому языку в таких классах, руководствоваться при этом методическими принципами, использовать особые методы и средства обучения, определиться с формой обучения детей-инофонов и выстроить научно обоснованную методическую систему, руководствуясь научным знанием о ее структурных и содержательных элементах³³.

Следует назвать еще одну проблему, решение которой назрело в процессе преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом. Речь идет о недостаточной методической обеспеченности учителя специализированной литературой именно для работы по русскому языку в таких специфических условиях. Даже с учетом того, что издательства стали выпускать книги по данной тематике, школы пока такую специализированную литературу, как правило, не заказывают (либо потому, что не знают о ней, либо затрудняются в выборе). И в этом вопросе неопределимую помощь опять-таки могут оказать специалисты по методике преподавания русского языка, которые в рамках курсов для учителей, проводимых на городских и областных площадках, познакомили бы учителя-практика с новейшими научными разработками в области преподавания русского языка в полиэтнических классах, а также дали бы обзор наиболее значимой для учителя литературы.

Говоря о методической литературе для учителя, нельзя обойти вниманием и возникающие проблемы с детским чтением. Они характерны и для русскоязычных учащихся, но особую остроту приобретают в связи с обучением детей-инофонов. Так, в иностранных отделах детских библиотек города и области представлены произведения на английском, немецком, французском языках. Между тем художественных книг на языках стран ближнего зарубежья почти нет, как нет и соответствующих словарей. В таких условиях учащиеся-инофоны вынуждены пользоваться теми же книгами, что и русскоязычные дети. Хорошо, если ребенок в достаточной мере владеет русским языком и может по контексту догадаться

³³ Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Вербум-М, 2004. С. 25.

о значении непонятого ему слова, но в большинстве случаев этого не происходит, да и педагог не владеет родным языком инофона. В данной ситуации помощь учителю может оказать банк методических решений, накопленных в лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина.

Наш опыт преподавания и решения проблем в таких ситуациях показывает, что учителю целесообразно использовать все имеющиеся наработки, но прежде всего – тот инновационный потенциал, который уже накоплен учеными-методистами Рязани. А для этого, безусловно, необходимо обеспечить учителю возможность переподготовки на базе вузов города, в частности, РГУ и РИРО.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.В. Лингвистический тренажер по русскому языку: правила, алгоритмы, тесты [Текст]. – М. : Просвещение, 2009. – 160 с.
2. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М. : Вербум-М, 2004. – 192 с.
3. Архипова, Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников [Текст] // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 3–11.
4. Миграция населения Рязанской области в 2012 году [Текст] : статист. бюллетень / Федеральная служба гос. статистики ; Рязаньстат. – Рязань, 2013. – 76 с.
5. Миграция населения Рязанской области за 1 полугодие 2013 года [Текст] : статист. бюллетень / Федеральная служба гос. статистики ; Рязаньстат. – Рязань, 2013. – 36 с.
6. Рязанская область в цифрах. 2013 [Текст] : статист. сб. / Рязаньстат. – Рязань, 2013. – 285 с. ; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ryazan.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/ryazan/resources/ea8524004fe1d80b89e9ff6be9e332ec/zifr13.rar

А.В. Поздняков

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕОДОЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Автор обращается к психологическим и социально-педагогическим характеристикам феномена «компьютерная зависимость личности», анализирует возможности психологической и социально-педагогической коррекции такой зависимости в подростковом возрасте.

компьютерная зависимость, подростковый возраст, подросток-аддикт, социально-педагогическая работа.

Для современного общества характерна тенденция компьютеризации. Компьютерные технологии, войдя в нашу повседневную жизнь, стали своеобразным мостом, который соединил уже имеющие научные разработки и новейшие идеи будущих проектов. На этом фоне можно смело говорить о высокой вероят-

ности того, что в недалеком будущем человек уже не сможет полноценно жить без компьютера и Интернета. Конечно же, компьютер значительно облегчил нашу жизнь. Однако вместе с этим человечество столкнулось с такой глобальной проблемой, как формирование зависимости от компьютера. В обществе появился целый класс зависимых от компьютера людей. Большинство из них – подростки с известными социально-психологическими проблемами – неудовлетворенностью собой, несамостоятельностью, ранимостью критикой, нежеланием брать на себя ответственность. Это социально незрелые люди, основной деятельностью которых является игра на компьютере. Круг социальных контактов у таких подростков очень узок, все другие их усилия направлены лишь на выживание, на удовлетворение физиологических потребностей, а главное – на удовлетворение потребности в реализации игровой активности. Количество людей, подпадающих под эту категорию, растет с каждым годом, поэтому исследование проблем компьютерной и интернет-зависимости становится все более актуальным. Вместе с тем актуальность этих проблем в современном обществе резко контрастирует с дефицитом психолого-педагогических работ, связанных с их эмпирическими и теоретическими исследованиями.

В своей работе мы опирались на исследования ученых из различных областей. Так, в медицинской психологии предпринимали попытки изучить аддиктивное поведение А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов, Л.М. Либерман, В.Д. Менделевич. В психологии к анализу этой, бесспорно, острой проблемы обращались такие исследователи, как А.Е. Воискуновская, А.В. Гоголева, С.А. Кулаков, В.В. Москвичев, Б.Ш. Ширгалин, Т. Шишова. В педагогических исследованиях можно отметить работы А.А. Бушуевой, О.В. Завалишиной, О.Е. Кучеровой, Е.А. Репринцевой, Л.М. Рышковой.

Исследователи вполне обоснованно предупреждают: «В силу особенностей развития детей, не умеющих разграничивать виртуальный и реальный мир, они переносят законы компьютерной среды в повседневную жизнь: начинают чувствовать себя более уязвимыми, считают, что большинство людей настроены против них, а окружающий мир становится для них опасней, чем он есть на самом деле, так, у ребенка повышается уровень тревожности и возникают страхи. В высказываниях младших школьников ... четко прослеживаются последствия влияния жанра ролевой компьютерной игры на эмоционально-волевую сферу ребенка, поскольку она по своей сюжетно-композиционной структуре сознательно сориентирована разработчиками на возникновение у игрока специфического эмоционального состояния – страха, на основе механизма отождествления играющего с игровым персонажем»³⁵. Исследователи к подобным страхам относят страхи, спровоцированные агрессивными компьютерными играми: это страх смерти, темноты, громких звуков и яркого света, страх боли и наказания, страх отчуждения и незнакомых людей, страх агрессии со стороны окружающих. «Такие страхи вызваны фантазией ребенка и подкреплены яркими сюжетами экранного насилия, поэтому все они связаны с непосредственным игровым опытом младшего школьника. Вместе с тем именно в игре формируется

³⁵ Бушуева А.А., Репринцева Е.А. Компьютерные игры детей: от порождаемых компьютером страхов – к педагогическому сопровождению социально-нравственного развития младших школьников // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 128.

эмоциональный опыт ребенка, который является важнейшим условием его личностного развития»³⁶.

Понятие «зависимость» произошло от глагола «зависеть», который означает «находиться в подчинении, быть связанным в своих действиях, мыслях и ином чужой волей, влиянием». Зависимость, рассматриваемая нами, является чем-то средним между зависимостью и манией. И в данном случае эти два понятия неразделимы если не для всех видов, то уж для игровой зависимости точно.

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 году. Специалисты относят подобный вид зависимости у специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддиктивного поведения³⁷.

По данным Е.А. Репринцевой и О.В. Завалишиной, 61 % подростков не увлечены Интернетом и не проявляют склонности к зависимости от Сети, 29 % подростков входят в группу риска, 10 % являются интернет-аддиктами. И только 10–15 % подростков используют Интернет в образовательных целях, для поиска необходимой учебной информации. Однако, как отмечают сами авторы исследования, «диагноз зависимости данным учащимся никто не ставил, так как культура обывателя настолько низка, что никто из родителей и не задумывается о том, что их ребенок "болен" и ему необходима помощь»³⁸.

Формулировку «интернет-зависимый» или «интернет-аддикт» Е.А. Репринцева и О.В. Завалишина применяют с некоторой долей относительности, исходя из результатов проведенных ими тестов, наблюдения, изучения содержания досуга учащихся, бесед с подростками, их родителями, учителями, педагогами-психологами. В частности, исследователи отмечают: «При сопоставлении ответов подростков с ответами их родителей и педагогов мы обратили внимание на то, что 70–75 % родителей и педагогов отмечают частое посещение детьми социальных сетей, вследствие чего подростки стали меньше общаться со сверстниками в реальной жизни. При проведении бесед с педагогами школ и родителями подростков о целесообразности использования Интернета и последствиях данного увлечения были получены следующие результаты: 15 % педагогов и родителей ничего не слышали об интернет-зависимости и ее проявлениях. Как правило, это были педагоги с большим стажем работы, но не умеющие пользоваться Интернетом и компьютером. Около 17 % опрошенных высказали мнение о том, что "в использовании Интернета нет ничего страшного". Треть педагогов и родителей (29 %) убеждены в том, что "компьютер и Интернет – это своеобразная защита современных детей от плохого влияния улицы и способ организации свободного времени". Чуть более четверти опрошенных учителей и родителей (26 %) проявили некоторую озабоченность тем, что "дети сейчас очень часто "сидят" в Интернете, и это пугает, но мы не знаем, как им помочь и чем их отвлечь". Нашлись среди опрошенных и такие педагоги и родители (10 %), которые демонстрируют скептическое отношение к тревогам школьных педагогов-психологов о психическом здоровье подростков, увлеченных Интернетом и склонных к формированию интернет-зависимости. Они отметили, что "современные школьники в состоянии сами определять, что для них хорошо, а что плохо. Излиш-

³⁶ Бушуева А.А., Репринцева Е.А. Компьютерные игры детей... С. 128.

³⁷ См.: Азарова Р.И. Досуг современной молодежи // Внешкольник. 2003. №10. С.19.

³⁸ Репринцева Е.А., Завалишина О.В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: моделирование процесса // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 52.

няя же опека со стороны взрослых только усугубит их отчуждение". Часть респондентов – 3 % – отказались от ответа. Те педагоги и родители, которые проявляют тревогу относительно длительного и бесконтрольного пребывания подростков в сети Интернет, обращают внимание не только на явные признаки формирующейся интернет-зависимости у их воспитанников и детей – беспричинную раздражительность, импульсивность, хроническое недосыпание, рассеянность, тремор, покраснение слизистой глаз и пр., но и на скрытые признаки – такие, как нарушение внимания, памяти, обострение хронических заболеваний, вызванных изменениями режима сна и нерегулярным питанием. Вместе с тем педагоги и родители испытывают серьезные затруднения в общении с детьми и воспитанниками, так как не могут оказать им квалифицированной помощи»³⁹.

Анализ научной литературы показывает, что существует несколько подходов к понятию аддиктивного поведения. Так, Ц.П. Короленко и Т.А. Донских считают, что аддиктивное поведение – это один из типов отклоняющегося поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций⁴⁰. Е.П. Ильин под аддиктивным поведением понимает злоупотребление одним или несколькими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания. В этот момент человеком не только отбрасываются на задний план насущные проблемы, но и затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие.

Существуют различные симптомы компьютерной зависимости. Так, М. Орзак выделяет следующие:

- хорошее самочувствие или эйфория во время нахождения за компьютером;
- невозможность остановиться;
- увеличение количества времени, проводимого за компьютером;
- пренебрежение семьей и друзьями;
- ощущение пустоты, депрессии, раздражения во время занятий, не связанных с компьютером;
- ложь членам семьи о своем времяпрепровождении;
- проблемы с учебой.

Кроме названных психологических симптомов со временем у растущего организма появляются нарушения в функционировании системы пищеварения и болевые ощущения в области позвоночника, лопаток и запястий рук, а регулярное раздражение глазных яблок способствует появлению головных болей и проблем со зрением⁴¹.

Родителям, близким стоит насторожиться, если их ребенок:

- пытается пить, есть, учить уроки, не отходя от компьютера;
- начал прогуливать школу для того, чтобы посидеть за компьютером;
- как только заходит в квартиру, сразу же направляется к компьютеру;
- становится агрессивен, если компьютер сломался;

³⁹ Репринцева Е.А., Завалишина О.В. Педагогическая поддержка... С. 53.

⁴⁰ Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск : Наука, 1990. С. 6.

⁴¹ Orzack M.N. Computer addiction: What is it? // Psychiatric Times. August 1998. № 8. С. 24.

– угрожает, шантажирует, если ему запрещают длительное время работать на компьютере.

По каким причинам ребенок уходит виртуальную реальность? Ряд отечественных и зарубежных исследователей пытаются ответить на этот вопрос. Так, Л. Берман полагает, что дети через компьютерную игру снимают стресс, когда родители не показывают им более эффективных способов решения психологических и социальных проблем. Американский исследователь А. Пастернак в качестве основных причин выделяет отсутствие семейного статуса и депрессии. Отечественные исследователи подростковых аддикций С.В. Бернштейн, К.С. Лисецкий и др. причинами актуализации психологической готовности к формированию компьютерной зависимости считают неспособность подростка выйти из сложной ситуации и несформированность способов психологической защиты.

Так что же формирует компьютерную аддикцию у современных подростков? Одна из основных причин – наличие проблем в семье, прежде всего, детская безнадзорность. Родители бывают настолько заняты решением своих проблем, что у них совершенно не хватает времени на ребенка. Такие родители не интересуются его успехами в школе, чувствами и переживаниями. Они не знают, чем живет их ребенок и чего он хочет. Они просто покупают ему компьютер, считая, что таким образом выполнили свой родительский долг. И ребенок имеет полную свободу действий, он предоставлен самому себе⁴².

Следующей причиной может стать постоянная конфликтная ситуация в семье. В таких семьях царит эмоционально-психологическое напряжение, и уход в виртуальную реальность становится для ребенка своеобразной «отдушиной»⁴³. Развод родителей также может послужить поводом для ухода в другую реальность, где нет никаких проблем. Недостаток общения с родителями, сверстниками, одноклассниками или просто значимыми людьми является еще одной причиной. Толкнуть в виртуальную реальность может заниженная или завышенная самооценка ребенка. Чтобы хоть как-то снять это напряжение, дети уходят в виртуальный мир. Если ребенка не устраивает его семья, отношение родителей к нему или их образ жизни (например, злоупотребление алкоголем), то в таких случаях у него возникает чувство отчуждения к собственной семье, в результате чего виртуальный мир поглощает ребенка с головой. Если в семье присутствуют жестокое обращение родителей с ребенком, суровые наказания за провинности, непосильные домашние нагрузки, то для ребенка лучшим вариантом заслона от этого насилия становится виртуальный мир, в котором его никто не будет обижать и он сам всегда сможет постоять за себя. Здесь он становится сильным и непобедимым; количество его «жизней» ничем не ограничено, и, если что-то пойдет не по его желанию, он всегда может начать игру сначала⁴⁴.

Еще одной причиной компьютерной зависимости становится физическое или эмоционально-психологическое насилие со стороны одноклассников и сверстников⁴⁵.

⁴² Корнеева Е.И. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом // Мир семьи. 2004. № 11. С. 23.

⁴³ Там же. С. 24.

⁴⁴ Сонькин В.Н. Чем занимаются наши дети? // Здоровье детей. 2003. № 21. С. 18.

⁴⁵ Корнеева Е.И. Компьютерная зависимость...

Все названные причины приводят к уходу ребенка от проблем повседневной жизни в новую, неизведанную и манящую реальность. Зачастую, когда дети, подростки погружаются в виртуальный мир, они не могут ему сопротивляться. Они еще не имеют необходимых психологических механизмов защиты, и, следовательно, их психическая система страдает, что выражается в приступах панического ужаса, тревоги, раздражения, ночных кошмарах, навязчивых состояниях. У детей при постоянном взаимодействии с компьютером нарушается режим питания, они теряют чувство времени, могут не спать сутками.

У ребенка полностью трансформируется режим дня и ночи. Близкие после компьютерных игр отмечают непонятные телодвижения и вскрики, беспокойный сон. В данном случае ребенок потерял контроль над виртуальной реальностью, и теперь она контролирует его. В этом и заключается суть игровой зависимости. Эмоциональная сфера ребенка формируется, прежде всего, в общении с родителями и сверстниками, при чтении книг, при взаимодействии непосредственно с окружающей средой. Каждый знает, что виртуальная реальность не дает истинного представления об окружающем и создает представление о реальности виртуального мира и абсолютной ненужности мира естественного, повседневного. Это представление и складывается у ребенка, если его «отдают на воспитание» компьютеру¹.

Говоря о структуре и видах психологической зависимости от компьютера, можно выделить сетеголизм и кибераддикцию.

Сетеголиками называют зависимых от Интернета людей. Им необходимо вновь и вновь быть в Сети. Они могут запросто потратить 12–14 часов в сутки, непрерывно скачивая музыку, программы, общаясь в чатах и на форумах. Они заводят бесконечные виртуальные знакомства, не стремясь при этом перенести их в реальность².

У сетеголиков наблюдаются самоизоляция, потеря внутренних ориентиров, неуравновешенность, рассеянность, неряшливость, наплевательское отношение к близким и, естественно, огромные расходы на оплату услуг провайдера.

Помимо основных признаков зависимости от компьютера у сетеголиков проявляются дополнительные симптомы:

- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
- предвкушение следующего сеанса он-лайн;
- увеличение времени, проводимого в он-лайн;
- увеличение количества времени, расходуемого он-лайн.

По статистике, число сетеголиков составляет 3–5 % от общего числа пользователей Интернета. В основном это новички, у которых недавно появился доступ в «мировую паутину», и они стремятся на практике опробовать все ее возможности. Со временем такие пользователи постепенно «остывают» и проводят в Сети меньше времени. Но в некоторых случаях излишнее увлечение Интернетом перерастает в зависимость, что может привести к неприятным последствиям.

Увлечение компьютерными играми называют игровой (кибер) аддикцией. В психологии «аддиктивной реализацией» называют уход от реальности. По мнению ряда исследователей, компьютерные игры как раз и рассчитаны на такой «уход»³. Многие игры создают свою реальность, свой мир, свою лексику (жаргон).

¹ Азарова Р.И. Досуг... С. 29.

² URL: <http://www.baby.com.ru>

³ Там же.

гон). Взять тот же фантастический мир бродилок, квестов, RPG. Человек увлекается игрой, сливается со своим персонажем, проживает его жизнь. Более того, в игре можно вернуться на предыдущий уровень, исправить все ошибки, что делает виртуальную реальность намного комфортнее реальной действительности. Усиливает зависимость и то, что во многих играх предусмотрена возможность создания собственных уровней и карт. Получается, что в игре человек может стать кем угодно, делать все, что ему захочется (в пределах возможностей игры, конечно), и при этом избегать ответственности, ведь в случае проигрыша он легко может вернуться на предыдущий уровень.

Все это особенно интересно и эмоционально привлекательно для подростков. Тот факт, что на протяжении всего подросткового возраста потребность в признании их взрослыми (особенно родителями), равноправными партнерами в общении оказывается неудовлетворенной, порождает многочисленные конфликты подростка со взрослыми, родителями. И зачастую именно в компьютере ребенок находит «отдушину», пытаясь скрыться от этих конфликтов. В искусственном мире компьютера он самостоятельно моделирует окружающее его общество. В киберпространстве он раскрепощается, красочно описывая то, что в реальности ему трудно передать посредством прямого личного общения.

Подробнее рассмотрим механизмы формирования компьютерной зависимости у подростков. Частично они основаны на непонимаемых требованиях организма и психической системы, заключающихся в желании окунуться в роль своего персонажа и тем самым отрешиться от действительности¹. Данные механизмы работают независимо от сознания человека и характера мотивации игровой деятельности. Эти мотивы появляются уже после первого знакомства ребенка с компьютерной игрой. Можно сказать, что, независимо от того, зачем подросток стал играть в ту или иную игру, у него сразу начинается формирование игровой зависимости.

Механизм первый – **уход от реальности**. Он основан на потребности ребенка в отстранении от повседневных хлопот и проблем, будь то проблемы в школе, со сверстниками, в семье или с учителями.

Термин «уход от реальности» обозначает не просто уход из общества или социума, а именно уход от реальной жизни. Уйти от социума можно, используя самые разнообразные способы, включая неролевые компьютерные игры. Однако, чтобы уйти от настоящей реальности, необходимо заменить ее на другую реальность – виртуальную². Психологические аспекты этого механизма основаны на естественном стремлении человека избавиться от разного рода проблем и неприятностей, связанных с повседневной жизнью. Ролевая компьютерная игра – это простой и доступный способ моделирования другого мира или таких жизненных ситуаций, в которых человек никогда не был и не будет в реальности. Это простой способ пожить в другой жизни, где нет проблем и забот³.

В этом смысле может показаться, что ролевые компьютерные игры служат средством снятия стрессов, снижения уровня депрессии, т.е. своего рода терапевтическим методом. Однако использование ролевых игр в таком качестве – под во-

¹ Новосельцев В.И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? // Директор школы. 2003. № 9. С. 27.

² Стукова О.В. В компьютерной колыбели? В компьютерных сетях? // Аномалия. 1996. № 23. С. 42.

³ URL: <http://www.add.net.ru>

просом. Ребенок очень быстро привыкает к этой идеальной реальности, и в дальнейшем выход из нее трудно найти, потому что в реальной жизни проблемы никуда не исчезают, и ребенок начинает все чаще и чаще уходить в другую реальность, как бы злоупотреблять ею. Возникает опасность полного отрешения от настоящего мира, может произойти 100 %-ная замена реальности на виртуальный мир.

Возрастает риск формирования очень сильной компьютерной зависимости. Здесь можно провести параллель с процессом формирования наркотической зависимости. При употреблении наркотиков закрепление тяги и устойчивой потребности напрямую зависит от частоты и регулярности приема наркотиков. Так же обстоит дело и с компьютерной зависимостью: чем больше и чаще сидишь за компьютером, тем сильнее «втягиваешься», а в дальнейшем доходит до такой крайности, когда человек уже просто не в состоянии обходиться без компьютерной игры¹.

Следующим назовем такой механизм формирования компьютерной зависимости, как **принятие роли**.

В основе этого механизма лежит потребность в игре как таковой. Эта потребность свойственна человеку. Для ребенка характерно стремление к применению роли компьютерного персонажа, позволяющей ему удовлетворять потребности, которые по каким-то причинам не могут быть удовлетворены в реальной жизни. Человек привык играть в ролевые игры с самого детства. Они являются частью его познавательной деятельности. Когда ребенок играет в ролевую игру, он сознательно принимает на себя роль взрослого человека (мамы, папы, бабушки, деда), тем самым удовлетворяя бессознательную потребность в познании мира. По мере взросления ребенок заменяет ролевые игры на интеллектуальные, но все же потребность принять на себя роль другого человека сохраняется. При помощи виртуальной реальности эту потребность можно удовлетворить в компьютерной игре².

Сам процесс формирования компьютерной зависимости полностью построен на желании и острой необходимости в принятии роли. После того, как ребенок несколько раз поиграет в ролевую игру, он замечает, что может принимать на себя роль своего компьютерного персонажа. Он понимает, что здесь вполне может удовлетворить те свои потребности, которые не удовлетворены в реальной жизни. Он осознает, что его компьютерного персонажа уважают, что он сильный, умный, с его именем считаются, он может убить сотню врагов сразу, и для ребенка очень приятно входить в роль этого героя, чувствовать собственную силу и мощь, тогда как в действительности попасть в подобные ситуации и остаться живым у него вряд ли получится.

Дальше происходит следующее: чем больше ребенок начинает играть, тем ярче становятся различия между его реальной жизнью и виртуальной.

Игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, ребенок начинает реализовывать свои потребности в игровом мире, а не в реальном. Конечно, последствия такой компенсации очень тяжелы – это ряд серьезных про-

¹ Смолян Г.Л. Сетевые информационные технологии и проблемы безопасности личности // Информационное общество. 1999. № 1. С. 61.

² URL: <http://www.add.net.ru>

блем в развитии личности самого ребенка, в формировании его самосознания и самооценки, а также высших психических функций¹.

Таким образом, потребность в принятии роли другого человека, связанной с ролевыми компьютерными играми, возникает на фоне таких психологических факторов, как желание и острая необходимость в уходе от реальности и потребность в полном отождествлении себя с персонажем компьютерной игры. Данные факторы могут выступать как совместно, так и доминируя один над другим.

Оба эти механизма основаны на процессе компенсации негативных жизненных переживаний². Вполне возможно, что если ребенок полностью удовлетворен своей жизнью и умеет рационально решать свои проблемы, то у него не возникнет желания уходить в виртуальный мир. Однако таких детей очень немного; большинство из них можно считать потенциально предрасположенными к формированию психологической зависимости от ролевых компьютерных игр.

Формирование зависимости происходит не мгновенно, а постепенно. Можно выделить следующие стадии формирования данной зависимости:

1. Стадия легкой увлеченности.

После того, как ребенок поиграл в компьютерную игру, ему начинает нравиться сюжет этой игры, он соотносит себя с главным героем, ему нравятся графика, картинка, музыка. Он начинает сравнивать мир реальный и виртуальный и отдает предпочтение последнему. Компьютерная реальность позволяет детям осуществлять свои мечты.

2. Стадия увлеченности.

Для перехода на эту стадию необходимо, чтобы у ребенка уже появилась новая потребность – потребность играть в компьютерные игры. Стремление к игре на данной стадии есть мотивация, которая опосредована потребностями бегства от реальности и принятия роли. Здесь игра принимает систематический характер. Если ребенок не может удовлетворить данную потребность по каким-либо причинам, он прибегает к различным активным действиям, чтобы добиться своего.

3. Стадия зависимости.

На этой стадии происходят серьезные изменения в ценностно-смысловой сфере ребенка. Изменяются его самосознание и самооценка. Игра полностью вытесняет реальный мир.

Можно выделить две формы, в которых проявляется зависимость, – социализированная и индивидуализированная. При социализированной форме компьютерной зависимости ребенок поддерживает социальный контакт с обществом, пусть даже в основном с такими же игроками, как и он сам.

При индивидуализированной форме зависимости нарушаются не только нормальные человеческие особенности миропонимания и мировоззрения, но и взаимодействие с окружающим миром, социумом. Происходит нарушение основной функции психики, и вместо реального окружающего подростка мира происходит отражение мира нереального и виртуального.

Такие дети часто подолгу играют без свидетелей. Их потребность не изменяется и не исчезает с удовлетворением базовых физиологических потребностей. Для них компьютерная игра выступает в роли наркотика. Если в течение какого-то

¹ Новосельцев В.И. Компьютерные игры... С. 29.

² URL: <http://www.add.net.ru>

временного промежутка их тяга не замещается, то они впадают в состояние, близкое к своего рода «ломке», испытывают отрицательные эмоции, становятся раздражительными и агрессивными, впадают в протрацию. Такие явления с клинической точки зрения называются **психопатологией** или стилем существования, вызывающим данную патологию¹.

4. Стадия привязанности.

Это последняя, завершающая стадия компьютерной зависимости. Она характеризуется угасанием игровой активности человека, смещением психологической составляющей индивида в сторону выздоровления. Здесь ребенок держит дистанцию с компьютером, однако полностью оторваться от уже сформировавшейся потребности в виртуальной реальности он не в силах. Данный период протекает достаточно долго, иногда даже всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности².

В силу своих индивидуальных особенностей подросток может остановиться в формировании тяги на одном из предшествующих периодов ее возникновения и таким образом потребность исчезает быстрее. Но если этого не произошло и ребенок проходит все периоды формирования психологической потребности в виртуальной реальности, то, следовательно, данная стадия будет носить затяжной характер. Важным в этом процессе считается уровень снижения неконтролируемой тяги от общего ее показателя, и, чем он больше, тем меньше по времени будет угасать зависимость³.

Говоря об особенностях формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте, необходимо осветить круг вопросов, касающихся психолого-педагогической работы с подростком и его родителями.

Одним из важнейших направлений психолого-педагогической работы с подростками, страдающими игровой зависимостью, является работа с ближайшим окружением ребенка, прежде всего с семьей. Необходимо убедить родителей в том, что компьютерная зависимость – это болезнь, которую невозможно преодолеть самостоятельно, необходимо совместно формировать у подростка готовность встретиться со специалистами, которые могут оказать ему необходимую психологическую и психотерапевтическую помощь⁴.

Важно понимать, что аддиктивное поведение является реакцией на серьезный конфликт детско-родительских отношений, поэтому психотерапевтическое воздействие, направленное на разделение этого конфликта, является необходимой мерой⁵.

В целом основными стратегическими задачами семейной психотерапии можно считать следующие:

- улучшение внутрисемейных отношений;
- преодоление членами семьи позиции, связанной с приписыванием семейных проблем кому-то одному;
- развитие способности к взаимопониманию и эмпатии;

¹ Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе... С. 146.

² Бурлаков В.П. Психология компьютерных игр // Наука и жизнь. 1999. № 5. С. 90.

³ Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе... С. 150.

⁴ Игровая аддикция школьников: природа, формы проявления, способы преодоления / под общ. ред. Е.А. Репринцевой. Курск : Кур. гос. ун-т, 2008. С. 92.

⁵ Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М. : МЕДпресс-информ, 2001. С. 58.

- совершенствование навыков индивидуального и совместного решения проблем;
- укрепление независимости;
- достижение баланса между стремлением членов семьи к независимости, с одной стороны, и к достижению сплоченности – с другой.

Может сложиться впечатление, что перечисленные задачи семейной психотерапии носят слишком отвлеченный характер, в то время как преодоление аддиктивного поведения невозможно вне конкретных программ. Это неверно. Мы еще раз обращаем внимание на универсальность причин аддикции. Освоение членами семьи эффективных способов сотрудничества, самостоятельное построение гармоничных отношений и совместное решение проблем являются наиболее эффективными способами преодоления аддикции. Психотерапия не может избавить семью от всех проблем и предотвратить возникновение новых, но может раскрыть семейные ресурсы и научить членов семьи пользоваться определенными стратегиями, позволяющими решать различные проблемы самостоятельно. Важно умение членов семьи именно решать проблемы, а не исключать их из собственной жизни.

Еще одним направлением является отработка подростком своего негативного игрового опыта с осознанием и применением всех разрушительных последствий, к которым привела зависимость. Тем самым формируется нежелание возвращаться к прошлому. Одновременно подросток осваивает новые способы поведения в ситуациях, которые раньше однозначно связывались с игрой (например, в стремлении избавиться от негативных чувств) ¹.

С организационной позиции психолого-педагогическая поддержка лиц с игровой зависимостью может быть представлена следующими этапами совместной деятельности семьи и школы в целях помощи ученикам в решении проблем: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный.

Важным направлением психолого-педагогической работы является также организация досуговой деятельности подростков, основная цель которой состоит в направлении азарта, риска, свойственных подростку, в социально-положительное русло. Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств оптимизации среды, окружающей подростка ².

Процесс функционирования культурно-досуговой деятельности можно представить как взаимодействие двух тенденций – социализации и индивидуализации. Если первая состоит в присвоении индивидом социальной сущности, то вторая – в выработке у него индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря которому он получает возможность развиваться. Именно в досуговой деятельности дети и подростки знакомятся с искусством, природой, трудом, нравственными и эстетическими ценностями.

Таким образом, коррекция отклоняющегося поведения возможна лишь через вовлечение подростка в сферу досуговой деятельности, так как здесь он больше открыт для влияния самых разных социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и ми-

¹ URL: <http://www.родитель.ru>

² Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // *Вопр. психологии*. 1993. № 3. С. 37.

ровоззрение¹. Досуговая деятельность может быть представлена в разных формах: художественной, связанной с богатством эмоциональных средств воздействия; просветительской, включающей лекции, беседы, диспуты, экскурсии; познавательно-развлекательной, основанной на познавательной значимости игры.

К возможным рекомендациям практическим психологам и социальным педагогам следует отнести существующие психокоррекционные методы (индивидуальные, направленные на личность подростка):

- обучение социальным навыкам и умениям преодолевать стресс;
- оказание подросткам социальной поддержки с помощью семьи, школы, друзей и т.д.;
- социально-психологический тренинг по проблемам разрешающего поведения, поиску, восприятию и оказанию социальной поддержки; индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии;
- овладение навыками практического применения активной стратегии решения проблем, совершенствование методов социальной поддержки, психологическая коррекция пассивной стратегии избегания, увеличение уровня самоконтроля, замена «значимых других»;
- выработка мотивации на достижение успеха с помощью тренинга поведенческих навыков;
- использование библиотерапии, святоотеческих источников, художественной литературы.

Методы и средства, применяемые школьным психологом, могут быть очень разными, однако цель этой работы должна сводиться к формированию адекватного мировоззрения, в котором четко отражались бы предназначение человеческой жизни, ее значимость и неповторимость. Обязательным должно быть применение следующих социально-педагогических методов:

- 1) работа с семьей подростка, в основном в тех же направлениях, что и с самим подростком (формирование целевых ориентиров, выходящих за рамки повседневной, чисто материальной жизни);
- 2) налаживание контактов с церковными приходами, приглашение для бесед священнослужителей, просьбы о поминовении, о здравии подростков, находящихся в наиболее опасном положении;
- 3) установление (на уровне администрации школы) контактов с Дворцами пионеров, секциями, армейскими подразделениями; при этом целями педагога, психолога и социального педагога являются расширение социальных контактов и кругозора подростка, заполнение его свободного времени полезным или хотя бы нейтральным делом.

Список использованной литературы

1. Азарова, Р.И. Досуг современной молодежи [Текст] // Внешкольник. – 2003. – № 10.
2. Белавина, И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – № 3.

¹ Репринцева Е.А., Завалишина О.В. Педагогическая поддержка...

3. Бурлаков, В.П. Психология компьютерных игр [Текст] // Наука и жизнь. – 1999. – № 5.
4. Бушуева, А.А. Компьютерные игры детей: от порождаемых компьютером страхов – к педагогическому сопровождению социально-нравственного развития младших школьников [Текст] / А.А. Бушуева, Е.А. Репринцева // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 125–136.
5. Запесоцкая, И.В. Нарушение смысловой регуляции как иммерсионный механизм состояния зависимости [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 148–154.
6. Игровая аддикция школьников: природа, формы проявления, способы преодоления [Текст] / под общ. ред. Е.А. Репринцевой. – Курск : Курский государственный университет, 2008. – 159 с.
7. Корнеева, Е.И. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом [Текст] // Мир семьи. – 2004. – № 11.
8. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе [Текст] / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990.
9. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст]. – М. : МЕДпресс-информ, 2001.
10. Новосельцев, В.И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? [Текст] // Директор школы. – 2003. – № 9.
11. Репринцева, Е.А. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: моделирование процесса [Текст] / Е.А. Репринцева, О.В. Завалишина // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 48–57.
12. Репринцева, Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 181–190.
13. Смирнова, Е.О. Компьютерная игра младшего школьника [Текст] / Е.О. Смирнова, Р.Е. Радева // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / под ред. В.С. Собкина. – М. : Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 370–392.
14. Смолян, Г.Л. Сетевые информационные технологии и проблемы безопасности личности [Текст] // Информационное общество. – 1999. – № 1.
15. Собкин, В. Виртуальная атака [Текст] / В. Собкин, Ю. Евстигнеева // Первое сентября. – 2001. – № 8.
16. Сонькин, В.Н. Чем занимаются наши дети? [Текст] // Здоровье детей. – 2003. – № 21.
17. Стукова, О.В. В компьютерной колыбели? В компьютерных сетях? [Текст] // Аномалия. – 1996. – № 23.
18. Orzack, M.N. Computer addiction: What is it? [Text] // Psychiatric Times. – 1998, august. – № 8.

Н.В. Яковлева

ОСОБЕННОСТИ И ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье показано, что наиболее распространенными формами социальной стереотипизации здоровьесберегающего поведения являются девальвация ценности здоровья, общественный регресс, паттерн «ложной неуязвимости», диверсификация каузальной атрибуции. Представлен анализ культурно-исторических причин возникновения социальных стереотипов здоровьесберегающего поведения населения России.

социальная психология здоровья, здоровьесберегающее поведение, социальные стереотипы, культурно-историческая детерминация.

Уровень здоровья населения современной России, по основным статистическим показателям, остается катастрофически низким. Несмотря на ряд положительных тенденций, наметившихся в ходе реализации приоритетного национального проекта «Здоровье», Россия пока остается одной из немногих стран мира, демонстрирующих отрицательный естественный прирост населения¹. Неудовлетворительный уровень здоровья людей является тормозом поступательного развития страны и отбрасывает ее на аутсайдерские позиции в рейтинге состояния человеческого капитала².

В этих условиях изучение детерминант здоровья особенно актуально. Комплексные социально-гигиенические исследования показывают, что факторы, традиционно воспринимаемые базовыми модераторами здоровья, – состояние системы здравоохранения, социально-экономический уровень жизни, экологическая обстановка – не определяют в полной мере общий уровень здоровья нации³. Современные исследователи едины в том, что одну из главных причин неудовлетворительного состояния здоровья россиян следует искать в особенностях образа жизни, социальных установках и стереотипах здоровьесбережения⁴. Этот факт определяет актуальность социально-психологических исследований особенностей и детерминации здоровьесберегающего поведения.

Впервые термин «социальный стереотип» был введен У. Липпманом и определялся им как упорядоченные схематичные детерминированные культурой образы мира, которые экономят усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают ценности, позиции и права⁵. Человек усваивает готовые социальные схемы поведения с детства и, часто не осознавая этого, приобретает соответствующие ценностные установки, мотивы, которые входят в виде составных частей в социальные отношения⁶.

¹ Здравоохранение в России. 2011 : статист. сб. / Росстат. М., 2011.

² Римашевская Н.И. Качество человеческого капитала в России // Человеческий капитал: мировые тенденции и российская специфика : докл. и тез. выступлений участников XVI Кондратьевских чтений. М. : МФК, 2009. С. 18–37.

³ Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение : учеб. для вузов. М. : ГЭОТАР-МЕД, 2002.

⁴ См.: Психология здоровья : учеб. для вузов / ред. Г.С.Никифорова. СПб. : Питер, 2006.

⁵ См.: Базиков Р.В. Социальные стереотипы: концептуальный аспект : дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 1999.

⁶ Стасенко О.В. Социальный стереотип: понятие, сущность, основные концепции. URL : <http://www.superinf.ru>

В современной социальной психологии стереотип понимается как стандартное знание. Он не обязательно должен быть объективно «гносеологически» истинным или ложным; главное в стереотипе – не истинность содержания, а отношение (переживаемое, как вера, убежденность) к этой истинности. Такая точка зрения наиболее четко выражена Г. Олпортом. Главную роль в системе предубеждений выполняет категория – «набор (связка, группа) ассоциированных идей,

в целом обладающий свойством управлять повседневным приспособлением». Стереотип, по мнению Г. Олпорта, есть «преувеличенное убеждение, связанное с категорией»⁷.

Проведенные нами в 2004–2013 годах исследования социально-психологической структуры здоровьесберегающего поведения⁸ позволяют выделить следующие содержательные формы социальной стереотипизации здоровьесбережения:

- девальвация ценности здоровья;
- общественный регресс здоровьесберегающего поведения;
- поведенческий паттерн «ложной неуязвимости»;
- диверсификация каузальной атрибуции своего и чужого здоровьесберегающего поведения.

Девальвация ценности здоровья – наиболее часто исследуемый феномен в современных социально-психологических и смежных научных работах⁹. Полученные нами экспериментально результаты диагностики ведущих когнитивных конструктов показали на фоне определенной методами прямого шкалирования декларативно высокой ценности здоровья ее соподчиненную роль в системе ценностных ориентаций личности – вплоть до полного отрицания¹⁰. Одним из следствий девальвации ценности здоровья является анозогнозия – игнорирование болезни. По мнению Н.Д. Узлова, анозогнозия есть результат неадекватного когнитивного оценивания своего состояния и выстраивания на его основе поведенческих стратегий, служащих успешной социальной адаптации при сохранении уже достигнутых позиций и статусов. Личностным спарринг-фактором анозогнозии, как ни парадоксально, выступает жизнестойкость, высокие значения которой особенно часто выявляются у маргинальных испытуемых¹¹.

Другим важным фактором стереотипизации выступает общественный регресс здоровьесбережения. Это тип поведения, при котором ответственность за

⁷ Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева ; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002.

⁸ См.: Яковлева Н.В. Психодиагностический комплекс «Статус Пси» : метод. пособие. Рязань, 2013.

⁹ См., напр.: Бовина И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М. : Изд-во МГУ, 2009 ; Рогачева Т.В. Мужские и женские стереотипы отношения к здоровью в современной России // Медицинская психология в России. 2010. № 4 (5). URL : <http://www.medpsy.ru> ; Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : моногр. Рязань, 2011 ; Психология здоровья...

¹⁰ Яковлева Н.В. Индивидуальные модели здоровья онкологических больных : курс лекций по паллиативной помощи онкологическим больным / под ред. Г.А. Новикова, В.И. Чиссова, О.П. Модникова. М., 2004. Т. 2. С. 297–319.

¹¹ См.: Узлов Н.Д. Анозогнозия как защитный механизм и способ совладания с болезнью // Медицинская психология в России. 2013. № 6 (23). URL : <http://mprj.ru>

свою жизнь и здоровье передается внешним социальным агентам – семье, учреждению здравоохранения, церкви, телепрограмме и т.д. Как справедливо отмечает Т.В. Рогачева, это может быть любой социальный объект или субъект, выступающий по отношению к человеку в позиции родителя. Если выполнение рекомендаций не приносит улучшения здоровья, то ответственными будут те же «родители» – лечащий врач, ведущий телепередачи, автор книги пр.¹². Нами исследованы, в частности, особенности общественного регресса здоровьесберегающего поведения, которые формируются на базе гендерных контрактов, характерных для современного российского общества¹³.

Реакция «ложной неуязвимости» в случае высокой опасности заболевания впервые была обнаружена в исследованиях индивидуальных моделей здоровья подростков, склонных к асоциальному поведению¹⁴. Однако дальнейшие исследования показали, что аналогичный поведенческий паттерн как реакция на жизненную угрозу (болезнь) присущ значительно более широкому кругу испытуемых. Паттерн «ложной неуязвимости» является формой особого стиля совладающего поведения. Как правило, реакция «ложной неуязвимости» предполагает определенные ритуальные действия, которые, по мнению субъекта, обеспечат ему защиту в опасных ситуациях. Именно распространенность паттерна «ложной неуязвимости» объясняет стойкую популярность экстрасенсов, колдунов, магов и им подобных «целителей» среди российского населения.

Каузальная атрибуция представляет собой механизм социального восприятия, выражающийся в интерпретации собственного поведения и поступков другого человека. В контексте наших социально-психологических исследований была выявлена диверсификация атрибуции собственного здоровьесберегающего поведения и поведения других людей. Объяснение своего поведения чаще связывается с внешними обстоятельствами, поведение других – с их личностными особенностями¹⁵. Такое расхождение в социальном восприятии своего и чужого здоровьесберегающего поведения часто снижает эффективность медико-профилактических образовательных программ и тренингов.

Изучение феноменов стереотипизации здоровьесбережения невозможно провести с учетом только психодинамических процессов, происходящих в сознании индивида. Необходим анализ социальных, культурных и исторических планов происходящего¹⁶. Здоровье человека как объект оценочного отношения и нормативных предписаний занимает разные места в культурах разных стран и народов. «Прошлое толкует нас», как писал М.М. Бахтин, поэтому исторический анализ – это всегда фрагмент процесса самосознания эпохи. Мы полагаем, что для анализа происхождения стереотипов здоровьесбережения важно выделить

¹² Рогачева Т.В. Классический, неклассический и постнеклассический подходы к смыслу болезни // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 1. URL : www.humjournal.ru

¹³ См.: Здоровьесберегающее поведение женщин современной России: проблемы гендерной психологии здоровья : моногр. / под ред. Н.В. Яковлевой. Рязань : Информ. технологии, 2013.

¹⁴ См.: Яковлева Н.В. Особенности индивидуальных моделей здоровья подростков, склонных к асоциальному поведению // Прикладная юрид. психология. Рязань. 2012. № 4. С. 89–106.

¹⁵ См.: Яковлева Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологического исследования здоровья : моногр. Рязань : Полином, 2012.

¹⁶ Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопр. психологии. 1986. № 1. С. 95–101.

«сквозные» принципиальные позиции, существенно влияющие на социальное отношение к здоровью в те или иные исторические эпохи.

В истории современного российского общества можно выделить как минимум четыре основные позиции: славянская ментальность, романтизм общественного сознания эпохи революционных преобразований, специфика советской идеологии, постсоветский «монетаризм» общественного сознания.

Пренебрежительное отношение к здоровью и малоэффективные формы здоровьесбережения проросли на почве славянской ментальности и самобытного характера русского народа, подробно описанных в трудах русских философов¹⁷. Истинная религиозность и пренебрежение земной жизнью ради царствия небесного (П.А. Флоренский), склонность к самопожертвованию и великому воодушевлению в минуты опасности (В.С. Соловьев), стремление все доводить до крайности, до предела, до надрыва (Н.А. Бердяев) – эти черты русского национального характера свидетельствуют о пренебрежении индивидуальными жизненными ценностями ради высшей идеи.

Обращаясь к классике русской художественной литературы, мы обнаруживаем в ней те же качества. Герой русской художественной литературы XIX века – часто человек страдающий, испытывающий влечение к саморазрушению и самопожертвованию как высшему проявлению индивидуальности. Печорин ищет лекарство от скуки в неоправданном риске, Базаров заражается смертельно опасной инфекцией, Рахметов истязает свое тело, Безухов заключает безрассудное пари. Недаром главному царскому цензору той поры графу А.Х. Бенкендорфу приписывают следующие слова: «Что же это делается с нашими литераторами... Герой у них всегда бледный, с горящими глазами ищет смерти... и, главное, принимают, сочувствуют, любят...». Анализируя «жертвенность и духовность» русского народа, Н.А. Семенова пишет: «Многие века русский человек был поставлен на грань выживания. Войны и болезни, труднейшие условия существования приводили человека к тому, что он и думать не мог о жизненных ценностях, пренебрегал радостями трудной земной жизни во имя светлой идеи, которая давала надежду»¹⁸.

Последующие революционные преобразования и связанные с ними репрессии, разруха и голод лишь усугубили обесценивание индивидуальных жизненных ценностей. Внутренним условием революционного энтузиазма, охватившего широкие массы населения России в начале XX века, стал механизм психического заражения инертной толпы идеями группы пассионариев. В революционной пропаганде, рассчитанной на массового обывателя, индивидуальное здоровье как ценность активно отвергалось. Мотив привлекательности саморазрушения человека на фоне общего разрушения страны и старого враждебного образа жизни наиболее ярко проявился в художественной литературе 1920–1930 годов. Тяжелая болезнь или гибель возводили персонаж в ранг романтического героя. Один из главных литературных символов революционной эпохи – Павел Корчагин – не только не думает о сохранении здоровья, а, наоборот, сознательно рискует им ради «пламенных» революционных целей. В общественном сознании революционной эпохи находит яркое воплощение древняя идея аскетизма, отказа от полно-

¹⁷ Копалов В.И. Самобытный характер русского народа : моногр. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012.

¹⁸ Семенова Н.А. Человек – соль земли. СПб. : СДС, 1998.

ценной жизни как нормы существования и посвящения себя служению определенным принципам и взглядам, твердости духа.

Интересен оценочный конструкт «твердость духа – мягкотелость», который часто встречается в русской и советской художественной литературе начала XX века. Люди искусства революционного и постреволюционного времени часто призывают к твердости, несокрушимости, стойкости, а гибкость, тем более мягкость, приобретают негативную нравственную оценку. Однако где твердость – там косность, где несокрушимость – там консерватизм.

Продолжая эту логику, можно отметить: пропаганда консерватизма и мощи духа и тела, отрицание их гибкости и подвижности содержится в любой идеологии пореволюционной диктатуры, что, несомненно, имеет свою психоаналитическую интерпретацию. В революционной идеологии поощряется не только добровольный аскетизм как форма духовного развития конкретной личности, но и аскетизм как форма политического просвещения и воспитания масс в целом. «Сидят в грязи рабочие, промокший хлеб жуют..., но знают..., [что] здесь будет город-сад», – восторженно пишет В.В. Маяковский. Сад на костях, страданиях, горе – красивая мечта, которая вряд ли воплотится в их реальной тяжелой и полной лишений жизни.

Романтически воспетый в литературе уход от проблем реальной жизни, значимых жизненных ценностей, в первую очередь здоровья, породил специфическую базовую социальную установку ценности болезни. Только в состоянии болезни человек может быть самим собой, к нему снижаются требования со стороны общества, он может проявлять свою индивидуальность, совершать социально неодобряемые или социально непонятные поступки без страха осуждения или наказания. Формируется особое рентное отношение к болезни: болезнь – выигрыш и избавление. Если здоровье воспринимается как условие для реализации социальных ожиданий общества относительно личности, то болезнь воспринимается как индульгенция, дающая право на оригинальность, индивидуальность, личные потребности и вкусы.

В более поздний советский период, когда революционный романтизм сменился на «скучный обывательский быт», отношение к здоровью как ценности стало меняться. Здоровье декларировалось как общественная ценность, условие для строительства нового общества. Однако признание здоровья индивидуальной личностной ценностью продолжало считаться нравственным пороком. О здоровье можно было заботиться лишь в тех пределах, которые указаны общественной моралью. Так, поощрялся спортивный энтузиазм, но осуждалась высокая приверженность лечению, повышенное внимание человека к своему телесному состоянию.

Укрепление здоровья граждан стало заботой государства, что привело к общественному регрессу здоровьесберегающего поведения. Медицина как социальный институт была переименована в «здравоохранение», и ее основной функцией стало не традиционное «оказание медицинских услуг», а новое, глобальное, – «охрана здоровья». Жизнь показала несостоятельность такого расширенного толкования функций медицины, но это советское нововведение существенно повлияло на обыденное сознание, снизило ответственность за свое здоровье и сформировало инфантильное отношение к нему. В советской литературе врач часто представлен в образе государственного чиновника, инспектора, разре-

шающего либо запрещающего что-то. Пренебречь его советом во имя достижения более важных общественных целей – проявление силы характера. Особенно часто так поступают положительные герои художественных произведений советской эпохи, в болезненной лихорадке ликвидирующие аварию, срывающиеся с больной койки для проведения производственных совещаний и т.п.

Смещение ценности здоровья из индивидуально-личностной в общественно-государственную плоскость и общественный регресс здоровьесбережения привели к тому, что врач стал восприниматься психологом. Объективные особенности медицинского общения: интимность контакта, внимательность к словам пациента, использование методов телесно-ориентированной диагностики в сочетании со специфическим социальным восприятием врача как «хранителя моего здоровья» превратили его в желанного собеседника. Занимаясь проблемами оптимизации контакта врача и пациента, мы столкнулись с любопытным феноменом: пациенты часто хотят видеть во враче коммуникативно-компетентного собеседника, но не профессионала, обладающего широкой эрудицией и хорошим диагностическим мышлением. Претензии к работе врача чаще всего связаны с тем, что он не удовлетворил потребность пациента в глубинном личностном общении¹⁹.

Наконец, два последних десятилетия постперестроечного, «капиталистического», развития России породили новые аспекты в отношении к здоровью, отражающие стремление большинства населения к экономическому успеху и индивидуальному достатку. С одной стороны, здоровье, как и безопасность, остается для многих инструментальной ценностью, о которой вспоминают лишь при возникновении серьезных жизненных проблем. Как тонко заметил спецпредставитель Евросоюза в странах СНГ Кальман Мижей, «когда австриец садится в машину и пристегивает ремень безопасности, он беспокоится о сохранности собственной жизни, русский вспоминает о ремне безопасности, когда беспокоится, не оштрафуют ли его». С другой стороны, здоровье (по крайней мере, его внешние признаки) часто становится одним из атрибутов жизненного успеха и высокого социального статуса личности. И в том, и в другом случае мы можем усмотреть второстепенность здоровья в структуре личностных ценностей человека, а значит, и недостаток мотивации здоровьесбережения, готовности пожертвовать им ради других, более важных, ценностей (деньги, достаток, престиж), связанных с феноменом «монетаризма» общественного сознания.

Подводя итоги, следует констатировать, что отсутствие эффективных форм здоровьесбережения и отчуждение индивидуального здоровья как ценности – отличительная особенность развития социального отношения к здоровью в России в XX веке. Главная перспективная задача века XXI – преодолеть девальвацию ценности здоровья и создать условия для естественного развития эффективных форм здоровьесберегающего поведения. Для решения этой задачи необходимы интенсивное развитие и плодотворное сотрудничество гуманитарных и естественно-научных дисциплин, а также прогресс новых научных направлений исследования здоровья, формируемых на стыке наук.

Список использованной литературы

¹⁹ См.: Яковлева Н.В. Витальная метакомпетентность...

1. Агеев, В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов [Текст] // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 95–101.
2. Базилов, Р.В. Социальные стереотипы: концептуальный аспект [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 122 с.
3. Байкова, Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 224 с.
4. Бовина, И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – 48 с.
5. Волошина, Л.Н. О проблемах создания здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки будущих педагогов [Текст] / Л.Н. Волошина, О.В. Демидович // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1(17). – С. 146–152.
6. Здоровоохранение в России, 2011 [Текст] : статист. сб. / Росстат. – М., 2011. – 326 с.
7. Здоровьесберегающее поведение женщин современной России: проблемы гендерной психологии здоровья [Текст] : моногр. / под ред. Н.В. Яковлевой. – Рязань : Информ. технологии, 2013. – 271 с.
8. Копалов, В.И. Самобытный характер русского народа [Текст] : моногр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012.
9. Лисицин, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение [Текст] : учеб. для вузов. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2002. – 520 с.
10. Олпорт, Г. Становление личности [Текст] : избр. тр. / пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева ; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
11. Психология здоровья [Текст] : учеб. для вузов / ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
12. Римашевская, Н.И. Качество человеческого капитала в России [Текст] // Человеческий капитал: мировые тенденции и российская специфика : докл. и тез. выступлений участников XVI Кондратьевских чтений. – М. : МФК, 2009. – С. 18–37.
13. Рогачева, Т.В. Классический, неклассический и постнеклассический подходы к смыслу болезни [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 1. – Режим доступа : www.humjournal.ru
14. Рогачева, Т.В. Мужские и женские стереотипы отношения к здоровью в современной России [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2010. – № 4 (5). – Режим доступа : <http://www.medpsy.ru>
15. Семенова, Н.А. Человек – соль земли [Текст]. – СПб. : СДС, 1998. – 448 с.
16. Стасенко, О.В. Социальный стереотип: понятие, сущность, основные концепции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.superinf.ru>
17. Узлов, Н.Д. Анозогнозия как защитный механизм и способ совладания с болезнью [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2013. – № 6 (23). – Режим доступа : <http://mprj.ru>
18. Яковлева, Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологического исследования здоровья [Текст] : моногр. – Рязань : Полином, 2012. – 285 с.
19. Яковлева, Н.В. Психодиагностический комплекс «Статус Пси» [Текст] : метод. пособие. – Рязань, 2013. – 134 с.
20. Яковлева, Н.В. Индивидуальные модели здоровья онкологических больных [Текст] : курс лекций по паллиативной помощи онкологическим больным / под ред. Г.А. Новикова, В.И. Чиссова, О.П. Модникова. – М., 2004. – Т. 2. – С. 297–319.
21. Яковлева, Н.В. Особенности индивидуальных моделей здоровья подростков, склонных к асоциальному поведению [Текст] // Прикладная юридическая психология. – Рязань. – 2012. – № 4. – С. 89–106.

Е.А. Домырева

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Проблема сохранения психологического здоровья педагога требует анализа всех факторов, влияющих на этот процесс. Рассмотрены конструктивные возможности перфекционизма в педагогической деятельности как одного из таких личностных факторов.

психологическое здоровье педагога, перфекционизм, формирование конструктивного перфекционизма.

В отечественной и зарубежной психологии сущность и природа перфекционизма рассматриваются как психологические характеристики, включающие высокие требования, предъявляемые личностью к себе, к своей деятельности, к другим людям и миру в целом, которые сопровождаются жесткими когнитивными концепциями и убеждениями. Ученые либо разводят невротическое и здоровое стремление к совершенству (А. Адлер, Э. Фромм), либо противопоставляют их как две взаимоисключающие тенденции (К. Хорни), либо разделяют перфекционизм на здоровый и патологический (Н.Г. Гаранян). Одновременно, по мнению отечественных ученых (А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластёнина и др.), педагог, учитель выполняет миссию сотворения личности ученика с помощью собственного примера. В этой связи личность педагога в целом, любая его личностная характеристика, в том числе и перфекционизм, носят профессионально ориентированный характер.

П. Хьюитт и Г. Флетт выделяют субъектно-ориентированный и объектно-ориентированный перфекционизм. В первом случае это завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе, усиленное исследование себя, самокопание и самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач. Во втором – предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим²⁰.

По мнению отечественных ученых А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластёнина, М.И. Старова и др., психологические проблемы педагога зависят от особенностей его личности и сформированности конкретных личностных характеристик. Недостаточно изучен вопрос о связи личностных факторов с показателями стресса и стратегиями совладания с ним, хотя имеются отдельные исследования

²⁰ Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // *Вопр. психологии*. 2009. № 5. С. 74–84.

связи перфекционизма с такими расстройствами, как депрессия, тревожное расстройство, состояние хронического переутомления и профессиональное выгорание.

Нас интересует заявленная проблема в контексте психологии преодоления, так как следует отметить, что обычно «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ), сопровождающий перфекционизм, представляют как негативные изменения в состоянии и личности профессионала. Но ряд ученых говорят, что нельзя односторонне подходить к анализу данного явления. В частности, Д.Г. Трунов относится к симптомам выгорания как к сигналам, идущим из «внутренней сферы» в «сферу сознания», как к способу коммуникации между «скрытым» и «понятым», неосознанным и осознанным, подчеркивая позитивность синдрома эмоционального выгорания: процессы, происходящие в человеке и выражаемые внешне в симптомах выгорания, являются не только не патологическими, но даже позитивными, т.е. выполняющими положительную функцию²².

Эти процессы дают возможность педагогу понять, что с ним происходит, и, исходя из этого, решить, что делать дальше, – изменить профессию или каким-то образом постараться скорректировать проявления синдрома.

К. Маслач считает, что «сгорание» не является неизбежным. Но должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. При этом, как подчеркивает исследователь, многие из причин эмоционального выгорания содержатся не только в личностных особенностях людей, но и в определенных социальных и ситуативных факторах²³.

В связи с этим нами было проведено исследование, в ходе которого анализировалась взаимосвязь между параметрами «перфекционизм» и «эмоциональное выгорание» педагогов. Опираясь на концепцию перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта, мы использовали три составляющие перфекционизма: субъектно-, или личностно-, ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм и социально предписанный перфекционизм.

При высоком уровне перфекционизма, ориентированного на себя (ПОС), человеку свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе. Перфекционизм, ориентированный на других (ПОД), предполагает чрезвычайно высокие требования к окружающим. Социально предписанный перфекционизм (СПП) высокого уровня выражается в том, что человек расценивает требования, предъявляемые к нему окружающими как завышенные и нереалистичные.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 56 педагогов разного возраста и стажа работы. В целом по выборке преобладал низкий уровень перфекционизма, стандартное отклонение от среднего значения велико, испытуемые не предъявляли чрезвычайно высоких требований к себе, к окружающим и не считали требования, предъявляемые к ним окружающими, завышенными и нереалистичными.

²² Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журн. практич. психолога. 1998. № 8. С. 84–89.

²³ Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб. : Питер, 2000.

Проанализировав полученные данные по видам перфекционизма, мы пришли к интересным выводам. Высокий уровень перфекционизма приходится на социально предписываемый перфекционизм. Он отражает убеждение в том, что другие люди не реалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить его быть совершенным. Наряду с этим индивид убежден в собственной неспособности «угодить» другим. Социально предписываемый перфекционизм может иметь множество неблагоприятных последствий в виде гнева, страха негативной оценки, повышенной значимости чужого внимания и одобрения. Этот вид перфекционизма преобладает у педагогов в возрасте от 30 до 39 лет.

У более молодых педагогов, в возрасте от 20 до 29 лет, преобладает низкий уровень, но имеется в наличии и средний, направленный на других. Этот вид перфекционизма предполагает нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других. Он может порождать частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям.

Старшая возрастная группа испытуемых показала преобладание перфекционизма, направленного на себя. Он включает изнурительно высокие стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование собственного поведения, а также мотив стремления к совершенству, варьирующийся по интенсивности у разных людей. Он предусматривает наличие в человеке высоких личностных стандартов, внутреннюю мотивацию самосовершенствования – тенденцию устанавливать для себя более высокие, чем для других, планки в исполнении чего-либо на фоне неспособности принимать и прощать себе несовершенство или ошибки в исполнении своей работы. При этом, по результатам диагностики, в данной группе испытуемых процент педагогов со сформировавшимся «синдромом выгорания» оказался наибольшим – 17 %.

Наиболее высокие показатели СЭВ имеют педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет. Возрастные границы в данной группе – 20–29 лет. Причиной выгорания в этом возрасте может стать несоответствие ожиданий, связанных с профессией, и реальной действительности. Молодые педагоги, уверенные в своей компетентности, чувствуют себя неадекватными, когда сталкиваются с ситуациями, к которым не были подготовлены. Это также средний возраст создания семьи, критический период становления семейной жизни, что может быть одним из факторов возникновения симптомов эмоционального выгорания.

У педагогов со стажем работы от 10 до 15 лет наиболее ярко выражена фаза «истощения» СЭВ. Это также может быть связано с особенностями возраста, частично совпадающего с кризисом середины жизни. Примерно в этом возрасте человек в первый раз оглядывается назад, оценивает прошлое, задумывается о том, чего он достиг, оценивает свои профессиональные достижения в виде заработной платы, статуса, должности и т.д. Если эти итоги его не удовлетворяют, он, осознанно или нет, начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, неудовлетворенность трудом, переутомление. Еще одной причиной формирования СЭВ может быть так называемый

«педагогический криз» – спад профессиональной деятельности после 10–15 лет работы.

Кроме того, можно предположить, что более всего риску возникновения синдрома эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий педагог – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Полученные данные показывают: испытуемые с высоким перфекционизмом характеризуются бóльшим уровнем эмоционального выгорания по сравнению с испытуемыми с умеренным перфекционизмом. Исследование продемонстрировало тесную взаимосвязь между перфекционизмом как устойчивой личностной чертой педагогов и показателями их эмоционального выгорания в результате профессиональной деятельности.

В группе педагогов установлены следующие особенности взаимосвязи: перфекционизм, ориентированный на себя, имеет обратную связь с показателями эмоционального дефицита; перфекционизм, ориентированный на других, имеет прямую связь с неадекватным избирательным эмоциональным реагированием; социально предписанный перфекционизм имеет только обратные связи с показателями переживания психотравмирующих обстоятельств, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, деперсонализации, психосоматических нарушений, эмоционального дефицита.

Установленный комплекс взаимосвязей позволяет сделать следующие выводы.

Склонность предъявлять завышенные требования к себе снижает ощущение того, что педагог уже не может ничем помочь своим ученикам. Требовательность педагога в данном случае является ресурсом его профессиональной успешности и активности. Если педагог лично зрел и готов к принятию перфекционистских требований, то снижается вероятность развития симптомов эмоционального выгорания.

У педагогов с бóльшим стажем работы наблюдается больше обратных связей. Взаимосвязи перфекционизма и эмоционального выгорания у педагогов с меньшим стажем прямые, что свидетельствует о том, что выгорание складывается во взаимосвязи с перфекционистскими установками по отношению к себе и другим. Эмоциональное выгорание тем выше, чем выше уровень перфекционистских установок личности.

В контексте проблемы сохранения психологического здоровья, профилактики эмоционального выгорания профессионалов речь должна идти о формировании конструктивного перфекционизма педагога, включающего высокие, но реалистичные требования, сочетание высокого уровня притязаний с оптимизмом и гибким мышлением, ориентация на получение удовольствия от работы при высоких стандартах деятельности, способность принимать других людей со всеми их достоинствами и недостатками.

М.В. Ларских вводит понятие «конструктивный перфекционизм педагога», который рассматривается как интегративное личностное образование, включаю-

щее в себя высокие и одновременно реалистичные требования; сочетание высоко-го уровня притязаний с оптимизмом и гибким, плюралистичным мышлением; ориентацию (при высоких стандартах деятельности) на получение удовольствия от процесса работы; способность принимать других людей с их достоинствами и недостатками. При этом автор говорит, что для успешного формирования конструктивного перфекционизма педагога необходимо наличие целой совокупности психолого-педагогических условий: создание акмеологической среды в группе педагогов, актуализация потребности в психологическом здоровье, наличие ситуаций профессионального и личностного развития²⁴.

Нормальный (адаптивный) перфекционист, по М.В. Ларских, устанавливает для себя высокие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспособлять свои стандарты к существующей ситуации, что ведет к чувству самоудовлетворения и повышению самооценки, тогда как невротический (дезадаптивный) перфекционист устанавливает для себя завышенные стандарты и не оставляет себе возможности допускать ошибки. У невротического перфекциониста никогда не бывает ощущения, что что-то сделано достаточно хорошо. Он сильно обеспокоен недостатками своей деятельности, несоответствием своим же требованиям.

Необходимо анализировать уровень требований, которые предъявляет учитель, прежде всего, к себе и своей работе, доминантность его профессиональной деятельности и удовлетворенность/неудовлетворенность ее результатами.

Неразработанность как в теории, так и в практике проблемы конструктивного перфекционизма педагога, отсутствие программы его формирования приводят к снижению эффективности педагогической деятельности, эмоциональному выгоранию педагога, увеличению числа конфликтных ситуаций на работе и в других сферах жизнедеятельности.

Поэтому, говоря о проблемах сохранения психологического здоровья педагога, необходимо анализировать уровень требований, которые предъявляет учитель к себе и своей работе, доминантность его профессиональной деятельности и удовлетворенность/неудовлетворенность ее результатами и формировать конструктивный перфекционизм.

Список использованной литературы

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст]. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Гараян, Н.Г. Психологические модели перфекционизма [Текст] // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–84.
3. Ларских, М.В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2011. – 28 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст]. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Пайнс, Э. Практикум по социальной психологии [Текст] / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.

²⁴ Ларских М.В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2011.

6. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности [Текст] : моногр. – М. : Прометей, 1998. – 239 с.
7. Слостёнин, В.А. Общая педагогика [Текст] : в 2 ч. / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостёнина. – М. : ВЛАДОС, 2002.
8. Соболева, О.А. Формирование конструктивной психологической защиты будущих педагогов-психологов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 171 с.
9. Трунов, Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме [Текст] // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.
10. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 608 с.
11. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–18.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИКИ КАК ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Обосновывается представление об истории педагогики как о единственной истинной педагогике, адекватной логике педагогического мышления. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но и педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и единое. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а истории педагогики в педагогическую.

педагогика, история педагогики, педагогическое прошлое, педагогическое настоящее, педагогика как история педагогики, историческое в педагогическом познании, логическое в педагогическом познании.

О значении истории педагогики для педагогики мы неоднократно писали на протяжении двух последних десятилетий. Опираясь на идеи К. Шмидта и О. Вильмана, Э. Дюргейма и М.М. Рубинштейна, Б.М. Бим-Бада и других авторов, мы пытались показать роль и место историко-педагогического знания в развитии теории и практики образования, в решении проблем современной педагогики, в подготовке будущих учителей и воспитателей. Акцент делался на интерпретации истории педагогики как науки прежде всего педагогической, естественно, без отрицания ее исторической направленности. Некоторые итоги этим размышлениям мы подвели в 2012–2013 годах в ряде монографий, а также в нескольких сборниках научных статей и материалов. Значительное внимание этим вопросам было уделено в написанной в соавторстве с М.А. Лукацким книге «История педагогики: теоретическое введение», рекомендованной научно-методическим советом Министерства образования и науки РФ по психологии и педагогике в качестве учебного пособия для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей. Кстати, в этом пособии М.А. Лукацкий, в свою очередь, особое внимание уделил рассмотрению истории педагогики как науки исторической.

Сделанные выводы вкратце сводятся к следующему.

Жизнь педагогики и есть история педагогики. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее основной смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой.

Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогика сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. История педагогики оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем их движение, позволяет их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования. История педагогики позволяет понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития.

Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но и сделать его собственным прошлым, то есть частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т.п. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Только исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

Сходные выводы в той или иной форме делались и другими авторами, поэтому они отнюдь не являются оригинальными. Однако они вполне закономерно позволяют поставить вопрос о педагогике как об истории педагогики.

Прежде всего, нам представляется, что педагогика как история педагогики не тождественна истории педагогики, которая в своем предельном выражении стремится в самом широком социокультурном контексте охватить все педагоги-

ческое прошлое, реконструировать, описать, объяснить и понять его. Педагогика как история педагогики обращается к педагогическому прошлому как к необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тогда, а есть нечто существующее здесь и сейчас. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего.

Приступая к рассмотрению этой проблемы, прежде всего следует отметить наличие двух диаметрально противоположных трактовок самой истории. Первую позицию современные исследователи В.Е. Дмитриев и И.А. Дмитриева изложили следующим образом: «Мы исходим из вполне определенного понимания самой истории. Мы понимаем историю только как историю конечную, историческую. Нам представляется, что природа не знает истории, что она в основе своей внеисторична, ее законы, независимо от того, являются ли номологическими, статистическими или стохастическими лишены историчности. Лишена историчности и история общества, понятая как глобальная история или история вообще. В этом случае мы имеем дело с бесконечной историей, историей без историчности. ... Исторично для нас только то, что имеет начало и конец, то есть то, что конечно»²⁶. Вторую точку зрения сформулировали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Мы знаем только одну единственную науку, науку истории. Историю можно рассматривать с двух сторон, ее можно разделить на историю природы и историю людей»²⁷.

Первая позиция предполагает историческую завершенность «там и тогда», его неизбежную отдельность от «здесь и сейчас». Такой понимание истории педагогики вполне возможно, но оно не позволяет рассматривать педагогику как историю педагогики, резко разделяя не только прошлое и настоящее, но и отдельные «фрагменты» внутри самой истории. Второй взгляд делает возможным рассмотрение «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно меняющего точки этих трех координат.

И хотя день сегодняшний вырастает из дня вчерашнего, именно этот сегодняшний день и является той точкой, из которой вырастает понимание исторического прошлого. А.Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Созаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей культуры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать

²⁶ Дмитриев В.Е., Дмитриева И.А. Коммунитарный переворот в философии истории (Об историчности философских концептуализаций истории) // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки / отв. ред. М.А. Кухарцева. М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2011. С. 280.

²⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М. : Госполитиздат, 1955. Т. 3. С. 16. Примечание.

вать или вписать в него современность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого *наши* вопросы, но добиваемся от них *их* ответов»²⁸.

Еще более жестко выразил эту позицию Х. Кёллнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего. ...Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением»²⁹.

Вопрос о понимании прошлого и настоящего, об их соотношении при попытке интерпретировать педагогику как историю педагогики особенно значимы. В. Вернер утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история есть ключ к пониманию мира, в котором мы живем, поскольку сутью нашего мира является историчность, т.е. бытие и изменчивость во времени. Отсюда следует, что историческая перспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности – перспективу познания понимания общественных явлений.

Конкретизируя свою точку зрения, ученый пишет: «Когда мы описываем явления “уже существующие”, мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему?* и *с какой целью?* носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления...; знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку, чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель»³⁰.

Сказанное В. Вернером в полном объеме относится и к «педагогическому настоящему». Более того, «педагогическое настоящее», как, впрочем, и любое другое «настоящее» при ближайшем рассмотрении оказывается «педагогическим прошлым». Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, – писал знаменитый философ и историк, – не ограничивается

²⁸ Гуревич А.Я. Из выступления на защите докторской диссертации А.Л. Юрганова // Одиссей. Человек в истории / гл. ред. А.Я. Гуревич. М. : Наука, 2000. С. 299–300.

²⁹ Цит. по: Доманска Э. Философия истории после постмодерна : пер. с англ. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2010. С. 98.

³⁰ Вернер В. Какое сознание имеет исторический характер : пер. с польск. // История и современность. 2007. № 2. С. 56–57.

только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над действием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок, записав их, или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я не удовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим подлинно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданны ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи»³¹.

При таком подходе «педагогическое настоящее» (как и любое «настоящее») оказывается «педагогическом прошлым». Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И.М. Савельева и А.В. Полетаев отмечают, что «если история идентифицируется “по времени” как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются “настоящим”». Они задаются вопросами: «Если история – знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если являются знанием о настоящем, то где граница между прошлым и настоящим в общественно-научном знании и чем она определяется?». Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии «прошлого» и «настоящего», исследователи пишут: «Это различие связано с формированием понимания исторического прошлого как Другого. ... Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук, относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и

³¹ Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография : пер. с англ. М. : Наука, 1980. С. 208–209.

концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта»³².

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающегося от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования (В.С. Библер)³³.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрессивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие «прогресс», особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое, как тенденция, явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяют развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики делает возможными разработку новых и переосмысление уже имеющихся интерпретаций процесса обучения, способов постановки и решения дидактических проблем, а также нахождение более эффективных путей организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали ее. Менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подхо-

³² Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: теория и история : в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб. : Наука, 2003. С. 234–237.

³³ См.: Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990 ; Библер В.С. На гранях логики культуры. М. : Рус. феноменологическое о-во, 1997.

дов к организации учебного процесса показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно демонстрирует, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения предполагаемого к освоению обязательного объема содержания образования, так как предполагает наличие значительного времени для постановки и решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множества педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (то есть педагогических идей

и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности, от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения убеждает, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и сейчас» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей «на плечах» предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт и достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно педагогикой (современной педагогикой).

Логике наукоучения В.С. Библер противопоставляет логику культуры. Осмысление развивающейся во времени и пространстве педагогики в логике культуры предполагает признание того, что значимые достижения теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии восходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном ряду в каждый данный момент «здесь и сейчас».

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимание именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я.А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмилия» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К.Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л.Н. Толстого, даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых здесь и сейчас педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже понимать и эффективнее

решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей или меньшей достоверностью и полнотой доносимый нам историческими источниками, будь то общение Сократа со своими учениками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта Нурсийского, обучение в Царскосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А.С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избежать их искажения и модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащихся, наполнить их бóльшим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им бóльшую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

В.Г. Безрогов обращает внимание на два стратегических подхода к изучению педагогического прошлого. По его мнению, ученый, следующий в русле первого подхода, выдвигает на первый план «не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом созидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги – братья по цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта. Такой исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача – показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомендации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели – в новых условиях и с новыми надеждами. Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественного осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах»³⁴. Исследователь, ориентирующийся на второй подход, исходит из того, что «историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противореча ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции. ... В педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих. История педагогики ... изучает уникальное и неповторимое»³⁵. В.Г. Безрогов обращает внимание на существующее в науке стремление обеспечить соблюдение «баланса между внеисторическими вопросами к истории образования и историзацией истори-

³⁴ Безрогов В.Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 14–16.

³⁵ Там же.

ко-педагогических материалов»³⁶. Следует обратить внимание, что проблема «внеисторических вопросов к истории образования» и «историзации историко-педагогических материалов» требует отдельного серьезного обсуждения. Достаточно вспомнить, что еще в 1947 году Л. Февр в статье «Историзирующая история: о чуждой для нас форме истории» писал: «Историзирующая история нетребовательна. Слишком нетребовательна. Так думаю я, так думают многие другие. Это наш единственный упрек, но он достаточно весом. Это упрек тех, кто нуждается в идеях»³⁷.

Однако нам представляется, что нужно не столько стремиться к «соблюдению баланса» между обозначенными В.Г. Безроговым исследовательскими подходами, сколько ясно осознавать, что каждый из этих подходов имеет право на существование, что они решают различные исследовательские задачи, обладают специфическими потенциалами и ограничениями. Эти подходы не могут подменить или отменить друг друга. Наоборот, они друг друга дополняют, не просто высвечивая различные грани и измерения педагогического прошлого, но и обогащая друг друга. Так, первый подход дает исследователям «уникального и неповторимого» некоторые общие ориентиры, например, позволяя удерживать рамку предметной области исследования того, что понимают как педагогическая реальность, и определять ее самый широкий исторический социальный и культурный контекст именно как контекст исследуемой предметной области. А второй подход позволяет тем, кто стремится двигаться «над временем», ощущать это самое время во всем его неповторимом своеобразии, обоснованно вычленять из реальной конкретики многообразия прошлого педагогического бытия, представленного бесконечным множеством отдельных феноменов, не только их неповторимую единичную уникальность, но и присущие им особенные, общие и всеобщие характеристики. Именно первый стратегический исследовательский подход в известной степени намечает вектор движения к пониманию педагогики как истории педагогики.

Говоря о педагогике как истории педагогики, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практике образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную, историю в его настоящее как причину бытия этого настоящего, по сути тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Для понимания педагогики как истории педагогики следует обратиться к обоснованной в начале XIX столетия Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом

³⁶ Там же.

³⁷ Февр Л. Бои за историю : пер. с фр. М. : Наука, 1991. С. 71.

идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история,

с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы»³⁸. Осмысливая это положение классика, Э.В. Ильенков обращает особое внимание на то, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым, изображением объекта в его развитии, а не в статике»³⁹.

Если следовать точке зрения В.С. Библера, изложенной им в статье «История философии как философия», которая была впервые опубликована в 1989 году, а затем воспроизведена в книге «На гранях логики культуры»⁴⁰ и традиционно обсуждается в философском сообществе⁴¹, соотношение исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов может быть представлено следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т.е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления, которая существует и развивается в логическом общении (диалоге): во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т.п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии.

Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но и педагогической мысли, педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. Разнообразные феномены педагогической мысли и педагогической практики, а также их взаимосвязи возникают в соответствии с исторической необходимостью, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами».

В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжаю-

³⁸ Маркс К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М. : Политиздат, 1959. Т. 13. С. 497.

³⁹ Ильенков Э.В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991.

⁴⁰ См.: Библер В.С. На гранях логики культуры. М. : Рус. феноменологическое о-во, 1997.

⁴¹ См., например: Соколов В.В. Философия как история философии. М. : Академ. проект, 2010.

щихся диалогов. В этих диалогах происходят постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой.

Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а истории педагогики в педагогику.

Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 14–29.
2. Библер, В.С. На гранях логики культуры [Текст]. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 342 с.
3. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век [Текст]. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Вернер, В. Какое сознание имеет исторический характер [Текст] : пер. с польск. // История и современность. – 2007. – № 2. – С. 26–60.
5. Гуревич, А.Я. Из выступления на защите докторской диссертации А.Л. Юрганова [Текст] // Одиссей. Человек в истории / гл. ред. А.Я. Гуревич. – М. : Наука, 2000. – С. 295–302.
6. Дмитриев, В.Е. Коммуитарный переворот в философии истории (Об историчности философских концептуализаций истории) [Текст] / В.Е. Дмитриев, И.А. Дмитриева // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки / отв. ред. М.А. Кухарцева. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 278–297.
7. Доманска, Э. Философия истории после постмодерна [Текст] : пер. с англ. – М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2010. – 400 с.
8. Ильенков, Э.В. Философия и культура [Текст]. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
9. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики [Текст] : материалы Девятой междунар. науч. конф. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 216 с.
10. Коллингвуд, Р.Дж. Идея истории. Автобиография [Текст] : пер. с англ. – М. : Наука, 1980. – 484 с.
11. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
12. Корнетов, Г.Б. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.

13. Маркс, К. К критике политической экономии [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. М. : Политиздат, 1959. – Т. 13. – С. 1–167.
14. Маркс К. Немецкая идеология [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 3. – 627 с.
15. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1(25). – С. 60–69.
16. Савельева, И.М. Знание о прошлом: теория и история [Текст] : в 2 т. – Т. 1. Конструирование прошлого / И.М. Савельева, А.В. Полетаева. – СПб. : Наука, 2003. – 632 с.
17. Соколов, В.В. Философия как история философии [Текст]. – М. : Академический проект, 2010. – 848 с.
18. Февр, Л. Бои за историю [Текст] : пер. с фр. – М. : Наука, 1991. – 635 с.

Е.Ю. Рогачева

ВОСПРИЯТИЕ ИДЕЙ ДЖОНА ДЬЮИ В СТРАНЕ ВОСХОДЯЩЕГО СОЛНЦА

Статья посвящена проблеме педагогического заимствования. На историко-педагогическом материале анализируется процесс восприятия в Японии идей американского реформатора Джона Дьюи. Доказывается, что японцы, стремясь сохранить национальные традиции, старались выработать механизм преодоления слепого копирования зарубежного опыта, отбирая полезное для реформы образования с учетом особенностей своей культуры.

Джон Дьюи, идеи демократизма и прагматизма, историко-педагогическое знание, педагогическое заимствование, педагогическая мысль Японии.

В конце XIX века педагогика Японии жадно изучала и впитывала в себя опыт других стран, создавая новую школьную систему. По мнению исследователя К. Йосида, внимательно изучая опыт Запада, японская школа претерпевала изменения, совершенствовалась в свете собственных традиций и обретала собственные черты, отличающие ее от западной школы.

В этот период японская школа отличалась от школьных систем других стран тем, что доступ к образованию предоставляла всем слоям общества на равных условиях. Америка, по-своему открывшая Японию для западного мира, сыграла большую роль в создании школьной системы в этой восточной стране.

Следует отметить, что в конце XIX века призывы изучать Запад исходили даже от самого японского императора. По данным 1879 года, в страну было приглашено 5000 учителей и советчиков из разных стран. К концу XIX века преподавателями в учебных заведениях Японии работали американцы – 132 человека, англичане – 60 человек, французы – 46 человек, немцы – 12 человек, русские – 2 человека; всего 268 человек. Русские Альбрехт и Залесский в 1858–1859 годах

создали медицинскую школу на Хоккайдо. Наибольшее число иностранцев были американцы. Новое правительство Японии чувствовало острую нужду в специалистах различных профилей, тратило огромные деньги на иностранных специалистов. Например, в 1870-е годы это была половина бюджета министерства промышленности, а министерство просвещения не жалело 10 % своего бюджета. В большинстве университетов преподавали западные специалисты. В 1873 году японское правительство выделило 14 % всего бюджета на зарплату иностранным преподавателям, причем, если ректор университета японец получал в месяц 400 долларов, то приглашенные учителя – 600 долларов. Действительно, «в первые годы Реставрации зарубежный опыт изучался почти некритически, и японцы целиком полагались и доверяли приехавшим из-за рубежа советникам и учителям»⁴³.

Как писал В.Г. Сьюорд, «... если хотят, чтобы американскому влиянию был обеспечен успех, то следует поискать для этого иных способов, чем политика. Вместо военного флота и солдат следует послать туда американских учителей и создать систему школ по американскому образцу»⁴⁴.

В конце XIX века в разных школах Японии работало много американских учителей, например, Уильям Гриффис, Дэвид Мюррей. Именно они готовили почву для восприятия американских инноваций в последующие годы. Знаменитая книга У. Гриффиса «Империя Микадо» стала лучшей книгой о Японии, написанной иностранцами, и переиздавалась 12 раз в различных странах мира. В школе нового типа в Токио Гриффис хотел научить молодых японцев думать, старался развивать их умственные способности, пытался освободить их от засилия авторитарных учителей. Используя Белл-Ланкастерскую систему обучения, американский педагог старался подготовить себе помощников из наиболее одаренных учеников, которые впоследствии могли бы обучать младших ребят, выступая посредниками между учителем и учениками. Даже император, посетивший однажды его школу, был восхищен созданными Гриффисом пособиями и программами по химии и физике, с интересом наблюдал за опытами учителя. Приехавший в Японию, чтобы помочь японцам постичь новую цивилизацию, Гриффис считал, что Америка должна стать для Японии моделью для подражания.

Его соотечественник Д. Мюррей придерживался иной точки зрения. Он писал: «В Японии существуют институты, уже созданные местными и национальными ассоциациями, которые без особых изменений могут стать прекрасными элементами новой системы. Любая школьная система должна быть естественно выращена из нужд самой нации»⁴⁵.

Изучив опыт других стран, Япония к началу XX века создала свою уникальную систему образования, имеющую существенные особенности. В это время популярное и в Японии гербартианство начинают резко критиковать за формализм и игнорирование личности ученика.

По мнению японских исследователей Тосио Накаучи, Кейко Сэки и Есио Катагири, в этот период «ощутимое влияние на японскую педагогику оказал аме-

⁴³ Салимова К.И. Восхождение к успеху. (Воспитание в Японии: История и современность): Международная Академия самосовершенствования. М., 1993. С. 92–93.

⁴⁴ Там же. С. 94.

⁴⁵ Griffis W.E. The Mikado's Empire. N.Y., 1906. P. 113.

риканский прагматизм»⁴⁶. Уже в конце XIX века в Японии начала распространяться педагогика Джона Дьюи. Американцы обратили внимание на Дж. Дьюи после публикации в журнале «Космос» статьи японского автора Мотора Юджиро (Motoya Yūjirō) в 1887 году. Статья касалась психологии, а автор, христианин-протестант, был одним из японских пионеров в изучении американской философии. Он явно услышал о Дьюи из лекций С. Холла в университете Джона Хопкинса. Позднее Мотора возглавил Японскую ассоциацию по изучению ребенка, организованную в 1902 году. Возвратившись в Японию после учебы в США, он стал профессором Токийского имперского университета и Токийской высшей нормальной школы. Именно ему страна обязана тем, что ей стало известно имя еще одного представителя прагматизма – Уильяма Джеймса. Мотора посвятил ему ряд статей и был редактором перевода работы Джеймса «Принципы психологии» в 1902 году.

Педагогическая теория Дьюи, психология Уильяма Джеймса во многом повлияли на создание «Педагогики» Сюдзи Иваса, ставшей настольной книгой для будущих учителей Японии в тот период. Именно она несла японцам аргументы в защиту прагматизма Дьюи. Педагогическая мысль Японии первых десятилетий эпохи Мэйдзи представляла собой достаточно широкий спектр педагогических идей и взглядов – как европейских, так и американских. После Первой мировой войны по мере того, как идеи свободы и демократии проникали в японское общество, интерес к американскому реформатору значительно усилился.

Возникшее в Европе и Америке движение за «новое воспитание», безусловно, оказало свое влияние и на Японию. Лозунгом появившегося в стране прогрессивного образования стало «уважение индивидуальности и инициативы ребенка», а также «либерализация образования». Движение за прогрессивное образование в Японии начала XX века не только явилось отражением влияния европейских и американских прогрессивных педагогов, но и предстало как возврат к традиционному образованию. В Японии в этот период появляется даже движение под названием «Сочинения о жизни», которым руководил Ашида Эносукэ. Преподаватель элементарной школы при Токийском высшем педагогическом училище, считавшемся центром исследований в сфере образования того времени, предложил метод воспитания, который заинтересовал учащихся. «Письменное сочинение

о жизни» в противовес сочинениям на заданные учителем темы, по плану японского педагога, должно было стимулировать самостоятельность учащихся, учить их использовать свои знания, достигать совершенства собственными усилиями. Эта идея представляла своего рода синтезом традиционной философии японского образования и новых западных педагогических теорий. Надо сказать, что при всей схожести на идею Дьюи о том, что школа должна быть тесно связана с жизнью, движение «письменных сочинений о жизни» было истинно японским движением, получившим широкую поддержку прогрессивных учителей страны.

В русле прогрессивных движений многие начальные школы, прикрепленные к педагогическим училищам, стали экспериментальными. Так, центром прогрессивного направления в образовании стала, например, элементарная школа Сейхо, основанная в 1917 году в Токио министерством образования и президен-

⁴⁶ Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М. : Пед. о-во России, 2001. С. 541.

том университета Киото. Целями новой школы провозглашались уважение к личности ребенка, «природосообразное воспитание», формирование чувств, «образование, основанное на научных знаниях». В школе был введен дальтон-план, практиковались методы самообучения. Однако среди защитников вестернизации японской школы не было единомыслия. Сторонники Гербарта не принимали идеи утилитаризма и прагматизма, хотя ряд педагогов восторженно восприняли многие положения философии образования Джона Дьюи. Япония является страной, где огромное внимание уделяется морали. Еще ранее, в конце XIX века, Сига Сигатека размышлял о вреде тотальной вестернизации: «... почему мы должны превратиться в нацию имитаторов? Я никак не могу согласиться с тем, что нет ничего прекрасного, нет свойственных нам талантов, нет ничего рафинированного в нашей собственной культуре и что якобы поэтому мы должны слепо вписаться в западную культуру и целиком трансплантировать в ней японскую душу»⁴⁷. Многие японские мыслители того времени на своем образовательном опыте увидели и положительные и отрицательные моменты западного влияния, так как многие из них, в частности, Сига Сигатека, учились у американских учителей. Они отмечали, что американские учителя пробудили у своих учеников интерес к исследованию в области естественных наук, однако считали, что необходимо сохранять японский дух, японский способ мышления, японские обычаи и традиции.

Идеи Дьюи стали проникать в Японию в момент, когда страна уже извлекла определенный урок из обрушившейся на нее волны вестернизации. После знаменитого эпизода летом 1878 года, когда японский император, окруженный торжественной свитой, посетил несколько провинциальных школ и увидел, что дети учатся там морали по американским учебникам и изучают родной язык по переводам американских писателей, последовал ряд документов, целью которых было вернуть школу «на путь истинный». Важно отметить, что рескрипт императора, вначале пропагандировавшего изучение и познание всего мира, теперь призывал возродить конфуцианскую мораль. Тексты рескрипта заучивались школьниками наизусть, читались как молитва. Это отношение к документу сохранялось вплоть до 1946 года. Нарушить его означало для учителей лишиться работы.

На рубеже веков японцы сумели воспользоваться опытом Запада, творчески интерпретировали его в своих целях, однако везде стремились согласовывать иноземные теории с требованиями своей культуры и национального духа. Эпоха Мейдзи, вошедшая в историю как эпоха «просвещенческого правления», закончилась в 1912 году. Если в эпоху Мейдзи Япония живо ловила ценные элементы практического опыта Запада, его достижения технологии, то в первые десятилетия XX века интерес страны к Западу был перенесен в контекст духовной жизни. Рескрипт императора 1890 года получил второе рождение, был взят на вооружение милитаристами, а многолетняя борьба между западниками и приверженцами традиций завершилась компромиссом: «западная технология», но «восточная мораль». К этой формуле пришли в Японии и западники и приверженцы традиции в 1920-е годы.

Существенный вклад в изучение процесса влияния педагогики Джона Дьюи на японскую образовательную систему внес исследователь Кобаяши. В своей фундаментальной работе «Джон Дьюи в японской педагогической мысли» он

⁴⁷ Салимова К. Восхождение к успеху... С. 101–102.

дал глубокий анализ причин проникновения теории Дьюи в педагогический дискурс Японии. Он признал, что на рубеже веков японский ученый Накаима Рикизо явился важным проводником идей американского коллеги. Аргументом в пользу этого заявления следует считать тот факт, что Рикизо часто обсуждал в Токийском имперском университете работу Дьюи «Очерки критической теории этики», первый перевод которой вышел в Токио в 1900 году. На следующий год была опубликована первая из пяти основных переведенных работ Дьюи по педагогике – «Школа и Общество». Другие работы, среди которых «Ребенок и учебный план», «Образование и демократия», выходили в 1905, 1923, 1935 и 1950 годах.

Имя Дьюи часто упоминается в лекциях и статьях японского педагога Нарузе, который признавался, что педагогическая теория Дьюи вызвала у него огромный интерес. Он посетил Дьюи в Нью-Йорке в 1912 году и получил его автограф. Американскому реформатору представилась возможность в 1918 году нанести Нарузе ответный визит в Токийском имперском университете, где ученый выступил перед слушателями школы с лекцией «Новые тенденции в философии, религии и образовании».

Джон Дьюи имел твердое намерение отправиться в Японию на несколько месяцев, и 13 января 1918 года его семья отправилась в Гонолулу, начав свое турне.

В начале XX века многие молодые японцы и китайцы, обучающиеся в США, воспринимали идеи Джона Дьюи, основанные на демократизации в образовании. Еще в 1884 году, когда на его семинаре выступил человек, проживший сорок лет в Китае, Дьюи заинтересовался возможностями развития демократии в Азии. И в Чикагском, а позднее в Колумбийском университетах он привлек внимание многих японских и китайских студентов. Ученый и сам проявлял огромный интерес к этим студентам. В отличие от многих других крупных философов он питал интерес к восточной философии.

Возможно, благодаря своей мировой славе, а может быть, в знак благодарности за то покровительство и спонсорство, которое Дьюи оказывал студентам из Азии, обучавшимся в США, ему был оказан очень теплый прием в Японии. По прибытии в Токио чета Дьюи остановилась в роскошном Имперском отеле, а спустя пять дней они переехали в дом доктора Нитобо. Университет, как писала супруга Дьюи Элис своим дочерям, посулил очень хорошую плату за лекции. Миссис Нитобо была американкой и состояла в движении квакеров, поэтому она тут же погрузила Элис в проблемы феминистского движения в Японии. По словам биографа Дьюи Джея Мартина, Элис была очарована Страной восходящего солнца, проявляла интерес ко всему, с удовольствием посещала традиционные чайные церемонии, мечтала увидеть цветение сакуры весной, а также храмы. Более того, она очень быстро освоила разговорник и через два месяца уже говорила по-японски.

Поездка Дьюи была очень насыщенной. Вдобавок к официальному плану прочесть восемь лекций в Токийском имперском университете ему пришлось выступить в четырех или пяти частных университетах, а также в нормальных школах, ассоциациях учителей и т.д.

В частном университете Васеда состоялось несколько лекций ученого. В этом университете преподавали в числе прочих его бывшие студенты. Публичные лекции Дьюи собирали аудитории в пятьсот слушателей. Он всегда готовил

краткие тезисы каждой лекции заранее, чтобы дать возможность переводчикам тщательнее подготовиться, что оказалось чрезвычайно полезно впоследствии, когда он объединил содержание своих лекций в работе «Реконструкция в философии». Важно отметить, что во время пребывания в Японии ученого постоянно посещали очень известные личности, или же его постоянно представляли знаменитостям, он был почетным гостем на заседаниях различных обществ, в частности, общества «Конкордия» и Японо-американского общества.

Курс лекций Джона Дьюи в Токийском имперском университете завершился к концу мая 1918 года, и ученый решил сделать на их основе книгу. Работа «Реконструкция в философии» была так быстро трансформирована из лекций, прочитанных в Токио, что книга увидела свет уже в конце 1920 года. Ученый высоко ценил эту свою работу за то, что в ней проявилось стремление освободиться от философского партизанства.

В начале XX века в японской школе уделялось огромное внимание детскому художественному творчеству, существовала атмосфера кооперации и творческого поиска, учитывались интересы ребенка. Наружу привнес многие элементы дидактики Дьюи в свою школу, однако он не был большим знатоком его философии. Первым серьезным японским исследователем американского прагматизма следует считать Танака Одо (1867–1932). В 1889 году ему удалось послушать лекции Дьюи в США, в Чикагском университете, после окончания которого он преподавал в Высшей индустриальной школе в Токио и университете Васеда. Примечательно, что не все прагматические взгляды Дьюи принимались японским ученым. Разделяя многие позиции Дьюи в общественных вопросах, Танака был идеалистом во взглядах на социальный прогресс и находился под влиянием гегельянства. Он одобрил критику Дьюи относительно «философствования в кресле». Осуждая своих коллег за приверженность немецкому идеализму, он упрекал их в том, что они заточили себя в железную башню и ушли от реального мира. В своей работе «Из библиотеки на улицу» (1911 год) Танака призвал философов покинуть кабинеты и начать исследование реального социального мира.

В его критике японских философов относительно догматизма мышления, однозначности суждения чувствуется влияние американского коллеги. Именно Танака открыл для своих учеников и других японских ученых философские воззрения Джона Дьюи и Уильяма Джеймса. Переводы на японский работ Дьюи по проблемам этики также состоялись благодаря усилиям Танака. Именно он сделал все от него зависящее, чтобы утвердить за университетом Васеда право считаться центром прагматизма. В университете Васеда Д. Дьюи читал лекцию на тему «Философские основы демократии». Так называемая «Васедовская группа» включала Сугимори Койиро, Хоаши Риичиро и Танака. Хоаши называл себя «учеником ученика Дьюи».

Следует отметить, что во время поездки в Японию ученый посещал знаменитые достопримечательности этой страны, причем все впечатления от поездки были записаны его супругой в деталях. Сохранившая все письма из Японии Эвелин, дочь ученого, сумела опубликовать их в 1920 году под названием «Письма из Китая и Японии», авторы – Джон Дьюи и Элис Чипман Дьюи. К концу марта 1919 года Дьюи уже освободился от всех лекций и мог свободно путешествовать по Японии, однако, где бы он ни появлялся – на обедах, специальных приемах, развлекательных вечерах, – к нему всегда относились как к имперскому профессору. Его

приветствовали высшие представители духовенства, мэры городов и другие знаменитости. Он посетил Киото и прочел свою блистательную заключительную лекцию в Кобе, в прекрасном школьном зале.

Влияние Дьюи на японскую педагогическую мысль было достаточно продолжительным, начиная с его визита в 1919 году и достигнув своего пика в период «американизации» японского образования сразу же после Второй мировой войны. Примечательно, что именно серия японских лекций драматически изменила отношение Дьюи к проблемам войны и мира. С этого времени он стал сторонником пацифистских ценностей, признал ошибочность своих взглядов в поддержке Первой мировой войны.

Идеи Дьюи о необходимости поставить в центр учебно-воспитательного процесса ребенка, перейти от безликой унификации к индивидуальности были очень привлекательными для прогрессивных педагогов Японии.

Влияние побывавших в Японии Элен Паркхерст и Уильяма Килпатрика также достаточно долго ощущалось японскими учителями – от начала 1930-х годов и вплоть до того момента, когда к власти пришли милитаристские круги и в образовании Японии стал царить диктат военных.

Метод проектов был достаточно популярен в Японии. Примечательно, что в 1927 году друг и коллега Дьюи по Педагогическому колледжу Колумбийского университета Уильям Херд Килпатрик, вдохновленный идеями Джона Дьюи, также посетил Японию и прочитал там лекции по своей версии проектного метода. Лекции Килпатрика собирали огромные аудитории, так как их рекламировали в средствах массовой информации, включая радио. Он вернулся в США осенью 1929 года. Его бывших студентов в Японии уже было достаточно много, он насчитал их около 200, включая американцев, еще в 1927 году. Во многом благодаря этому идея дальтон-плана и проектного метода, действительно, получили популярность у японских педагогов.

В 1920-е годы популярность Дьюи в Японии ощущалась довольно отчетливо. Почти каждый пытался связать текущие общественные идеи с его образовательными теориями. И даже те педагоги, которые считались наиболее консервативными, не могли устоять перед защитой демократии при обсуждении социологии Комте или идей Дьюи.

К 1930-м годам прогрессивное педагогическое движение в Японии шло к закату. К началу Второй мировой войны школы, которые действовали во «враждебном окружении», «постоянно под угрозой доминирующей системы образования», были вынуждены адаптировать к ней свои базовые принципы, чтобы выжить. Им пришлось подстроиться под японскую экзаменационную систему, которую прогрессивные педагоги рассматривали как главное препятствие к подлинному образованию. Ультранационалисты в этот период начали доминировать, и прогрессивные школы все время встречали на своем пути многочисленные препятствия, страдали от сильного контроля центрального правительства, целью которого было снизить степень свободы учителей как в общественных, так и в частных школах. Это отчетливо подтверждают результаты анализа школьных учебников, проведенного ученым Томитаро. Японские учебники четко и строго следовали историческим и политическим событиям своего времени. От начала XX века до Второй мировой войны они переписывались пять раз – в 1903, 1910, 1918, 1933, 1945 годах. Если в учебниках начала века восточная мораль преобладала

над западной, то учебники более позднего периода уже больше внимания уделяли духу кооперации, воспитывали интернациональные чувства. Однако внимательное отношение к культурам и людям других стран накануне Второй мировой войны сменилось полным неприятием мирового опыта. Как писал Карасава Томитаро, лишь в знак солидарности тройственного союза Японии с Германией и Италией в учебниках можно было найти имена Бетховена и Галилея.

Во время Второй мировой войны все без исключения мировые имена были изъяты. В школах был запрещен английский язык. Учебники отражали враждебный характер отношений между США и Японией. Генералы становились министрами просвещения, подчиняя систему образования военному контролю. Ярko выраженный националистический характер учебников начальной школы того периода отражал эпоху апофеоза всего японского. Тоталитаристский настрой вылился в то, что учебники географии провозгласили «Великую Восточную Азию» с центром в Японии.

Популярные педагогические веяния Запада, проповедовавшие «активизм», «самообразование творческой личности», были использованы в Японии для поощрения творческих человеческих возможностей, роста производительности труда в условиях империалистического мира, усиления милитаристского воспитания.

Сопrotивление прогрессивных педагогов росту милитаристских настроений было ощутимо вплоть до 1940 года. Демократические силы пытались противопоставить фашистскому режиму свои гуманистические идеи. Очень важную роль в этом сыграло движение 1930-х годов «Сочинения жизни». Педагоги призывали детей наблюдать за всем происходящим на их глазах, критически воспринимать реальность и учиться выражать свои конструктивно-критические замечания к школьному образованию в письменном виде, став активными участниками образовательного процесса.

Период между двумя мировыми войнами отражал интерес к педагогике Дьюи в Японии по нескольким причинам. Профессора – почитатели Дьюи, получившие образование в США, привлекали внимание студентов к идеям реформатора. К тому же в конце Первой мировой войны интерес к демократии значительно возрос. В период, следовавший за Первой мировой войной, прогрессивное педагогическое движение в Японии находилось на высоте, и в течение некоторого времени идеи Дьюи почти затмили немецкое педагогическое мышление. Японская реформа в то время стала частью всемирной образовательной реформы, которая достигла своей вершины в 1920-х годах под названием «Новая педагогика», или «Прогрессивное педагогическое движение». Целый ряд школ были основаны по образцу прогрессивных школ США и Европы. Более того, прогрессивное движение явно идентифицировалось с «дьюистским» движением.

Хотя лозунги японских политиков в сфере образования 1941 года были направлены на культивирование национального духа, а изучение истории, как указывал «Педагогический приказ № 4» от 14 марта 1941 года, было подчинено задаче научить национальной истории, дать почувствовать историческую миссию империи, уже во время оккупации студенты – носители философии Дьюи вновь активно начали печатать его произведения, что привело к «дьюистскому» буму. А за восьмилетний период после окончания войны и подписания мирового договора были опубликованы 119 книг и статей о Дьюи, появились 11 переводов его книг, включая новые издания работ «Демократия и образование» и «Школа и обще-

ство». Работа «Опыт и воспитание» (1938 год), в которой Дьюи критиковал поддержку прогрессивного педагогического движения, была переведена и опубликована впервые в Японии в 1950 году. По мнению Кобаяши, многие японские педагоги рассматривали образовательную политику времен оккупации не только как основанную на прогрессивном воспитании, но и как заимствованную у Дьюи.

15 августа 1945 года Япония приняла условия Потсдамского соглашения и безоговорочно сдалась союзническим силам. Став после поражения во Второй мировой войне, с августа 1945 года по апрель 1952 года, оккупированной американцами зоной, Япония подверглась многосторонним экспериментам со стороны оккупационных властей, осуществлявших полную демилитаризацию и демократизацию страны, причем особенно активно создавалась новая система образования. Эта реформа вошла в историю Японии как «вторая школьная реформа» и была направлена на изменение философии японской школы. Именно с этой целью «педагогический десант» из 27 педагогов и видных деятелей в сфере образования был направлен в страну, чтобы сделать демократизм и гуманизм основными принципами новой образовательной системы.

В ходе осуществления программы образовательной реформы было обнаружено, что японские учителя и педагоги знакомы с идеями Дьюи, а также с различными теориями и методами, популярными в американском прогрессивном педагогическом движении 1920–1930-х годов. Многие начинания оккупационных властей, явно содержавшие демократические заветы Дьюи, такие, например, как создание учительско-родительского союза, союза учителей, были прогрессивными. Однако вскоре, когда оккупационным властям пришлось самим согласиться участвовать в забастовке, организованной союзом учителей, они поняли, что зашли далеко. Это побудило генерала Мак-Артура прекратить деятельность по созданию демократического союза учителей и издать в 1949 году указ об очищении школ «от красных», арестовать руководителей учительского союза.

Важно отметить, что в годы оккупации японцы занимали довольно активную позицию и создали свой собственный Комитет по школьной реформе, задачей которого стало внимательное изучение предложений американцев. Абе Йосисиге, ставший впоследствии министром просвещения Японии, в марте 1946 года обратился к американской миссии с просьбой считаться с традициями Японии. Он утверждал, что любая нация, чтобы стать подлинно демократической, должна уважать одновременно и национальное, и интернациональное, и призывал решительно покончить с идеей национального превосходства. Он предупреждал, что насильственное навязывание чужих ценностей неизбежно приведет к обезличиванию, к утрате Японией своих национальных особенностей и предостерегал американцев от взгляда на свою страну как на экспериментальное поле, где они могут внедрять любые идеи, которые не в состоянии реализовать у себя в Америке. Патриот своей страны, Йосисиге требовал считаться с особенностями сложившихся в Японии исторических традиций в воспитании, заставляя американцев понять, что все, что сделают японцы в сфере образования, может быть продиктовано только их собственным желанием и собственным разумением.

Радует, что американцы часто соглашались с этой позицией. Так, например, автор книги «Хризантема и меч» Руфь Бенедикт в 1946 году отмечала, что, хотя у американцев и достаточно причин, чтобы гордиться своим участием в административном правлении Японией после окончания Второй мировой войны, не

все в Америке понимают, что к японцам нельзя подходить с теми же мерками, что и к другим нациям. Она призывала не пренебрегать характером народа, хотя и поверженного в войне, но не утратившего своих корней. Внимательная Руфь Бенедикт сумела подметить разницу в толковании авторитаризма в Германии, Италии и Японии. Японцам, в отличие от немцев, был совершенно чужд авторитаризм старшего правителя, родителя. Отец в Японии всегда представлял человеком, очень уважительно относившимся к своему ребенку. А ребенок, в свою очередь, видел в отце товарища и гордился им.

В 1952 году в Японии три четверти учителей объединились в союз, который издал «этический код учителей». Разворачивалась активная прогрессивная деятельность, которой стали страшиться уже и сами американцы. Хотя многие дьюистские нотки программы оккупационного режима и принимались японцами, они никак не соглашались с призывами к децентрализации со стороны американцев, пытались сохранять строгую централизацию в школьном деле. В современной Японии имеются альтернативные школы, например, Вальдорфские, модель школы Дальтон-план в Токио (идея ученицы Д. Дьюи Эллен Паркхерст), но страна сохраняет приверженность модели массовой школы.

«Фундаментальный закон по образованию» 1947 года стал документом в свете новой Конституции и явился продуктом совместных усилий как оккупационных властей, так и самих японцев. Учитель объявлялся «служителем всей общины», акцентировалось индивидуальное развитие ребенка, усиливался аспект «гражданского воспитания». Исследователь Кобаяши защищал тезис о том, что многие японские педагоги восприняли «Новую педагогику» в оккупационный период, последовавший после Второй мировой войны, как продолжение «движения нового воспитания», которое существовало в Японии с 1912 по 1926 годы, что и привело к влиянию Дьюи в тот период. Нельзя сказать, что деятельность оккупационных властей в сфере образования полностью принималась японцами. Многие бастовали, выходили на демонстрации с лозунгом «янки, уходите домой!».

Влияние Дьюи на школьную практику в Японии проследить достаточно сложно, поскольку даже те японские педагоги, кто рассматривал образовательные реформы, проводимые оккупационным режимом США, как «основанные на принципах Дьюи», по-разному определяли степень влияния идей Дьюи на активность в классной комнате. Более того, «подход Дьюи», который представлял скорее отношением, чем набором педагогических процедур, очень сложно как напрямую увидеть, так и объективно оценить.

Нельзя не отметить, что 1960-е годы продемонстрировали взлет интереса к педагогике Джона Дьюи. В 1962 году в одной из статей еженедельника по образованию Японии отмечалось: «...никто не может отрицать огромного влияния Дьюи на педагогическую мысль в Японии за последние восемнадцать лет. В этом с Дьюи не может соперничать ни один другой мыслитель»⁴⁸. Интерес к философии Дьюи был настолько велик, что в этот период сами японцы заговорили о «буме Дьюи» в Стране восходящего солнца. Появилось неимоверное количество публикаций, по крайней мере, 254 статьи и 58 книг содержали в названии имя Дьюи. Двадцать одна работа американского ученого была переведена на японский в период с конца Второй мировой войны. Почти половина (81) из 176 вошедших

⁴⁸ Tamura Kanji. The Present Day Significance of Dewey's Educational Thought. 1962. Sept., 26.

в японскую Педагогическую библиографию наименований в серии «Изучение мыслителей в педагогике» значатся под фамилией Дьюи. Вторым по популярности в стране был признан Антон Семенович Макаренко, однако на его долю пришлось лишь 18 наименований.

В этот период мгновенно распродавались книги о Дьюи. Как заметил один из ведущих специалистов по творчеству Дьюи Нагано Йошио, большей частью своего послевоенного дохода он был обязан собственным книгам о Дьюи. Книга Нагано «Общее введение в педагогику Дьюи», увидевшая свет в 1946 году, уже через два года выдержала свое шестнадцатое издание. Тема Дьюи становится ведущей на конференциях японских ассоциаций. По крайней мере, одна статья по Дьюи обязательно входила в материалы конференций известного Японского общества по изучению образования в течение ряда лет. Пик пришелся на 1951 год, когда с наследием Дьюи было связано восемь докладов. Многие студенты выбирали тему по Дьюи для своих курсовых и дипломных работ, обязательных в японских университетах (268 выпускных работ и 13 магистерских).

Популярность Дьюи была столь велика, что в 1959 году, в год столетия со дня его рождения, в Японии вышел Путеводитель по исследованиям, посвященным интерпретациям педагогики Дьюи. В стране фестивалей в 1953 году по инициативе одного из университетов на острове Шикоку был организован «Фестиваль Дьюи». 1 июня 1953 года университет Хоккайдо и Университет свободных искусств организовали «Ночь Джона Дьюи». По радио вышла передача «Философия Дьюи и японское образование». В 1957 году в Японии создается Японское общество Джона Дьюи, которое уже в 1962 объединило около 130 педагогов и философов.

Симпатии японцев к методам обучения и педагогическим идеям Дьюи после окончания Второй мировой войны объясняются тем, что педагогические принципы Дьюи ориентируют воспитателей на развитие индивидуальности ребенка. «Вся его концепция была пронизана уважением к личности, и это существенно отличало ее от довоенных теорий воспитания и образования, в которых обращалось внимание только на способности и склонности воспитуемого, а не уважалась его личность»⁴⁹. Дьюи был не только ведущим лектором, защитником свободы ребенка в процессе учения. Он был также основным распространителем либеральной демократической философии в Америке. Он сумел связать демократию с педагогической теорией своей философии прагматизма или экспериментализма.

Таким образом, мы видим, что в Японии Дьюи идентифицировали как философа прогрессивного воспитания. Понятно, что реформаторская политика периода оккупации в области образования не была сознательно основана на Дьюи, но многое в программе совпадало с его теориями. Более того, сами японцы так считали. Введение «опыта» и «проблемного подхода» в новый предмет «Общественные науки», который самими американцами считался тесно связанным с философией Дьюи, послужило стимулом для многих тщательнее изучать наследие Дьюи.

В 1950-х годах в США началась жесткая критика прагматизма со стороны эссенциалистов. Даже когда министерство образования вернулось к учебному

⁴⁹ Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира... С. 542.

плану, основанному на эссенциализме, Дьюи все еще продолжал доминировать в исследованиях по философии. Правда, к этому времени он уже перестал быть чем-то новым. Просто в Японии проявился более глубокий, более серьезный интерес к его философии. Большинство работ из области философии образования либо продолжали основываться на идеях Дьюи, либо были написаны как реакция на его теорию.

Японцы продолжали искать в философии Дьюи смыслы для понимания своего собственного существования. Они пытались оценить критику Дьюи относительно традиционной философии образования и общества. Японские интеллектуалы, начиная с конца разрушительной войны, проявили огромную преданность демократии, что и явилось положительным фактором в их стремлении отыскать новые смыслы у Дьюи, которого всегда волновали проблемы обеспечения демократии, основанной на здоровой философии.

Список использованной литературы

1. Салимова, К. Восхождение к успеху (Воспитание в Японии: История и современность): Международная Академия самосовершенствования [Текст]. – М., 1993.
2. Салимова, К. Педагогика народов мира. История и современность [Текст] / К. Салимова, Н. Додде. – М. : Пед. о-во России, 2001.
3. Collected Lectures of Professor Naruse [Text]. – Tokyo, 1940. – Vol. 6. – P. 2.
4. Dr. Dewey's Lecture. N.505 (Feb. 28, 1919) [Text] // Letters from China & Japan / ed. E. Dewey. – New York, 1920. – P. 2–12.
5. Griffis, W.E. The Mikado's Empire [Text]. N.Y., 1906.
6. Japanese Society for the Study of Education (The Bibliography covers the period August 1945 – to March 1957) [Text]. – Tokyo, 1958.
7. Kobayashi, V.N. John Dewey in Japanese Educational Thought [Text] / Ann Arbor, Mich. – The University of Michigan School of Education, 1964.
8. Martin, J. The Education of John Dewey, a Biography. [Text]. – 2004.
9. Nishitani, Kendo. The History and Present Status of the John Dewey Society [Text]. – Tokyo, 1962. – Sept. 12. – P. 2.
10. Passow, A.H. John Dewey's Influence on Education around the World [Text] // Columbia University, Teacher's College Record. – 1982. – 83. – P. 401–418.
11. Ruth B. The Chrisantem and the Sward [Text]. – Boston, 1946.
12. Tamura Kanji. The Present Day Significance of Dewey's Educational Thought [Text]. – 1962. – Sept., 26.
13. Yoshida Kumaji. European and American Influence in Japan [Text] // Western Influence in Modern Japan. – Chicago, 1931.
14. Yoshida Kumaji. Japanese Education [Text] / K. Yoshida, T. Kaigo. – Tokyo, 1937.



Страницы истории

Е.В. Омелянович, А.Н. Шевелев

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПЕТЕРБУРГСКОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЫ XIX–НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Представлены результаты изучения эстетического компонента школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений, выполненного Е.В. Омелянович на кафедре педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в рамках научной школы А.Н. Шевелева.

петербургская дореволюционная школа, эстетическое образование, образовательная среда, школьная среда, эстетический компонент.

В современном мире парадигма исключительного приоритета интеллектуального развития учащегося постепенно уходит в прошлое. Все большее значение приобретают гуманистические тенденции в жизни школы, ее ориентация на индивидуальное развитие личности учащегося. Такое развитие как непременный компонент обучения включает эстетическое образование, формирующее потребность и способность личности ценить и воспринимать прекрасное интеллектуально и эмоционально, а также получение уже на школьной скамье опыта эстетической деятельности. Тонкость чувств, эстетический вкус, знакомство с классическими шедеврами искусства являются характеристиками духовно развитой личности, подготовка которой ставится целью новых федеральных государственных стандартов общего образования.

Однако между декларированием значимости эстетического образования в школе и реальным обеспечением условий для его осуществления нельзя ставить знак равенства. Достижение продуктивности эстетического образования связано не только с системно-образовательными средствами (набором школьных предметов, программами их преподавания, количеством учебных часов), но и с потенциалом школьной образовательной среды, с ее особым укладом, духом, атмосферой. Школьная среда формируется ее условиями – пространством школы, традициями, используемыми педагогическими средствами, складывающимися отношениями, а также внешним социокультурным окружением городской среды, которая целенаправленной работой педагогов может быть превращена в среду образовательную.

Эстетическому образованию в школе отводится важная роль. При этом многие исследования посвящены лишь его отдельным аспектам – музыкальному, художественному, литературному. В немногочисленных исследованиях истории дореволюционной петербургской школы, в частности, А.С. Воронова, А.П. Шапкиной, А.Н. Шевелева, вопросы организации и осуществления эстетического образования целенаправленно не ставились. Следует констатировать, что целостного исследования эстетического образования в петербургской дореволюционной школе не проводилось, а условия его образовательной результативности до сих пор не определены.

Стремление к созданию в современной школе такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию эстетической образованности учащихся, и предопределило обращение к опыту дореволюционной петербургской школы, характерной чертой которой было серьезное внимание к вопросам эстетического образования. Проведенное нами исследование архивных материалов 24 учебных заведений дореволюционного Петербурга показало, что школьное эстетическое образование являлось результатом реализации педагогического потенциала образовательной среды учебного заведения, а не только преподавания в нем определенных эстетических дисциплин или осуществления внеклассных мероприятий эстетической направленности.

Это было нашим исходным тезисом, для доказательства которого использовался комплекс методологических подходов – урбанистического и средового, системного и феноменологического, объединяющих ведущие категории исследования: эстетическое образование, понимаемое как процесс, и эстетическую образованность как совокупность существовавших в исторической реальности критериев, городскую социокультурную среду и образовательную среду учебного заведения (школьную среду), эстетический компонент целостной школьной среды. Урбанистический подход рассматривает феномен эстетического образования в контексте социокультурных условий дореволюционной столицы, формировавших образовательные потребности и определявших общую ценность образования среди горожан. Средовой подход позволяет установить влияние создаваемых в учебных заведениях города условий на состояние эстетического образования. Системно-структурный подход представляет богатую типологию и видологию учебных дореволюционных заведений в рамках городской системы школьного образования. Наконец, феноменологический подход рассматривает создаваемое научное представление об эстетическом образовании в петербургской дореволюционной школе в качестве одного из возможных, учитывая масштабы и разнообразие учебных заведений города изучаемого периода.

Центральной категорией исследования является «школьная среда». Она понимается как взаимодействие в учебном заведении комплекса условий, определяющих его педагогическую уникальность: архитектуры школьного здания и пришкольного ландшафта, составляющих семантическое (знаково-смысловое) пространство и символику данной школы; содержания и форм процесса эстетического образования в школе; особых отношений, характеризующих эту школу как корпорацию учащихся, выпускников, педагогов, родителей, окружающего школу сообщества.

Логически (но не в педагогической реальности прошлого или современности) из всей школьной среды содержательно выделяется комплекс условий – «эс-

стетический компонент школьной среды», т.е. педагогически организованная, специфическая для каждого учебного заведения, исторически изменчивая часть целостной школьной среды, которая созданными в школе условиями способствует эстетическому образованию учащихся.

Выпускник петербургской дореволюционной школы своей эстетической образованностью кроме школы обязан был эстетическому образованию в семье, воздействию совокупности социокультурных условий – исторической эпохи, городского культурного пространства, социальных групп – и индивидуальных эстетических задатков учащегося. Эти факторы петербургская школа использовала в процессе эстетического образования. Эстетическая образованность была важной частью, но всего лишь частью, общей системы ценностей и потребностей, знаний и умений, приобретаемого учащимися социального опыта, которые создавали петербургскую городскую культуру. Она достигалась влиянием городской среды, т.е. исторически сложившейся для данного города совокупности условий, влияющих на развитие его системы образования⁵¹. Основная функция городской среды и состоит в социализации личности посредством ее эстетического развития.

Влияние на ребенка городской эстетики обогащало его нравственное и эстетическое сознание, стимулировало внутренние изменения, которые преображали поведение школьника и, как результат, приобщали к высокой культуре. Вследствие этого эстетическая среда города становилась воспитывающей и развивающей. «Архитектурный облик города, его эстетический вид ... оказывает непосредственное влияние на его обитателей», – считает М.С. Каган⁵².

Дореволюционное петербургское городское сообщество культивировало светскую воспитанность, изысканность манер. Единство требований светского поведения отличало петербургские семью и школу. Ребенок, получивший в семье первые навыки такого поведения, имел возможность дополнить свой опыт в школе. В качестве примера можно привести отрывок из воспоминаний художника и историка искусства А.Н. Бенуа, так писавшего о семейном воспитании: «Художественная атмосфера дома наложила отпечаток на дальнейшую судьбу детей. Все дети Бенуа играли на фортепиано, обязательным был семейный выход в театр 2–3 раза в год»⁵³.

Эстетизацию школьного пространства также следует рассматривать как петербургскую педагогическую традицию. На всех этапах развития петербургской школьной архитектуры эстетическая привлекательность школьных зданий играла немаловажную роль. Сегодня невозможно встретить одинаковые старые школьные здания (в отличие от современных школ). Объяснение кроется не только в массовости современного школьного образования, но и в культивировавшейся дореволюционной школой ценности уникального облика каждого школьного здания. Примером может служить Шестая мужская петербургская гимназия – так называемая «министерская» (из-за расположения в одном с Министерством народного просвещения здании). Изысканность и классическая строгость постройки, красота внутреннего убранства, обязательность таких внутренних эле-

⁵¹ См.: Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: Методологические аспекты изучения школьной среды петербургской дореволюционной школы : моногр. СПб. : СПбАППО, 2008.

⁵² Каган М.С. История культуры Петербурга : учеб. пособие. 2-е изд., доп. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. С. 18.

⁵³ Бенуа А.Н. Мои воспоминания : в 2 кн. М. : Захаров, 2003. С. 506.

ментов петербургской дореволюционной школы, как вестибюль и парадная лестница, гипсовые бюсты и парадные портреты, коридор памятных досок медалистов, школьный храм, воспитывали у учеников чувство ответственности и долга, приобщали к традициям элитного учебного заведения⁵⁴.

История петербургской дореволюционной школы показывает постепенное нарастание внимания педагогического сообщества к предметам эстетического цикла. Характерной чертой петербургского школьного образования к концу XIX века стало введение в курс начальных училищ соответствующих предметов. Начало этому процессу было положено в дворянских учебных заведениях интернатного типа – кадетских корпусах, женских институтах, Александровском лицее, Училище правоведения, Благородном дворянском пансионе. Именно в них на протяжении изучаемого периода давалось самое широкое эстетическое образование в рамках школьного курса.

Предметы эстетической направленности были более востребованы в женских учебных заведениях, в меньшей степени получили распространение в мужских, где делалась ставка на научность и интеллектуальное развитие учащихся. Частные петербургские школы рубежа веков уделяли эстетическому образованию большее внимание, чем школы государственные, что во многом определяло их популярность среди горожан. В частных школах было лучше и материальное оснащение для индивидуальных эстетических занятий, что наглядно отражает приводимая ниже таблица.

Соотношение обязательных и дополнительных эстетических занятий в петербургской дореволюционной школе разных типов и видов⁵⁵

Тип школы	Учебные предметы		
	XVIII век	1804–1864 годы	1864–1917 годы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Уездные и приходские начальные народные училища (мужские)	–	Черчение, чистописание, рисование	Черчение, чистописание, рисование
Уездные и приходские начальные народные училища (женские)	–	Черчение, чистописание, рисование, рукоделие, церковное пение	Черчение, чистописание, рисование, церковное пение
Иностранные училища	–	Черчение, чистописание, рисование, церковное пение	Черчение, чистописание, рисование, церковное пение

⁵⁴ Буткевич К.Ф. Историческая записка, изданная к 50-летию петербургской Шестой гимназии / сост. К.Ф. Буткевич, Л.П. Николаев. СПб., 1912.

⁵⁵ Составлена на основании фондов государственного исторического архива Петербурга (РГИА СПб): ф. 35, 64, 71, 102, 139, 174, 306, 346.

Продолжение таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Мужская казенная гимназия	Черчение, рисование	Церковное пение, чистописание, рисование, изящная словесность, театр	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, изящная словесность, театр
Мужская частная гимназия	–	–	Обязательно: церковное пение, литературные беседы, рисование, каллиграфия, черчение, танцы. Дополнительно: театр, экскурсии
Реальные и коммерческие училища	–	Рисование, чистописание	Рисование, чистописание, танцы, пение, экскурсии
Женские Мариинские гимназии	Чистописание	Чистописание, рисование	Чистописание, рисование, церковное пение, рукоделие
Женские частные гимназии	–	–	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы. Дополнительно: театр, экскурсии, рукоделие
Дворянские пансионы	–	Чистописание, рисование, «изящное чтение», индивидуальные музыкальные занятия, хоровое пение, танцы, фехтование, архитектура	Чистописание, рисование, «изящное чтение», индивидуальные музыкальные занятия, хоровое пение, танцы, фехтование, архитектура

Окончание таблицы

1	2	3	4
Кадетские корпуса	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, этикет. Дополнительно: театр, экскурсии, игра на музыкальных инструментах	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, класс балета, этикет, фехтование. Дополнительно: театр, экскурсии, игра на музыкальных инструментах	Обязательно: пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, класс балета, этикет, фехтование. Дополнительно: театр, экскурсии, игра на музыкальных инструментах
Институты благородных девиц	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, рукоделие, «изящное чтение», театр, экскурсии, этикет, игра на музыкальных инструментах	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, рукоделие, «изящное чтение», театр, класс балета, экскурсии, этикет, игра на музыкальных инструментах	Обязательно: церковное пение, рисование, каллиграфия, черчение, танцы, рукоделие, «изящное чтение», театр, класс балета, экскурсии, этикет, игра на музыкальных инструментах

Примером может служить наиболее известная в дореволюционном Петербурге частная гимназия К.И. Мая. Предметами эстетического цикла в ней были рисование, черчение, чистописание, пение, выразительное чтение. Кроме того, дети ходили на экскурсии и участвовали в театральных постановках. С большим интересом со стороны учащихся и учителей проводились специальные беседы по истории мирового и отечественного искусства и литературы. Именно здесь, учась в 7 классе школы, А.Н. Бенуа и его одноклассники К.А. Сомов, Д.В. Философов, В.Ф. Нувель, Г.Е. Калинин создали кружок под названием «Общество самообразования», который лег затем в основу знаменитого объединения «Мир искусства»⁵⁶.

Петербургскую дореволюционную школу изучаемого периода отличал высокий уровень развития различных форм эстетического образования во внекласс-

⁵⁶ Благово Н.В. Школа на Васильевском острове. Историческая хроника. Ч. 1. Гимназия и реальное училище Карла Мая в Санкт-Петербурге .1856–1918. СПб. : Наука, 2005.

ной деятельности. Если к началу XIX века наибольшая насыщенность внеклассными эстетическими занятиями наблюдалась в элитарных интернатах, то к началу XX века система внеклассной работы по эстетическому образованию становится непременным атрибутом школьной среды петербургских гимназий. Она включает в себя индивидуальные занятия с воспитанниками танцами и музыкой, гимназические хоры, оркестры и театры, вечера и концерты, эстетику школьных богослужений и актов мероприятий, гимнастические кружки, просветительские лекции по искусствоведению, посещение театров города и расширяющуюся экскурсионную деятельность.

Понимание эстетического влияния внеклассных литературных занятий гимназистов не было распространено в элитарных школах. Издание школьных журналов и альманахов, на страницах которых осуществлялись первые литературные опыты учащихся, практика литературных бесед и вечеров, приглашение на встречи известных в городе литературных и театральных деятелей были гимназической повседневностью⁵⁷. Особо необходимо выделить системный (хотя и не задаваемый в виде требования к школе, но осуществляемый школами по собственной инициативе) характер этой внеклассной работы.

В петербургских дореволюционных школах во главу угла ставились не столько подчас почти профессиональные индивидуальные и коллективные эстетические достижения учеников, сколько ценность и самостоятельность детского эстетического творчества, педагогические результаты эстетического сотворчества учащихся и педагогов школы (событийный момент школьной жизни). Вся организованная непосредственно детьми и педагогами школьная жизнь, как писал один из современников, «освежает детей, укрепляет их силы для будущих трудов и дает чистые наслаждения от сознания, что они что-то приобрели и могут сделать что-то»⁵⁸.

К основным формам внеклассных занятий эстетического цикла изучаемого периода можно отнести экскурсии, индивидуальные и оркестровые музыкальные занятия, вокальное и хоровое пение, школьные концерты, занятия танцами, эстетические элементы в спортивных занятиях (фехтование, верховая езда, гимнастика), рукоделие, театральные постановки, литературные и читательские беседы, школьные журналы, эстетическое восприятие учащимися жизни школьного храма.

Стремительно растущие начальные городские училища Петербурга сводили внеклассное эстетическое образование к организации школьных праздников и торжеств, концертной деятельности. Объясняется этот факт меньшими материальными и финансовыми возможностями школ этого типа, менее глубокой традицией подобной деятельности, недостаточной подготовкой к такой работе педагогов.

В эстетическое образование петербургской школы существенную лепту вносили ее преподаватели, взаимоотношения которых с учениками носили гуманный характер. Это важнейшая черта петербургской школьной среды в целом. В лучших школах столицы создавалась особая, близкая к семейной, атмосфера индивидуального подхода к учащимся, личного примера педагога: «...Здесь, в гим-

⁵⁷ Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб. : Дмитрий Буланин, 2003.

⁵⁸ РГИА СПб. Ф. 102, оп. 1, д. 71. Л. 1.

назии, я нашел особенно мне понравившуюся атмосферу, в которой дышалось легко, в которой была умеренная свобода, известная теплота в общении педагогов с учениками и несомненное уважение к личности», – писал А.Н. Бенуа о гимназии К.И. Мая⁵⁹.

Изучение опубликованных и архивных источников показывает, что в Петербурге на рубеже XIX – XX веков сложилась традиция приглашать для школьного обучения детей «искусствам» лучших специалистов. Преподаватели петербургских школ старались будить самостоятельную мысль учащихся, развивать у них независимость мнений, критическое отношение к действительности, «изящный вкус», эстетическое восприятие. С огромным уважением учащиеся относились к преподавателю пения Г.Я. Ламакину, известному композитору и дирижеру капеллы графа Шереметева. «Ламакин не только обучал воспитанников нотной грамоте и стройному пению с листа, но и развивал их музыкальность, помогал глубже понимать и любить музыку»⁶⁰. В учебных заведениях Петербурга преподавали танцы, пение, игру на музыкальных инструментах многие выдающиеся деятели искусства: М.А. Балакирев, Г.Я. Ломакин, С.М. Ляпунов, Н.Н. Черепнин, Т.О. Лешетицкий, А.А. Архангельский, Н.П. Брянский и др. Роль таких педагогов в развитии эстетических качеств учащихся определялась четырьмя группами качеств:

- эстетика внешнего облика педагога;
- эстетика его поведения;
- эстетика речи педагога;
- участие педагога в творческой эстетической деятельности города.

Достаточно объективную оценку результативности эстетического образования в петербургской дореволюционной школе дает изучение мемуаров ее выпускников. Согласно этим воспоминаниям, чем больше видел и слышал ученик в процессе обучения, чем ярче было его восприятие, тем глубже и шире становился его эмоциональный диапазон, который характеризовал эстетическую воспитанность личности. Постепенное накопление эстетического опыта подводило учащихся к новой ступени эстетического развития. Мемуаристика раскрывает важность «образования школьной средой», средой «эстетической», где живые и изящные формы дела и слова являлись средством пробуждения в учащихся интереса к предметам и уважения к преподавателям. Вот, например, о чем свидетельствует дневник бывшего гимназиста А.М. Рыкачева: «Вчера был на музыкальном вечере в консерватории, с интересом слушал, как играют ученики консерватории. На прошлой неделе два раза был в театре – в Мариинском и в Александринском. В воскресенье, по совету учительницы, был на концерте Рубинштейна ... и слушал его с удовольствием»⁶¹.

Петербургская дореволюционная школа не стремилась к воспитанию профессионалов в сфере «искусств», но старалась отвечать потребностям просвещен-

⁵⁹ Бенуа А.Н. Мои воспоминания... С. 608.

⁶⁰ Анненкова Э.А. Императорское Училище правоведения. СПб. : Росток, 2006. С. 97.

⁶¹ Рыкачев А.М. Дневник 1890–1892 гг. / вводная ст., подготовка текста и коммент. О.Н. Ансберг // Русское прошлое : историко-документальный альманах. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. Кн. 7. С. 212.

ного общества, обеспечивая образованность любителя, умеющего употребить свой талант для приобретения социального престижа, обеспечения карьеры или удовлетворения собственных эстетических потребностей. Нередко из петербургских школ выходили те, для кого «искусства» становились жизненным призванием: П. Чайковский, М. Глинка, А. Серов, А. Бенуа, А. Пушкин, В. Набоков, О. Мандельштам, Д. Гранин, Д. Лихачев... Но в какой бы области ни проявлялся профессионализм петербургских выпускников, «эстетическая база», как и базовые доминанты научного интеллектуализма, нравственности и гражданского служения, становились для них непреходящими ценностями.

Список использованной литературы

1. Адищев, В.И. Музыка в женских институтах России конца XIX – начала XX (Теория и практика образования) [Текст] : моногр. – М. : ИТОП РАО, 2001. – 341 с.
2. Анненкова, Э.А. Императорское Училище правоведения [Текст]. – СПб. : Росток, 2006. – 384 с.
3. Балашов, Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека» [Текст]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2003. – 237 с.
4. Бенуа, А.Н. Мои воспоминания [Текст] : в 2 кн. – М. : Захаров, 2003. – 1522 с.
5. Благово, Н.В. Школа на Васильевском острове. Историческая хроника. Ч. 1. Гимназия и реальное училище Карла Мая в Санкт-Петербурге 1856–1918 [Текст]. – СПб. : Наука, 2005. – 538 с.
6. Буткевич, К.Ф. Историческая записка, изданная к 50-летию петербургской Шестой гимназии [Текст] / К.Ф. Буткевич, Л.П. Николаев. – СПб., 1912. – 182 с., 22 л. ил.
7. Каган, М.С. История культуры Петербурга [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. – 320 с.
8. Крылов, В.М. Звание скромное и гордое кадет. Исторические и культурные традиции кадетских корпусов России [Текст] : моногр. / В.М. Крылов, В.В. Семичев. – СПб. : С.-Петербург–XXI век, 2004. – 160 с.
9. Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития [Текст] : материалы шестой науч.-практ. конф. «Образование–культура». – СПб., 2001.
10. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
11. Рыкачев, А.М. Дневник 1890–1892 гг. [Текст] / вводная ст., подготовка текста и коммент. О.Н. Ансберг // Русское прошлое : историко-документальный альманах. Кн. 7. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996.
12. Смирнов, В.В. Петербургские школы и школьные здания. История школьного строительства в Санкт-Петербурге–Петрограде–Ленинграде, 1703–2003 гг. [Текст]. – СПб. : Центр, 2003. – 143 с., 24 л. ил.
13. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: Методологические аспекты изучения школьной среды петербургской дореволюционной школы [Текст] : моногр. / А.Н. Шевелев ; Комитет по образованию Правительства Санкт-Петербурга ; С.-Петерб. акад. постдипломного пед. образования. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 145 с.

А.М. Аллагулов

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Анализируется развитие культурно-антропологической концепции становления образовательной политики в отечественной педагогической науке второй половины XIX – начала XX века; представлены ее ключевые идеи, оказавшие влияние на последующее развитие педагогики в России.

культурно-антропологическая концепция, становление образовательной политики, педагогические идеи Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого.

Вторая половина XIX – начало XX века – это период, когда на широкое обсуждение были поставлены коренные вопросы образовательной политики: цели и задачи воспитания, содержание обучения на различных его ступенях, философские и психологические основы педагогики и многие другие. В процессе сложных и противоречивых исканий формировалась отечественная педагогическая теория.

В контексте развития педагогической теории видное место отводилось культурно-антропологической концепции становления образовательной политики России, поставившей в качестве аксиологического регулятива Человека.

Для этой культурно-антропологической концепции приоритетом являлась комплексная цель – развитие человека, очеловечивание образования, включая идеи общечеловеческого образования Н.И. Пирогова, протопедоцентризма Л.Н. Толстого, педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Реализация данной цели позволяла избежать «убогого утилитаризма и прагматизма николаевской школы», поставить ребенка «в центр педагогического процесса, определившего почти на полстолетия многие начинания реформаторской педагогики начала XX века», осуществившей «поразительный по объему синтез научных знаний о человеке и раскрывшей многие закономерности развития человека как предмета воспитания и закономерности самого процесса воспитания как одного из важнейших факторов развития человека»⁶².

Антропологические основания эволюции отечественной педагогической науки нашли свое отражение в исследованиях современных ученых Б.М. Бимбада, Е.М. Глухой, А.Я. Данилюка, Г.Б. Корнетова, М.А. Лукацкого, А.А. Романова, Н.П. Юдиной.

Так, Н.П. Юдина анализирует развитие гуманистических демократических традиций в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века через призму психологизации педагогического сознания как отражение идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского.

⁶² Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования : в 2 т. М. : Москва, 2006. Т. 1. С. 56.

А.Я. Данилюк обосновывает основные этапы педагогической антропологии: 1) наивная антропология (от возникновения образования до середины XIX века), характеризующаяся непосредственным пониманием человека; 2) суммативная антропология (60-е годы XIX – конец XX века), представленная сводом всех имеющихся научных знаний о человеке, используемых в педагогической деятельности; 3) феноменологическая антропология (с начала XXI века), рассматривающая феномены человека в контексте образования и соединяющая разнопредметные знания о человеке в границах той образовательной ситуации, в которой осуществляется развитие определенного феномена человеческого существования.

Уточним, что, согласно позиции современных историков педагогики, в частности, Б.М. Бим-Бада, Г.Б. Корнетова, М.А. Лукацкого, «антропологическая педагогика осмысливает и проектирует образование исходя из сущности и природы человека, закономерностей и механизмов его развития в онтогенезе, имманентно присущих ему свойств и качеств»⁶³. В этой связи организация образовательного процесса акцентирует свое внимание на личности ребенка.

Таким образом, в центре внимания отечественной антропологической педагогики находится образ человека, развивающегося под воздействием воспитания и образования, с учетом социокультурной и исторической ситуации в обществе. Опираясь на данное положение, уточним, что во второй половине XIX – начале XX века в эволюции культурно-антропологической концепции выделялись следующие направления: религиозно-идеалистическое, гуманистическое, космическое, социально-медицинское⁶⁴. Представим их сущностные характеристики.

Для религиозно-идеалистического направления, представителями которого являются В.С. Соловьев, Л.М. Лопатин, В.В. Зеньковский, В.И. Несмелов, характерна попытка интеграции религиозного, философского и научного знания о человеке. В данном контексте воспитание осуществлялось на основе единства веры, чувств и разума. Необходимой предпосылкой осмысления и направления своей жизни человеком выступало религиозное воспитание в семье. Целостность педагогического знания исходила из триады «жизнь–смерть–воскрешение». Однако в педагогическую науку введены и новые понятия: свобода личности, самосовершенствование, творчество, самонаблюдение, духовная работа, нравственное самосовершенствование. Духовная жизнь каждого человека рассматривалась как искание Бога, и, как следствие, педагогические воздействия носили универсальный характер. Воспитатель, направляя ученика, должен был использовать те же методы познания, которые он использовал для познания самого себя. Проблемы образования в Российской империи представители этого направления видели в религиозной слабости человека, семьи и педагогической мысли.

Гуманистическое направление (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев) акцентировало внимание на использовании новых методов получения знаний о воспитаннике на основе специального изучения человека с целью согласования педагогического знания и природной сущности человека.

⁶³ Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. М. : АСОУ, 2013. С. 97.

⁶⁴ См.: Пичугина В.К. Основные антропологические концепции в педагогике России второй половины XIX – начала XX века // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2009. № 1(35). С. 10–15.

Педагогические взгляды **Н.И. Пирогова** способствовали подъему общественно-педагогического движения, а введенное им понятие «педагогическая антропология» для многих педагогов второй половины XIX века обозначило появление новой педагогики, ориентированной на «общечеловеческое» воспитание и образование.

Стоит отметить, что статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», опубликованная в официальном «Морском сборнике», отражала интересы либерально настроенного дворянства, выступавшего за необходимость преобразований в системе народного просвещения России. Публикация данной статьи была воспринята педагогической общественностью как позиция власти в отношении проблемы образования и явилась предпосылкой для редуцирования педагогической идеи общечеловеческого воспитания и образования в трудах ученых второй половины XIX века.

Отметим, что педагогические идеи Н.И. Пирогова способствовали решению проблем народного просвещения путем проведения общественных мероприятий в рамках существующего политического строя. Согласно его идеям, школа должна воспитывать высококультурного человека, но при этом высокая культура доступна только представителям дворянства и отдельным «выходцам» из народа.

Главным недостатком современного ему воспитания Н.И. Пирогов считал несоответствие основ воспитания направлению жизни общества: выпускники школ, воспитанные в духе христианства, по окончании учебных заведений сталкивались с действительностью, противоположной религиозным установлениям Священного Писания. Педагог доказывал, что преодолеть «раздор» нравственно-религиозных основ воспитания и противоположных им направлений в общественной жизни можно, лишь подготовив людей посредством воспитания к внутренней борьбе. Он видел одно из главных зол современного ему воспитания в том, что оно, будучи внешним, пренебрегает внутренним состоянием ребенка.

Особое место в гуманистическом направлении занимала научно-педагогическая деятельность **К.Д. Ушинского**, оказавшего непосредственное воздействие на становление концептуальных основ образовательной политики. Подтверждение этому мы находим в том, что он «активно участвовал в создании новых образовательных и воспитательных программ Смольного института, по поручению министра Е. Ковалевского редактировал журнал Министерства народного просвещения»⁶⁵.

Ключевая идея К.Д. Ушинского – понимание педагогики как средства, способствующего реализации плана национального духа. «Педагогика, являясь, таким образом, человеческой практикой развития самоосознающего духа, только тогда выполняет свою историческую миссию, когда своим содержанием, системой и целью способствует развитию национального духа в истории человечества, тем самым способствуя прогрессу всего человечества»⁶⁶.

По мнению К.Д. Ушинского, для педагогической науки источником объективного знания о человеке должна служить система антропологических наук,

⁶⁵ Бельский В.Ю. Философия образования К.Д. Ушинского : дис. ... д-ра филос. наук. М., 2004. С. 322.

⁶⁶ Шишков А.В. «Педагогическая антропология» в контексте мировоззренческой парадигмы педагогических взглядов К.Д. Ушинского : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. С. 12.

включающая анатомию, физиологию, психологию, логику, историю, филологию, географию и др. Очерчивая границу педагогической антропологии, педагог указал на сложность и многогранность изложенных фактов о человеке. Дальнейшее совершенствование педагогики Он связывал с созданием педагогического или антропологического факультета.

Рассматривая вопросы организации начального образования в образовательной политике Российской империи, К.Д. Ушинский отмечал, что организовывать начальное образование должны земства, так как они лучше понимают всю его необходимость. «Земская школа, – писал он, – должна, наконец, положить прочное основание народного образования в России. Земская школа и народная школа – синонимы»⁶⁷; «...духовенство скорее стало мешать дальнейшему развитию школы, чем способствовать ему»⁶⁸, так как «идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве»⁶⁹. Педагог полагал, что правительство мало чего сделало для развития народной школы, так как у него не было на это ни времени, ни средств.

Отметим, что педагогическая наука во второй половине XIX – начале XX века «развивалась в фарватере движения к новому, неклассическому, типу научной рациональности с присущими ей критериями научности, которые наряду с критериями логической непротиворечивости, верифицируемости, включали в себя критерии красоты, эвристичности»⁷⁰.

Педагогическая деятельность **Л.Н. Толстого** в контексте гуманистического направления культурно-антропологической концепции ориентировалась на главное – обращение к духовно-нравственным вопросам становления человека.

Современным историком педагогики М.А. Лукацким выделены и обоснованы философско-педагогические идеи Л.Н. Толстого. Приведем их концептуальные положения:

- детство – это особый автономный мир со своими ценностными установками, полный загадок и неопознанных явлений;
- система образования должна приспособливаться к Человеку, а не наоборот;
- концепция свободного воспитания и обучения строится на основе идеи сознательного и творческого усвоения учащимися знаний с учетом их интересов;
- человек – духовное существо, вносящее своей целенаправленной осмысленной деятельностью духовно-нравственное измерение в жизнь всего мира;
- теория гуманистического воспитания, акцентирующая внимание на учении о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании человека на протяжении всей его жизни;
- образовательный процесс – трансляция культуры понимания;
- образование – это область межкультурного диалога, предполагающего веротерпимость, толерантность в отношениях между людьми;

⁶⁷ Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1968. С. 206.

⁶⁸ Ушинский К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Народная школа. 1870. № 5. С. 8.

⁶⁹ Там же. С. 10.

⁷⁰ Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность : учеб. пособие. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. С. 142.

- образование – основной фактор развития культуры, гуманизации и гармонизации жизни;
- стадийность духовно-нравственного становления и самосозидания человека, развития в нем внутренних сил добра и свободы;
- функция педагогической науки – приобщение людей к ценностям истинной жизни, к реализации универсального смысла своего бытия.

Таким образом, Л.Н. Толстой раскрыл сущность теории свободного воспитания на российской почве. Он отмечал, что образование должно находиться в руках общества, а не правительства, что образование есть потребность всякого человека, и считал, что школа должна заниматься только передачей знаний и иметь своей целью приобщение детей к науке, а не воспитывать их убеждения и характер. «Л.Н. Толстой со всей остротой поставил проблему права воспитателя формировать ребенка в духе тех идеалов, которые он считает истинными»⁷¹.

Значительный вклад в развитие культурно-антропологической концепции образовательной политики России в начале XX века внес **П.Ф. Каптерев**, обосновавший идеи о решающей роли в становлении и развитии человека его двойственной природы, непротиворечиво сочетающей естественные и культурные начала⁷².

Целостность педагогического процесса, считал П.Ф. Каптерев, обеспечивается за счет охвата всех сторон формирования личности воспитуемого и включает такие понятия, как обучение, образование, воспитание, приучение, развитие, наставление и т.д.

Антропологические основания воззрений ученого заключаются в том, что человеческую природу он рассматривал как саморазвивающийся процесс, имеющий собственные законы и особенности развития, обусловленные наследственностью и социально-культурными факторами.

Педагогика, по П.Ф. Каптереву, – «естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основания рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причем культура понимается в своей сущности как добро, а не зло»⁷³. При этом нравственное воспитание является системообразующим фактором для физического и интеллектуального воспитания, обеспечивая гармоничное развитие личности. В данной связи перед педагогом стоят три основные задачи:

- создание условий для нормального физического и психического саморазвития ребенка путем устранения неблагоприятных факторов, которые воздействуют на него;
- содействие развитию положительных сторон и качеств личности ребенка;
- исправление отрицательных сторон развития личности и привитие положительных качеств.

П.Ф. Каптеревым обосновывается педагогический идеал, который, в отличие от идеала К.Д. Ушинского, носит общечеловеческий характер, сочетает в себе общечеловеческое свойство и сознание общественной культурной обязанности.

⁷¹ Бугаева В. Н. Консервативно-педагогическая концепция М.Н. Каткова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2007.

⁷² См.: Мищенко Е.А. Культурно-антропологическая концепция педагогического процесса П.Ф. Каптерева: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

⁷³ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1988. С. 175.

П.Ф. Каптерев выдвинул три условия создания новой школы: «жизненный характер школы, национальность и самостоятельность»⁷⁴. В основе образовательной политики в России лежали три начала – церковное, государственное и общественное, а главный принцип функционирования школы – «воспитательность, развитие человека и гражданина» при обязательном доминировании гуманитарного направления в содержании образования.

Космический антропологизм (Н.Л. Федоров, К.Э. Циолковский, К.Н. Вентцель) основывался на идее преодоления смерти. Однако приоритет отводился не духовному, а физическому воскрешению. Преодоление смерти виделось учеными в необходимости ежедневной напряженной работы человека над самим собой. Реализация педагогических идей космического антропологизма должна была обеспечить воспитание нового человека – доброго, нравственного, разумного и ответственного за преобразование себя и окружающего мира.

Педагогические идеи В.М. Бехтерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, И.И. Мечников, Н.П. Гундобина и других составляли социально-медицинское направление культурно-антропологической концепции. В данной концепции нашли свое теоретическое осмысление и обоснование развитие отдельных тканей и органов человеческого тела, влияние на человека окружающей среды, природных условий и социальных отношений. Стратегическая цель учителя при этом заключается в гармоничном сочетании внутреннего стремления ребенка к развитию с влиянием окружающей среды.

Так, **В.М. Бехтерев** обосновал понимание нравственного воспитания как развитие чувства социальной любви и сострадания, правды и уважения ко всему общественно ценному, хорошему, чувства долга или обязанности. Именно на развитии этих чувств должны основываться взаимоотношения между людьми. Правильно поставленное воспитание, выработка характера и создание столь важных в жизни идеалов, по В.М. Бехтереву, – важнейшие условия охранения душевного здоровья воспитанников⁷⁵.

Основоположником научной педиатрии и возрастной морфологии в России явился **Н.П. Гундобин**, связавший «воспитание с анатомией и физиологией нормального детского организма («Особенности детского возраста»), с терапией заболевшего ребенка («Воспитание и лечение ребенка») и этапами его возрастного развития («Жизнь ребенка»)»⁷⁶.

На рубеже XIX – XX веков **В.П. Вахтеровым** разработаны и обоснованы принципы «новой педагогики». Ключевой идеей его теоретических положений выступила идея развития как основополагающая установка на изучение природы ребенка: ребенок должен изучаться в биологическом и психологическом развитии на протяжении всего обучения. Причем изучение предполагается не статистическое, а динамическое, поскольку каждый ребенок от природы обладает внутренним стремлением к развитию и росту. Таким образом, в воспитании необходимо ориентироваться на личность ребенка, т.е. использовать принцип индивидуализации воспитания. Педагог в своей практической деятельности должен руковод-

⁷⁴ См.: Сковородкина И.З. Этнопедагогический подход к образованию народов России: история, теория, практика : моногр. М. : ИТИП РАО, 2008. С. 54.

⁷⁵ См.: Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. СПб. : тип. П.П. Сойкина, 1912.

⁷⁶ См.: Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 50.

ствоваться стремлением ребенка к своему развитию. Необходимо поощрять ребенка к его естественному стремлению к самостоятельности и творчеству. Природе человека можно познать на основе естественно-научных знаний.

Педагогические идеи **П.Ф. Лесгафта** ориентированы на создание антропологических оснований педагогической науки. Выделим их:

- создание антропологии как целостного учения о человеке;
- цель воспитания – формирование личности на основе установления гармоничных отношений между ее телесной, психической и духовной природой;
- в процессе физического воспитания совершенствуется не только телесное, но и психическое.

Практическая научная деятельность представителей данной концепции основывалась на изучении нормальных и аномальных детей на стыке педагогики, педиатрии, дефектологии и гигиены, а также на вопросах организации начального образования в Российской империи.

Таким образом, представителями культурно-антропологической концепции во второй половине XIX – начале XX века выработана достаточно стройная аксиологическая составляющая образовательной политики государства, которая, по словам М.В. Богуславского, «обосновывала ценность не замкнутого национальными пределами общего образования, придавала ему перспективный характер и благодаря опоре на общечеловеческие ценности могла бы привести к формированию патриота, но не националиста. Существенным вкладом представителей охарактеризованного направления в теорию педагогической аксиологии как особой отрасли знания стало выстраивание и раскрытие ими ее понятийно-терминологического аппарата (Объективное Знание, Истинная Наука). Продуктивна была и их попытка определить гносеологические, философские основы ряда ведущих дефиниций (стиль нации, дух народа)»⁷⁷.

На наш взгляд, гуманистическое направление культурно-антропологической концепции являлось ведущим направлением в отечественной педагогической науке второй половины XIX – начала XX века, оказавшим влияние на становление образовательной политики, так как антропологические идеи Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и их последователей имели непосредственный выход в образовательную практику.

Список использованной литературы

1. Бельский, В.Ю. Философия образования К.Д. Ушинского [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2004. – 363 с.
2. Бехтерев, В.М. Внушение и воспитание [Текст]. – СПб. : тип. П.П. Сойкина, 1912. – 20 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] : курс лекций. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
4. Богуславский, М.В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XIX века [Текст] // Теоретиче-

⁷⁷ Богуславский М.В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XIX века // Теоретические и прикладные проблемы педагогической антропологии : материалы III междунар. науч.-практ. конф. 2006, 18–20 октября, Ставрополь / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь : СГПИ ; Сервисшкола, 2006. С. 17.

ские и прикладные проблемы педагогической антропологии : материалы III междунар. науч.-практ. конф. 2006, 18–20 октября, Ставрополь / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь : СГПИ ; Сервисшкола, 2006. – 520 с.

5. Бугаева, В.Н. Консервативно-педагогическая концепция М. Н. Каткова [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2007. – 23 с.

6. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования [Текст] : в 2 т. – М. : Москва, 2006. – Т. 1. – 533 с.

7. Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : Педагогика, 1988. – 704 с.

8. Корнетов, Г.Б. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.

9. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука: история и современность [Текст] : учеб. пособие. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.

10. Мищенко, Е.А. Культурно-антропологическая концепция педагогического процесса П.Ф. Каптерева [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 221 с.

11. Пичугина, В.К. Основные антропологические концепции в педагогике России второй половины XIX – начала XX века [Текст] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2009. – № 1(35). – С. 10–15.

12. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

13. Сковородкина, И.З. Этнопедагогический подход к образованию народов России: история, теория, практика [Текст] : моногр. – М. : ИТИП РАО, 2008. – 163 с.

14. Ушинский, К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ [Текст] // Народная школа. – 1870. – № 5. – С. 6–16.

15. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч. [Текст]. – М., 1968. – 380 с.

16. Шишков, А.В. «Педагогическая антропология» в контексте мировоззренческой парадигмы педагогических взглядов К.Д. Ушинского [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007. – 24 с.



Международный опыт

Д.А. Талагаева, П.И. Касаткин

НАУЧНАЯ ПОЛИТИКА – ОТ СТРАТЕГИИ К ПРАКТИКАМ: ОПЫТ ФИНЛЯНДИИ⁷⁸

Анализируется финская государственная научная политика с точки зрения ее организационной структуры и финансирования. Рассматриваются основные документы, формирующие научную политику в Финляндии, вопросы международного научного сотрудничества.

научная политика, научное сообщество, финский научно-исследовательский комплекс, европейское научное пространство.

За последние два десятилетия Финляндия превратилась из страны аграрной в страну, ориентированную на наукоемкое производство. А быстрое восстановление экономики после глубокого экономического кризиса и интеграция в общеевропейский процесс привлекли к этой небольшой стране на севере Европы международное внимание. Сейчас Финляндия – одна из самых конкурентоспособных и технологически продвинутых стран в мире. Примером тому является вхождение финского гиганта «Нокиа» в тройку ведущих мировых производителей телекоммуникаций.

На сегодняшний день Финляндия имеет один из наиболее высоких уровней образования в Европе, что в немалой степени способствует обеспечению ее лидирующего положения в европейской научно-исследовательской системе. Можно говорить о том, что образование и исследования в стране рассматриваются как главные элементы национальной научной системы и имеют важное значение для усиления конкурентоспособности страны в глобальной экономике, основанной на знаниях.

Развитие сети отношений между государством, промышленными структурами и университетами и усиление интеграционных связей между ними являются долгосрочными нелинейными процессами. Теоретическое описание их было предложено в рамках концепции экономиста Г. Эцковица и социолога Л. Лейде-

⁷⁸ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 12-06-33034.

© Д.А. Талагаева, П.И. Касаткин.

сдорфа, описывающих инновационный процесс с помощью «тройной спирали». В их представлении, новое знание и инновации возникают в ходе тесного сотрудничества между научным сообществом, предпринимателями и государством, стратегии которых переплетаются между собой в спираль. Новые идеи способны возникать на любом участке этой спирали, и наиболее значимые эффекты зарождаются на микроуровне – в конкретных коммерческих и исследовательских практиках, подразумевающих сотрудничество государства, предпринимателей и ученых. На примере Финляндии можно проследить, как концепция этого тройственного взаимодействия нашла свое выражение – как на уровне формулирования, так и на уровне осуществления научной политики.

За последние три десятилетия в научно-исследовательской системе страны произошли серьезные структурные и содержательные изменения.

В период конца 1950-х – начала 1960-х годов в научной жизни Финляндии преобладал традиционный подход к науке, а основное внимание уделялось гуманитарным дисциплинам. Еще не была до конца разработана единая научно-исследовательская политическая линия. Однако уже тогда постепенно стал признаваться вклад университетов в научно-исследовательские процессы и реализуемая научная политика все больше стала нацеливаться на модернизацию и развитие университетов и поддерживаемой правительством исследовательской инфраструктуры.

Научно-исследовательская политика начала активно развиваться с 1960-х годов, когда увеличение объемов международной торговли усилило давление на финскую экономику. В период 1960–1970-х годов наблюдалось увеличение отчислений на науку и технологии, а также был основан ряд организаций (СИТРА 1967, ЦТИ 1970) для стимулирования развития новых промышленных предприятий. Настоящий бум развития пережила в то время и национальная образовательная система. На передний план вышли социальные науки, а главным критерием ценности проводимых исследований стала «полезность обществу»⁷⁹.

Однако уже вскоре социальная ориентированность исследований уступила место новым приоритетам технологической и инновационной политики и параллельному процессу возвращения к изучению естественных дисциплин. Это означало переход от сугубо научной деятельности к более широкой научно-инновационной политике, что открыло новый этап развития финского научно-исследовательского комплекса. Процесс был закреплен основанием правительственного агентства ТЕКЕС в начале 1980-х, целью которого стали координация и поддержка инновационных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР). В этот период были также учреждены основные центры развития технологий, ставшие главным институтом, в рамках которого протекало устойчивое взаимодействие трех акторов научной политики – государства, промышленных структур и университетов.

Академия наук также приняла на себя более ясную и важную роль в научно-исследовательской системе Финляндии. В конце 1980-х ею были инициированы программы оценки деятельности исследовательских институтов, нацеленные на приведение финской науки в соответствие с международными стандартами. А упрочение ее позиций, между тем, свидетельствовало о постепенном переходе

⁷⁹ Kaukonen E., Neiminen M. Modeling the Triple Helix from a Small Country Perspective: The Case of Finland // Journal of Technology Transfer. 1999. 24. P. 173–183.

ключевых ролей в вопросах определения научной политики и ее финансирования от университетов к правительственным органам.

К концу 1980-х – началу 1990-х годов в научно-исследовательской системе страны окончательно сформировалось видение ее участников как единого комплекса действующих лиц, координирующих свое взаимодействие на различных уровнях. Интеграция охватила все структурные элементы и направления научной политики, сумев вовлечь в процесс сектор образования, иные центры генерации и распространения новых знаний, а также промышленные структуры, способные служить площадкой их дальнейшего применения.

В разгар экономического кризиса в середине 1990-х годов правительство сменило стратегические приоритеты и переключило внимание с поддержки устаревших отраслей промышленности на создание новых видов экономической деятельности и увеличение расходов на НИОКР до 2,7 %, а затем и до 2,9 % валового внутреннего продукта (ВВП) к 1997 и 1999 годам соответственно. Денежные средства предназначались в основном для поддержки и развития прикладной науки и проходили, в первую очередь, через ТЕКЕС и Академию наук.

Главной целью научной политики на рубеже веков являлось создание инфраструктуры, способной снизить зависимость от традиционных секторов и трансформировать финскую экономику в экономическую систему, основанную на знаниях. Для осуществления данной цели Государственным советом по науке и технологиям был разработан план действий, в котором были сформулированы четыре основные стратегические области интересов⁸⁰:

- избирательная общественная поддержка научно-исследовательской деятельности;
- сотрудничество в сфере НИОКР как между внутренними акторами, так и на международном уровне;
- реформа системы образования: учреждение школ последипломного образования и создание нового уровня образования – политехнических высших школ;
- построение информационного общества.

Современная финская научно-исследовательская политика ставит во главу угла такие понятия, как «процветание, интеллектуальное развитие, культура и социально-психологические аспекты технологического развития»⁸¹. Правительство же стремится к созданию научно-исследовательской системы, способной быстро реагировать на трансформацию внешней среды, и одним из главных способов достижения этой задачи считает улучшение взаимодействия между научно-исследовательской и другими сферами политики.

Все рассмотренные структурные изменения и взаимодействия, а также новые приоритеты научной политики и новые способы финансирования НИОКР, несомненно, привели к возникновению динамично развивающейся, интегрированной среды, способной обеспечить конкурентоспособность финского научно-

⁸⁰ См.: STPC Report 1996: A knowledge-based Society. Helsinki, 1996.

⁸¹ Там же. Актуальность социально-психологических аспектов обусловлена высокой важностью технологических процессов развития инноваций не только в области науки, но и в отношении к людям, а именно – готовностью последних воспринимать, поддерживать и реализовывать данные процессы. Само развитие становится возможным благодаря осуществлению на практике интеллектуальной идеи, выдвигаемой человеком.

исследовательского комплекса, хотя и очевидно, что в различных научных и технологических областях данный процесс протекает неравномерно. Сейчас можно сказать, что наиболее слабыми «участками» описываемого взаимодействия является междисциплинарное сотрудничество, препятствием которому служат традиционные дисциплинарные границы, разделяющие университетские факультеты и кафедры, и межсекторные исследовательские связи, затрудненные необходимостью преодолевать разделение сфер ответственности различных правительственных ведомств. Напротив, связи между государством и промышленными структурами, а также межфирменные связи, в том числе на международном уровне, являются наиболее развитыми.

Как и во многих других европейских странах, в Финляндии существует большое количество игроков, определяющих научно-исследовательскую политику, и большое число переплетенных интересов в вопросах ее подготовки и осуществления. Как уже было отмечено, основной особенностью научной политики является тесное взаимодействие государства (в лице министерств), предприятий и университетов.

Главными министерствами, участвующими в формулировании и осуществлении научно-исследовательской политики являются Министерство образования, науки и культуры и Министерство торговли и промышленности. Через них проходит более 80 % всех государственных расходов на НИОКР. Важную роль играет Государственный совет по науке и технологиям – правительственный орган, целью которого является обеспечение стратегического развития и научно-техно-логической политики и координация национальной инновационной системы как единого целого. Академия наук, университеты, исследовательские центры и правительственные фонды ТЕКЕС и СИТРА также принимают участие в финансировании и осуществлении инновационной политики Финляндии.

Министерство образования отвечает за львиную долю государственного финансирования научно-исследовательской системы: через него проходит около 49 % всех инвестиций, что в 2013 году соответствовало 984 млн. евро⁸². В число главных функций министерства входят планирование и отслеживание образования на всех уровнях, а также поддержка и координация всех звеньев научно-исследовательской инфраструктуры.

Вторым по объему отчисляемых на научно-исследовательскую политику средств (34,4 %, или 687 млн. евро, по данным 2013 года) является Министерство торговли и промышленности, главная сфера ответственности которого – создание оптимальных условий для работы предприятий и функционирования рынка труда. Однако в состав министерства также входит ряд подразделений, отвечающих за развитие технологий и инноваций.

Помимо указанных министерств в осуществлении и финансировании научной политики так или иначе участвует и ряд других ведомств, в особенности когда речь идет о сфере их непосредственной ответственности. Большинство из них имеет свои исследовательские институты. Так, например, Министерство сельского хозяйства отвечает за 5 % научно-исследовательского бюджета, которые в основном направляются на финансирование исследований в области лесной и деревообрабатывающей промышленности.

⁸² Statistics Finland. Government budget appropriations or outlays for R&D in 2013.

В свою очередь, Министерство иностранных дел принимает участие в решении вопросов международного научного и технологического сотрудничества, прежде всего, в координации исследовательских программ Евросоюза и Северной Европы. Его доля в бюджете невелика и составляет приблизительно 10 млн. евро⁸³.

Основным же учреждением, занимающимся разработкой научно-исследовательской политики, является Государственный совет по науке и технологиям, действующий на правительственном уровне и возглавляемый премьер-министром. В его состав входят представители всех министерств, Академии наук, университетов, политехов и профсоюзов, директора ТЕКЕС и ВТТ. В отличие от министерств, задачами которых являются осуществление и реализация их собственной политики, Государственный совет координирует общие усилия и выступает связующим звеном между всеми участниками научно-исследовательского комплекса. Данный орган не обладает юридическими полномочиями, однако в силу политического влияния его участников и возможности принимать к рассмотрению вопросы, затрагивающие интересы широкого круга политических и экономических игроков, рекомендации Совета имеют вес. Государственный совет является хорошим примером институционализации, взаимодействия, протекающего за рамками формального разделения компетенций различных ведомств и обеспечивающего гибкий механизм принятия сбалансированных решений. Подобная форма обеспечивает условия, при которых все участники обсуждения оказываются заинтересованными в поиске компромиссных решений, даже в случае прямого столкновения интересов.

ТЕКЕС – агентство по финансированию и развитию технологий в Финляндии, основанное в 1993 году по инициативе президента, – также является одним из столпов научно-исследовательской системы. В его основные функции входят поддержка современных наукоемких и перспективных в будущем отраслей промышленности, а также обеспечение конкурентоспособности экономики в целом.

Бюджет агентства рос с течением времени, и в 2013 году объем выделяемых им средств достиг 542 млн. евро, что соответствует приблизительно 27 % всех инвестиций в отрасль⁸⁴.

С момента своего основания ТЕКЕС занимает центральное место в вопросах планирования и финансирования технических исследований и разработок, хотя и не осуществляет последних самостоятельно. Основной задачей данного учреждения является развитие способности промышленности создавать новые технологии и повышать технологические стандарты посредством предоставления кредитов и субсидий, а также используя нефинансовые способы поддержки.

В самом успешном для работы ТЕКЕС 2012 году совокупный бюджет организации составил 570 млн. евро, из которых 353 млн. евро было потрачено на проекты, выполняемые предприятиями, и 217 млн. – на проекты, осуществляемые университетами, исследовательскими институтами и политехами⁸⁵.

В конце 1990-х годов по заказу Академии наук Финляндии была проведена оценка деятельности ТЕКЕС. В целом подготовленное заключение имело поло-

⁸³ Statistics Finland...

⁸⁴ Там же.

⁸⁵ TEKES Annual Review. URL : <http://www.tekes.fi/en/community/Annual%20review/341/Annual%20review/1289> (дата обращения: 23.10.2013).

жительный характер. Однако были предложены некоторые процедуры, целью которых было оптимизировать процесс работы данного учреждения. А именно:

- уделять большее внимание прибыльности проектов;
- расширить круг компаний, входящих в сферу интересов ТЕКЕС, особенно связанных с высокими технологиями;
- вместо существующей в настоящее время системы предоставления кредитов на технологические разработки учредить возобновляемый фонд, который выделял бы финансовые средства для осуществления инновационных проектов с высоким уровнем риска;
- активизировать участие в разработке новых международных программ на уровне ЕС.

Сейчас предпринимается ряд мер по реализации данных рекомендаций.

Академия наук Финляндии является вторым по значимости посредником в осуществлении национальной научно-исследовательской политики. Академия находится в ведении Министерства образования, финансирует фундаментальные наукоемкие исследования (около 200 млн. евро), а также осуществляет экспертную оценку в области научной политики страны. Основной миссией организации является конкурсное финансирование исследовательских проектов на основе результатов экспертизы, осуществляемой учеными, которые привлекаются в качестве рецензентов. Приоритетом ее работы является также продвижение междисциплинарных и международных исследований. В международной стратегии развития Академии на 2007–2015 годы отмечено, что благосостояние общества и социальное развитие страны находятся в прямой зависимости от улучшения качества

и расширения сферы применения результатов научных исследований⁸⁶.

Еще одним немаловажным направлением работы Академии, в целом характерным для скандинавских стран, является направление гендерное, подразумевающее привлечение к исследовательской работе женщин и предоставление им дополнительных грантов. Показательно, что в последнее время финансирование данного направления значительно выросло: если в 2011 году бюджет Академии предусматривал выделение на эти цели 352 тыс. евро (или 0,1 % бюджета организации), то в 2012 – уже 1,5 млн. евро (или 0,5 %)⁸⁷.

В целом средства Академии направляются преимущественно на финансирование отдельных исследователей, работающих на базе университетов. В 2013 году совокупный бюджет Академии составил 329 млн. евро, что на 1,4 % больше, чем в предыдущем 2012 году. Из них 40 % было потрачено на исследовательские проекты, 13 % – на зарплаты младших научных сотрудников (postdocs), 12 % – на зарплаты штатных научных работников, 7 % – на членские взносы за участие в международных организациях и еще около 6 % – на разнообразные исследова-

⁸⁶ Zegveld W., Guillaume V. The Technology Development Centre of Finland, TEKES An International Evaluation // 1995. Publication no. 5. Helsinki : Ministry of Trade and Industry Academy of Finland. International Strategy 2007–2015. URL: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/kvStrategia%202007-2015.pdf> (дата обращения: 12.10.2013).

⁸⁷ Statistics Finland...

тельские программы. В 2013 году доля средств Академии в совокупном бюджете НИОКР составила 16 %⁸⁸.

Опираясь на статистические данные, можно утверждать, что, хотя с середины 1980-х годов бюджет Академии наук и ТЕКЕС устойчиво увеличивался, он и сейчас составляет лишь треть от общей суммы, выделяемой негосударственными организациями, которые являются основным источником поддержки исследований в Финляндии. Так, увеличивая поток финансирования через сторонние организации, финское правительство выступило за, своего рода, дистанцирование от прямого участия в поддержке научно-исследовательских программ, полагая, что это будет способствовать лучшей их адаптации к новым вызовам.

Важной составляющей научно-исследовательской системы Финляндии являются университеты. В стране 52 высших учебных заведения, в том числе 20 университетов, позволяющих получить степени бакалавра, магистра и доктора, а также 32 политехнических учебных заведения. Все вузы – государственные, плата за обучение в них практически отсутствует⁸⁹.

Исторически научно-исследовательская деятельность в стране концентрировалась в стенах университетов, и сейчас ряд из них имеют свои исследовательские институты, которые, в свою очередь, предлагают платные услуги по консультированию и проведению различного рода исследований. Данные институты независимы от университетов, на базе которых они работают: у них свой собственный бюджет, наполнение которого происходит за счет промышленных компаний и других заинтересованных структур. Исследования могут носить как фундаментальный, так и прикладной характер, а их темы часто задаются национальными или региональными стратегическими целями.

На 2013 год самым большим институтом подобного рода является Центр технических исследований (ЦТИ), созданный в 1942 году для «научной и общественной полезности». Центр не является коммерческой организацией. На 31 декабря 2012 года его оборот составлял 316 млн. евро, а персонал насчитывал около 3000 человек⁹⁰. С момента своего основания ЦТИ является центром технической экспертизы и разработчиком новых технологий с целью увеличения конкурентоспособности финских компаний, диверсификации структуры национальной промышленности и социального развития.

Областью очевидной уязвимости научно-исследовательской системы Финляндии является недостаток предпринимательского капитала. По мнению правительства, банковская система недостаточно финансирует технологические проекты с повышенным уровнем риска. Попыткой исправить ситуацию стало учреждение Национального фонда исследований и развития СИТРА, который функционирует в качестве одного из главных органов, участвующих в выработке научной и инновационной политики государства. Задачей фонда является содействие устойчивому, сбалансированному развитию Финляндии, росту экономики страны и ее мировой конкурентоспособности, а также международному сотрудничеству.

⁸⁸ Academy of Finland. Annual Report 2010–2012. Key indicators. URL : <http://www.aka.fi/en-GB/frontpage/Programmes/Key-indicators/#fund> (Дата обращения: 15.10.2013).

⁸⁹ См.: Рубвальтер, Д.А., Руденский О.В. Информационно-аналитический бюллетень ЦИСН. Финляндия: наука, технологии, инновации. URL : http://www.csrs.ru/inform/IAB/bulleten_2007_4.pdf (дата обращения: 20.10.2013).

⁹⁰ VTT official website. URL : <http://www.vtt.fi/index.jsp> (дата обращения: 06.10.2013).

Деятельность СИТРА финансируется за счет доходов от уставного капитала и венчурного капиталовложения. Общая сумма объектов венчурного капиталовложения – более 153 млн. евро. Вложения в каждую из финансируемых инновационных компаний составляют от 300 тысяч до 15 миллионов евро, которые предоставляются в обмен на 10–30 % акций. Сейчас «в портфеле» организации около 70 стартапов. Как правило, фонд работает с той или иной компанией от трех до пяти лет, после чего продает ее акции другим инвесторам.

Объемы финансирования научно-исследовательской политики существенно выросли за последние два десятилетия. Если в 1991 году общий объем вкладываемых средств составлял 1,7 млрд. евро, или 2 % от ВВП, то в 2011 году этот показатель уже достиг значения в 7,1 млрд. евро, или 3,8 % от ВВП. Показатель Финляндии – самый высокий в Европе, где средний процент от ВВП отчисляемых на НИОКР средств составляет 1,7, и один из самых высоких в мире (после Японии, Южной Кореи и Израиля). Увеличение финансирования НИОКР в большей степени объясняется резким ростом частных вложений в научную сферу, однако объем государственных средств также возрос. На бизнес приходится 70 % расходов на НИОКР ⁹¹ (на 2011 году это составляло 5 млрд. евро), что является следствием роста сектора коммуникационных технологий, в частности, отдельных его игроков (например, «Нокиа»). Доля же государственного сектора в финансировании общенациональных расходов на НИОКР в 2011 году составила 10 % (684 млн. евро), высшего образования – 19 % (1,4 млрд. евро).

От всего бюджета НИОКР 25,2 % поступает напрямую университетам, 16,5 % – Академии наук и 29,3 % – ТЕКЕС. Основными получателями остальных 29 % средств являются исследовательские институты ⁹².

В государственном секторе большая часть расходов на НИОКР пришла на Министерство обороны, Министерство транспорта и коммуникаций и Министерство социального обеспечения и здравоохранения.

К 2013 году объем средств, выделяемых на НИОКР государственными структурами, значительно вырос и достиг отметки в 2 млрд. евро, что, согласно оценкам Статистического бюро страны, оценивается в 3,8 % от общих государственных расходов (без учета обслуживания государственного долга). Однако в 2013 году уже зафиксировано падение ассигнований на 53 млн. евро по сравнению с предыдущим годом. Причины – в снижении финансирования технологических проектов в ТЕКЕС, а также сокращении финансирования, выделяемого Министерством обороны, почти на 15 млн. евро.

В 2011 году количество людей, работающих в сфере НИОКР, составляло в Финляндии 80877 человек. По сравнению с предыдущим годом прирост научных кадров составил 840 человек, затронув преимущественно бизнес-сектор. На его долю приходится более половины научно-исследовательского персонала, 37 % работает в секторе высшего образования, 12 % – в государственном секторе ⁹³.

Число иностранных ученых, трудоустроенных в сфере НИОКР в Финляндии, значительно ниже, чем в других странах – членах ЕС, что во многом определяет приоритетное направление работы в данной области, а именно – обеспечение высокого уровня планирования и осуществления НИОКР и создание таких усло-

⁹¹ STPC Report...

⁹² Там же.

⁹³ Statistics Finland...

вий в научно-исследовательской системе, которые способствовали бы привлечению зарубежных исследователей.

Тем не менее Финляндия имеет самый высокий показатель в странах – членах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по количеству научно-исследовательских должностей на 1000 трудоустроенных – 19,5 в 2010 году. Средний же показатель среди стран – членов ЕС равнялся в том же году 8¹.

Частью национальной научной политики является улучшение условий работы для профессиональных ученых. С этой целью в 2004 году Министерство образования учредило комитет, задачами которого являются разработка стратегии развития профессиональных исследовательских кадров, а также принятие мер по повышению привлекательности карьеры в научной сфере для молодых ученых.

С 1995 года Финляндия является членом Евросоюза, однако за десятилетие до вступления в ЕС страной был предпринят ряд инициатив, направленных на активизацию сотрудничества в рамках европейского научно-исследовательского пространства посредством участия в ряде рамочных программ (FP-1–FP-5)² и работе научных агентств и организаций: EUREKA³ – с 1985 года, ESA⁴ – с 1995 года

и CERN⁵ – с 1991 года. Однако право голосования и принятия решений по вопросам научно-исследовательской политики Финляндия получила только после обретения официального статуса государства – члена ЕС.

В настоящее время ЕС находится в процессе создания европейского научного пространства (ЕНП), целью которого являются содействие проведению совместных исследований стран-участников и активизация использования их результатов, повышение конкурентоспособности ЕС и создание «Европы знаний». В соответствии с общим видением в ЕНП должна быть обеспечена «пятая свобода» – свободное движение ученых, знаний и технологий. Кроме того, немаловажное значение имеет и потенциальное повышение занятости. Для реализации программы европейского партнерства в научно-технической области был образован Стратегический форум по научно-техническому сотрудничеству, работающий как консультативный орган.

Финляндия, в свою очередь, является одним из наиболее активных участников общеевропейских научных программ. Этот факт в значительной степени способствует переориентации национального научного сообщества на европейские приоритеты. Так, в настоящее время особую актуальность имеет проблема

¹ OECD economic surveys. 2007–2010. Paris, 2007–2010.

² Рамочные программы ЕС по развитию научных исследований и технологий – программы мы финансирования, созданные с целью поддержки и поощрения исследований в европейском исследовательском пространстве. Конкретные цели и меры варьируются в зависимости от периода.

³ EUREKA – европейское агентство координации исследований. Совместная программа европейских стран в области научных исследований и опытно-конструкторских разработок. Программа была создана с целью сокращения и ликвидации отставания западноевропейских стран от США и Японии в научно-технической сфере.

⁴ ESA – европейское космическое агентство, международная организация, созданная в 1975 году с целью исследования космоса.

⁵ CERN – европейская организация по ядерным исследованиям, крупнейшая в мире лаборатория физики высоких энергий.

выработки подходов, позволяющих сочетать, с одной стороны, глобальные и региональные цели научно-технического развития, а с другой – специфические задачи национального научно-исследовательского комплекса.

В Финляндии за подготовку и координацию вопросов, связанных с европейской научно-исследовательской политикой, отвечает Министерство занятости и экономики. В ведение Министерства образования и культуры входят вопросы реализации фундаментальных исследований, модернизации системы высшего образования и исследовательской инфраструктуры и сотрудничества с европейскими странами, не входящими в состав ЕС.

Важность международного, а в особенности европейского, сотрудничества подтверждается практически во всех правительственных документах, касающихся вопросов научно-исследовательской политики, и рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений бюджетных ассигнований на НИОКР. В то же время средства ЕС рассматриваются строго как дополнительный источник финансирования, вдобавок к национальным. С 2011 года объем средств, поступающих от ЕС, вырос всего на 5 млн. евро и на 2013 год составил 52 млн. евро.

Нынешней целью правительства является интеграция национальной и европейской научно-исследовательских систем с целью создания единого комплекса, функционирующего на благо как Финляндии, так и всего ЕС. В последнее время усилия на данном направлении приносят практические результаты: финские исследователи все больше работают за рубежом, увеличивается объем программ по обмену учеными и исследователями, что поощряется и финансируется правительством Финляндии. Это содействует не только обмену знаниями, но и росту конкурентоспособности финской науки и финских технологий на мировом рынке интеллектуальной собственности. Международный обмен исследователями, по оценкам ОЭСР и ЕС, улучшает механизмы финансирования науки ввиду заимствования инновационных механизмов, имеющихся в других странах.

Кроме того, Финляндия активно использует средства, выделяемые ЕС на научно-исследовательские программы. Из общего количества исследований внутри страны более 2 % финансируются за счет средств ЕС. Сама Финляндия за период с начала 2000-х годов участвовала в более чем 400 проектах, проводимых в рамках ЕНП, на которые было выделено около 150 млн. евро¹. В целом правительство страны выступает за увеличение доли средств, выделяемых в бюджете на международное научное сотрудничество, полагая, однако, что необходимо в большей степени увеличивать число проектов в области гуманитарных наук. Это особенно важно для проектов, результаты которых имеют прикладное значение.

Все стратегии развития 2000-х годов также подтверждают важность международного сотрудничества. Тем не менее подчеркивается, что за государствами-участниками сохраняется собственный круг обязательств, что отражает принцип субсидиарности. Среди основных направлений работы на европейской арене выделяются следующие:

- усиление конкуренции исследовательских институтов в сфере получения финансирования;
- увеличение общих отчислений на европейские программы партнерства;

¹ Eurostat Pocket Books. Science, Technology and Innovation in Europe. 2000–2011 editions.

- продвижение исследовательских программ в области гуманитарных и социальных наук;
- упрочнение сотрудничества со странами, не входящими в состав ЕС;
- направление средств региональных фондов на создание новых основанных на знаниях промышленных структур.

Финская экономика является одной из самых наукоемких в мире. Ключом к такому успеху во многом послужило расширение участия в европейских научных программах, что, в свою очередь, сыграло решающую роль в интернационализации научно-исследовательской политики страны.

В Финляндии научная политика является системообразующим элементом всего процесса принятия политических решений. Кроме того, представители правящих кругов сходятся во мнении, что для улучшения условий жизни народа необходимо вкладывать больше средств в развитие системы образования и инфраструктуру знаний, а также постепенно упразднять барьеры, препятствующие свободному распространению информации.

Финское правительство подчеркивает необходимость координации целей национальной научно-исследовательской политики с приоритетами и задачами европейской научной политики, опираясь в процессе выработки стратегии на такие ключевые принципы как «гибкость, управление в соответствии с целями, использование региональных фондов для поддержки технологического прогресса, ориентация на рынок сбыта».

В целом за три десятилетия страна оказалась в авангарде европейской науки, сумев нарастить преимущества, справиться с возникавшими проблемами и отреагировать на вызовы современности – усиливающуюся глобализацию и неустойчивую демографию. Министерством образования запланирован ряд научно-исследовательских реформ, которые должны принести плоды к 2020 году. От их успеха зависят развитие и будущая конкурентоспособность финской научно-исследовательской системы.

Список использованной литературы

1. Рубвальтер, Д.А. Информационно-аналитический бюллетень ЦИСН. Финляндия: наука, технологии, инновации [Электронный ресурс] / Д.А. Рубвальтер, О.В. Руденский. – Режим доступа :http://www.csrs.ru/inform/IAB/bulleten_2007_4.pdf (дата обращения: 20.10.2013).
2. Academy of Finland. Annual Report 2010–2012. Key indicators [Electronic resource]. – Access : <http://www.aka.fi/en-GB/frontpage/Programmes/Key-indicators/#fund> (дата обращения: 15.10.2013).
3. Eurostat Pocket Books. Science, Technology and Innovation in Europe. 2000–2011 editions [Text].
4. Kaukonen, E. Modeling the Triple Helix from a Small Country Perspective: The Case of Finland [Text] / E. Kaukonen, M. Neiminen // Journal of Technology Transfer. – 1999. – 24. – P. 173–183.
5. OECD economic surveys. 2007–2010 [Text]. – Paris, 2007–2010.
6. Statistics Finland. Government budget appropriations or outlays for R&D in 2013 [Text].
7. STPC Report 1996: A knowledge-based Society [Text]. – Helsinki, 1996.
8. TEKES Annual Review [Electronic resource]. – Access : <http://www.tekes.fi/en/community/Annual%20review/341/Annual%20review/1289> (дата обращения: 23.10.2013).

9. VTT official website [Electronic resource]. – Access : <http://www.vtt.fi/index.jsp> (дата обращения: 06.10.2013).

10. Zegveld, W. 1995. The Technology Development Centre of Finland, TEKES: An International Evaluation [Electronic resource] / W. Zegveld, V. Guillaume // Publication no. 5. – Helsinki : Ministry of Trade and Industry Academy of Finland. International Strategy 2007–2015. – Access : <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/kvStrategia%202007-2015.pdf> (дата обращения: 12.10.2013).



Исследования аспирантов и соискателей

Ю.Г. Опрятнова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСКУССИИ XIX ВЕКА О РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

На протяжении XIX века, в период доминирования классического образования, русская педагогика пыталась разрешить проблему сохранения национальной культуры посредством родного языка. Отечественные педагоги и общественные деятели ее решение видели в изменении содержания образования, с тем чтобы основное место в нем отводилось родному языку как важнейшему средству нравственного воспитания и образования народа.

родной язык, классическое образование, нравственное воспитание, национальные ценности, национальная культура, содержание образования.

Историко-генетический анализ образовательной политики и образовательного реформирования, социокультурных условий и аксиологических оснований модернизации на разных этапах становления российской системы образования, участия общественных институтов и общественно-педагогического движения, а также педагогической науки в модернизации российского образования позволяет сделать вывод о том, что современные модернизационные процессы невозможны без актуализации отечественных традиций русского классического образования. Достаточно обратиться к опыту отечественных гимназий XIX века, чтобы увидеть преимущество в постановке образовательных целей и подходах к решению актуальных проблем, связанных с гуманитарной составляющей содержания образования подрастающих поколений.

Гимназии, выполняя ведущую роль в деле просвещения населения России, являлись основными учебными заведениями, где подрастающее поколение подготавливалось к обучению в высших учебных заведениях, к государственной службе, учительской профессии. Именно содержание гимназического образования формировало социокультурный потенциал российского общества, его нравственно-гражданские качества, приобщало к общечеловеческим и национальным ценностям, воспитывало уважение к культуре каждого народа, гармонизируя государственные, общественные и личные запросы.

Появление в результате образовательной реформы 60-х годов XIX века классических и реальных гимназий предопределило развитие не прекращающейся с тех пор и по сей день не завершённой полемики о преимуществах классического и реального образования и повлияло на определение основы образования. В большинстве дидактических руководств, пособий, методик по различным учебным предметам педагогами признавался тот факт, что всякое обучение преследует две цели – развитие умственных способностей и сообщение ученикам полезных знаний. Но другим, более важным, результатом было стремление уяснить общеобразовательную ценность каждого предмета и соответственно определить его место в курсе средней школы, в особенности это касалось родного языка как основы образования.

К концу XIX века противостояние представителей двух концепций гимназического образования постепенно сменилось поиском путей взаимодействия, определения общих идей. Классическая школа, построенная по западному образцу, уже не отвечала объективным потребностям общественного развития России. Назрела необходимость создания национальной русской школы – школы, отвечающей особенностям и укладу жизни русского народа.

Этим изменениям предшествовал период осмысления опыта отечественной гимназии, обсуждения возможных изменений в системе образования. На рубеже XIX–XX веков в результате продолжительной дискуссии отечественные педагоги утвердились в мысли, что в каждой учебной дисциплине существуют формальная и материальная стороны, что будущему гражданину одинаково необходимы и развитый в формальном отношении ум, и практический материал. Они считали, что нельзя строить свою школу по образу и подобию школ зарубежных стран, что средняя школа России должна отличаться от школ других стран именно своей национальной спецификой. Исходя из этого, в основу содержания гимназического образования должны быть положены родной язык, родная литература, география родного края, история своего народа.

В отечественной педагогической мысли XIX века существовало несколько подходов к определению ценностного ориентира как основы гимназического образования.

Сторонниками классического гимназического образования были министры Д.А. Толстой и И.Д. Делянов, общественные деятели М.Н. Катков и П.М. Леонтьев, педагог Н.И. Пирогов. Защитники классицизма видели в языках Греции и Рима зарождение и развитие истории Европы, без изучения которой нельзя понять современность, ссылались на опыт гимназического образования в западных странах.

Министр просвещения Д.А. Толстой говорил, что классическое образование оправдало себя в Европе и Россия должна следовать по тому же пути. Классицизм рассматривался им как надёжная защита молодых умов от революционных идей, а реальное направление, по его мнению, служило распространению нигилизма: «В этом совершенном изгнании древних языков... из наших школ... заключалась одна их важных причин так сильно охватившего наше юношество материализма, нигилизма и самого пагубного самомнения...»¹. Изучение предметов «реального» цикла, куда он относил естествознание, законоведение и даже родной язык, в ущерб древним языкам привлекало внимание учащихся исключительно

¹ Представление министра народного просвещения Д.А. Толстого о необходимости изменений в Уставе гимназий 1864 г. URL: www.ecostat.ru

к вопросам политическим и социальным, что, по его представлению, недопустимо, а древние языки и классическая литература, наоборот, «действуют на все стороны человеческого духа, облагораживая его...»¹, оказывая положительное влияние на нравственное и эстетическое образование юношества.

По мнению М.Н. Каткова и П.М. Леонтьева, такие предметы, как отечественный язык и словесность, производят в голове учащихся только «сумбур» и служат лучшими проводниками «фразерства и репетиловщины». Особенно показательна позиция М.Н. Каткова в отношении родного языка и словесности. В его предложении сократить время на изучение данных предметов, которые «не приносят в гимназиях существенной пользы, а напротив, нередко причиняют большой вред»², отчетливо проступают определенные политические мотивы. Самая яростная критика звучала из его уст в адрес русской словесности, которая, по его мнению, является сбором «жалких отрывков» из разных отраслей знания и есть «истинный крест для всякого порядочного учителя, а молодых людей приучает только ко фразерству и верхоглядству»³. В отношении же родного русского языка редактор газеты «Московские ведомости» высказывался еще жестче, считая, что он «никогда не может быть предметом серьезных грамматических изучений»⁴. Особенно возмущался М.Н. Катков программами по русской литературе, в которых большое внимание уделялось изучению таких известных русских писателей и поэтов, как А.С. Пушкин и И.А. Крылов, Н.А. Некрасов и И.С. Тургенев.

Защищая классицизм в содержании образования, знаменитый русский врач и педагог Н.И. Пирогов, ссылаясь на эпоху Возрождения, утверждал, что на современном этапе классическое образование должно сыграть такую же роль: «Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук... уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин...»⁵. Он говорил, что многие видные ученые получили классическое образование, и это образование предопределило их жизненный и творческий путь.

Но, несмотря на отстаиваемые защитниками классицизма общечеловеческие ценностные приоритеты, воспитательный и культурный потенциал родного языка, родной культуры в содержании гимназического образования ими часто игнорировался.

Педагогические взгляды политических деятелей – сторонников классицизма – на социальную роль родного языка нашли свое воплощение в Уставе гимназий и прогимназий 1871 года, в котором программа по русскому языку, особенно в трех низших классах, была подчинена интересам латинского языка. В объяснительной записке к Уставу прямо указывается: «Преподавание русской грамматики в трех низших классах должно быть согласено с преподаванием грамматики латинской в тех же трех классах. Уже в первом полугодии первого года ученики

¹ Представление министра народного просвещения...

² Цит. по: Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. С. 54.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Цит. по: Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. С. 172.

знакомятся с необходимыми для упражнения в латинской этимологии формами известных им частей речи»¹. Во втором классе русский язык тоже «проходил» главным образом в виде грамматики и подчинялся интересам латинского языка, а особое внимание обращалось на «виды придаточного предложения..., а также на придаточные предложения сокращенные, так как уразумение этих видов облегчает учащимся усвоение конструкции сложного латинского предложения»².

Слепое заимствование теории западноевропейского классического образования вызывало возмущение у передовых отечественных педагогов. Одной из немногочисленных попыток, призванных усилить интерес учащихся старших классов к изучению русской словесности, были, к примеру, «Правила для литературных бесед» в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа от 22 марта 1853 года, в которых указывалось, что «знакомство воспитанника с сокровищами родного языка научит его сознательно любить свою Родину и из ее же недр извлекать пищу для своего любознательного ума»³. В «Правилах» также высказывалось негативное отношение к чрезмерному использованию в обучении иностранных языков, чуждых духу русского языка: «Неуместное употребление иностранных слов, не получивших у нас права гражданства и легко заменимых собственными русскими словами, более выразительными, не должно быть терпимо в сочинениях учеников как придающее языку пестроту и лишаящее его чистоты»⁴.

В данном контексте довольно прогрессивным представляется направление, сторонники которого предлагали положить в основу гимназического образования ценности не классической, а родной русской культуры. Ведущие отечественные педагоги К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков главную роль в развитии личности отводили родному языку. Воспитание юных граждан, по их мнению, вполне может быть осуществлено без классических языков, и даже без них гораздо лучше, поскольку больше времени остается на изучение действительно нужных и полезных предметов.

Крупнейший педагог второй половины XIX века К.Д. Ушинский с горечью говорил, что из русских гимназий выходили люди, менее всего знакомые с тем, что должно быть им ближе всего, – со своей родиной. Уже в молодости, в своей речи «О камеральном образовании» (1848 год), он поставил вопрос об изменении содержания образования, обосновывая такую необходимость изменившимися условиями жизни России. К предметам, которые сближают человека с современной жизнью, делают его более полезным гражданином своего отечества, а значит, и членом человеческого общества в целом, он относил родной язык, новые иностранные языки, литературу, историю и естественные науки.

Отвечая на вопрос, почему родной язык должен являться основой воспитания и обучения, К.Д. Ушинский утверждает, что язык является «сокровищем, накопившимся в процессе трудовой деятельности народа на протяжении всей его истории»⁵. Поэтому родному языку он не только придает исключительное значе-

¹ Цит. по: Ганелин Ш.И. Очерки по истории... С. 129.

² Там же.

³ Цит. по: Правила для литературных бесед // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1987. С. 417.

⁴ Там же. С. 420.

⁵ Цит. по: Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М.: Педагогика, 1974. С. 417.

ние для жизни народа и его развития как «величайшему наставнику», но и считает его источником умственного и нравственного воспитания, развития детей в духе народности.

Большое значение ученый придавал и учебно-воспитательному потенциалу русского языка, особенно в деле изучения явлений природы родной страны и воспитания в детях любви к родной земле. Он считал, что без помощи родного слова нельзя не только понять природу, но и впитать в себя ту воспитательную силу, которой обладает природа родной страны, и помимо образовательного значения отводил родному языку большую роль в нравственном воспитании детей: «Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа»¹.

Таким образом, К.Д. Ушинский придавал большое значение национально-культурным функциям языка, а важнейшим механизмом трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни считал процесс обучения родному языку. Он полагал, что слово – «воспитатель доброты, честности, гуманности, чувства общественного долга, любви к природе, к труду, это воспитатель широких эстетических вкусов»². В этом он видел главную образовательную функцию и социальное предназначение родного языка.

Последователь К.Д. Ушинского В.Я. Стоюнин особенно подчеркивал воспитательные задачи гимназии, считая, что главная цель воспитания – это воспитание человека: «Воспитайте человека, а не чиновника, и все пойдет хорошо»³. В период толстовской реакции, чтобы воспитать человека-гражданина, научить ребенка мыслить, привить ему правильные понятия относительно важнейших явлений жизни и развить способность самостоятельно вырабатывать эти понятия в будущем, необходимо было давать учащимся полноценный учебный материал, создавать условия для активного, творческого его усвоения, – считал ученый.

Первостепенную роль в умственном и нравственном развитии ребенка В.Я. Стоюнин отводил родному языку. В условиях полемики между сторонниками классического и реального образования он соглашался с выдающимися педагогами своего времени и считал, что учащиеся сначала должны основательно овладеть родным языком, и только после того, как ученик усвоит русское правописание и познакомится с грамматикой, можно переходить к изучению других языков: «Но к изучению иностранных языков нужно прежде приготовить ученика основательными занятиями отечественным языком. Нужно чтобы через него дитя поняло и общий строй языка вообще и отношение его к мысли»⁴.

Следовательно, по мнению В.Я. Стоюнина, система гимназического образования должна быть основана на национальных началах, применительно к потребностям русской общественной и государственной жизни.

Выдающийся педагог В.И. Водовозов, вслед за К.Д. Ушинским и В.Я. Стоюниным, отстаивал необходимость изучения в гимназиях родного и новых

¹ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании родного языка // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1949. Т. 5. С. 345.

² Цит. по: Смирнов В.З. Очерки... С. 302.

³ Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. / вступит. ст. и примечания Я.А. Ротковича. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1954. С. 16.

⁴ Там же. С. 86.

языков, естествознания и математики, поскольку без серьезного изучения этих предметов нельзя обеспечить гуманитарное образование и умственное развитие.

К осуществлению гуманитарного воспитания, по мнению В.И. Водовозова, нужно идти не через древние языки, как это было раньше. Если мы хотим видеть наших детей не греками и не римлянами, а образованными русскими, необходимо познакомить их с теми знаниями, которых более всего требуют современная жизнь и наука: «... К чему приготовит гимназия с высшими гуманитарными стремлениями? Быть человеком? ... Человеку, не вооруженному знаниями, пригодными для жизни, остается один путь: сделаться чиновником... Во имя общественной нравственности нужно желать, чтобы во всех, даже высших, заведениях у нас занимали учащиеся какими-нибудь полезными применениями наук в действительной жизни»¹.

В 1862 году В.И. Водовозов вошел в группу по составлению отзывов к «Сводам замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий». По его мнению, из учебного плана гимназии следует исключить древние языки и расширить программу по родному языку; также видное место отводилось новым языкам – французскому, английскому и немецкому.

В.И. Водовозов, как и К.Д. Ушинский, считал, что в системе педагогических средств, призванных обеспечить осуществление гуманитарного воспитания, главная роль принадлежит родному языку. «Родной язык, – писал он еще в 1856 году, – должен служить главным проводником образования»². Говоря о роли языка как важного педагогического фактора, ученый подчеркивал, что с его помощью у учащихся формируются нравственные понятия и общественно значимые гражданские качества, они приобщаются к духовной культуре своего народа: «Изучение языка, конечно, развивает прекрасную способность анализа в уме учащихся; но сам язык служит только орудием высшей нравственной силы в человеке: отражая, как чистейшее зеркало, все явления нашей внутренней жизни, он требует для ясности отражения также лучей света...»³.

Отечественный педагог Н.Ф. Бунаков полагал, что школа должна поддерживать в своих учениках чувство народности, что каждый выпускник гимназии должен «сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной выгоде»⁴. Ключевую роль в этом процессе он также отводил изучению родного языка, поскольку язык несет на себе «яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни»⁵.

Педагогическая проблематика привлекала внимание философов, социологов, психологов, результаты исследований которых использовались при разработке теоретических проблем.

¹ Водовозов В.И. Избр. пед. соч. / сост. В.С. Аранский. М. : Педагогика, 1986. С. 51.

² Там же. С. 18.

³ Там же. С. 62.

⁴ Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. С. 248.

⁵ Там же. С. 250.

Один из выдающихся отечественных ученых – философ-публицист В.В. Розанов – ставил и анализировал педагогические проблемы, используя конкретные факты жизни общества и школы. С тревогой размышляя о состоянии национального воспитания, суть проблемы, возникшей в российском образовании на рубеже веков, он видел в том, что «мы на всех поприщах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что мы не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей, и, наконец, мы просто не имеем фактического русского материала как предмета обращения для своей хотя бы и "общечеловеческой мысли". Мы учимся патриотизму на образцах римского патриотизма; чувству чести – на образцах французской "чести", семейной домовитости – на исторических рассказах о швейцарцах и средневековых германцах»¹. Но это явление, как считал В.В. Розанов, характерно не только для русской школы, но и для школы вообще: «Школа нового типа, у нас и на западе, вообще бескультурна; она бескультурна с малыми программами, как и с большими, с естественными науками, как и с древними языками»².

Разбирая проблемы современной ему русской школы и пути их решения, В.В. Розанов косвенно затрагивает и проблемы преподавания русского языка, его места в учебной программе.

Анализируя состояние российского образования в годы школьной реформы 70-х годов XIX века, он приводит аргументы М.Н. Каткова против увеличения количества часов на русский язык. М.Н. Катков, будучи поклонником немецкой системы образования и сторонником уменьшения количества часов на русский язык вдвое, как в немецкой школе, где «... дети учатся правильному употреблению своего языка, а у нас они изучают личность своего учителя»³, утверждал, что «русский язык не труднее для русского, чем немецкий для немца, что же касается до русской литературы... все же она не богаче немецкой литературы»⁴. В. В. Розанов вовсе не разделял взгляды М. Н. Каткова, не соглашался с его точкой зрения на русский язык как на «малозначительный предмет», признавал его богатым, «строго-культурным», «художественным». Но, являясь сторонником классицизма, он считал, что именно латинский язык должен стать центром образования, потому что «русский язык вовсе не имеет в строе своем той логики, какая есть в латинском и принадлежит ему исключительно»⁵. Философ полагал, что идея классического образования имеет некоторые преимущества, поскольку «как на реальных знаниях, строго выдерживая их метод, можно развить до глубокой зрелости умственные способности ученика; как на христианской мистике, при последовательности и цельности школы, можно воспитать благородную религиозность, так на цельном и живом изучении классического мира можно всесторонне и глубоко пробудить все силы мальчика и юноши»⁶.

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М. : Педагогика, 1990. С. 237.

² Там же. С. 170.

³ Там же. С. 203.

⁴ Там же. С. 202.

⁵ Там же. С. 244.

⁶ Там же. С. 184.

Следует добавить, что, будучи поклонником классического образования как наиболее эффективного способа умственного воспитания, В.В. Розанов полагал, что полемика о преимуществах и недостатках классического и современного образования уводит отечественных педагогов от более существенных проблем – бескультурья, бездуховности подрастающего поколения, которые во многом являются результатом формализованного подхода к обучению. Оценивая эту полемику, в работе «Сумерки просвещения» он говорил: «Мы соберем, как в формулу, все частные ошибки, тогда сделанные, сказав, что классицизм не был привит нам как живое к живому, но был механически вдвинут в нашу школу; в семидесятые годы совершилось именно административное торжество идеи, и вот отчего идея не вросла в жизнь школы, не пустила в ней корней, не дает юных побегов и вообще остается до сих пор властной, но мертвою, не живую действительностью»¹.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что и классический, и реальный типы образования в XIX веке тесно связывались в общественном сознании с целью образования: естественно-научные дисциплины должны были выполнять развивающие цели, а гуманитарные, филологические – решать несколько образовательных задач – развивающую, воспитывающую, формирующую личность. Непрерывающаяся общественная полемика и сложившаяся государственная концепция образования оказывали огромное влияние на учебные планы учебных заведений: в них прослеживалась явная тенденция к сокращению одних дисциплин и увеличению других. Так, уменьшилось время, отведенное на изучение классических языков, и увеличилось время изучения отечественных языка и словесности, Закона Божьего как предметов, формирующих личность учащегося.

Но, несмотря на интенсивные исследования педагогов, ученых, философов, общественных деятелей в области преподавания русского языка, обоснования его огромной социальной роли, разработки национальных основ образования и содержания обучения родному языку, российское образование перед Первой мировой войной продолжало ориентироваться на западноевропейские, и в особенности германские, образцы и тенденции.

Негативное отношение передовой педагогической общественности к данному явлению подтверждает волна мощной критики, вспыхнувшей на страницах педагогической периодической печати в 1912 году по поводу Циркуляра об усилении преподавания древних языков. Прежде всего, возмущение вызывала причина его появления – «весьма низкий уровень познания учеников в латинском языке и недостаточное знакомство с культурой античного мира»². Министр народного просвещения признал это совершенно недопустимым, особенно «теперь, когда в западноевропейских государствах, как, например, в Германии, наблюдается за последнее время усиление обучения древним языкам»³. Усиление преподавания древних языков расценивалось передовыми отечественными педа-

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 183.

² Хроника: Циркуляр об усилении преподавания древних языков // Вестн. воспитания. 1912. № 6. С. 73.

³ Там же.

гонами как «последний попятный шаг в сторону школьного строя 70-х годов, намерения восстановить прежнее значение классицизма»¹.

Таким образом, дискуссия о целях гимназического образования, а также о роли родного языка в содержании образования пыталась разрешить один из основных вопросов, волновавших отечественных педагогов во второй половине XIX века и оставшихся не решенными по сей день. При определении содержания образования современным образовательным учреждениям следует выделять ценности, которые будут приоритетными в содержании образования, и учитывать воспитательно-культурный потенциал родного языка.

Список использованной литературы

1. Бунаков, Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников [Текст] // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. – 608 с. – С. 246–251.
2. Водовозов, В.И. Избр. пед. соч. [Текст] / сост. В.С. Аранский. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.
3. Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. [Текст]. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 304 с.
4. Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского [Текст]. – М. : Педагогика, 1974. – 272 с.
5. Правила для литературных бесед [Текст] // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – 560 с. – С. 416–420.
6. Представление министра народного просвещения Д.А. Толстого о необходимости изменений в Уставе гимназий 1864 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ecostat.ru
7. Розанов, В.В. Сумерки просвещения [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
8. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1(25). – С. 60–69.
9. Смирнов, В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века [Текст]. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 312 с.
10. Стоюнин, В.Я. Избр. пед. соч. [Текст] / вступит. ст. и примечания Я.А. Ротковича. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1954. – 400 с.
11. Уткин, А.В. Общественно-педагогическое движение второй половины XIX века: поиск ценностных ориентиров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4(20). – С. 125–133.
12. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании родного языка [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1949. – Т. 5. – С. 323–357.
13. Хроника: Циркуляр об усилении преподавания древних языков [Текст] // Вестник воспитания. – 1912. – № 6.

¹ Хроника... С. 75.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА М. МОНТЕССОРИ

Образование должно основываться не на усвоении учебных программ, а на знании человеческой жизни¹.

Мария Монтессори

В статье раскрываются идеи педагогической системы М. Монтессори, разработанной на основе теории возрастной периодизации и с учетом этапов формирования личности ребенка, особенности каждого возрастного периода. Даются рекомендации по организации педагогического взаимодействия на каждом из выделенных этапов.

возрастная периодизация, этапы формирования личности, младенчество, детство, юношество, взросление, педагогическая система М. Монтессори.

Вступив во второе столетие своего существования, педагогическая система М. Монтессори продолжает широко распространяться и развиваться во всех странах мира, привлекая внимание педагогов, психологов, воспитателей, родителей и ученых. После открытия первого Дома Ребенка (*Casa dei Bambini*) в Риме в 1907 году она остается эффективным средством на пути реформ современного образования. В одной из последних своих работ – «Создание человека» (“*The Formation of Man*”) – сама автор подчеркивала особую популярность и широкое распространение ее метода: «Несмотря на определенные трудности, противоречия и сомнения в адрес монтессори-метода и монтессори-школ, они продолжают получать развитие и распространение в самых дальних уголках земли»². Школы М. Монтессори можно встретить на Гавайских островах, в Гонолулу, Гренландии, Индии, в Нигерии и на Цейлоне – среди народов любых национальностей во всех частях мира. Согласно статистическим данным Международной ассоциации Монтессори (AMI), в настоящее время насчитывается более 22000 подобных школ в 110 странах мира: 6000 школ функционирует Китае, 5000 – в США, 4000 – в Японии, 1000 – в Канаде, 750 – в Великобритании³.

Анализируя наследие выдающегося педагога, особенно поздние ее труды, а также научные отечественные и зарубежные исследования, опыт современных школ, реализующих ее идеи в Европе и США, мы выделили те особенности педагогической системы М. Монтессори, которые позволяют использовать ее в современных условиях.

¹ Montessori M. *Absorbent Mind*. Great Britain : Amazon.co.uk, Ltd. 19. P. 11.

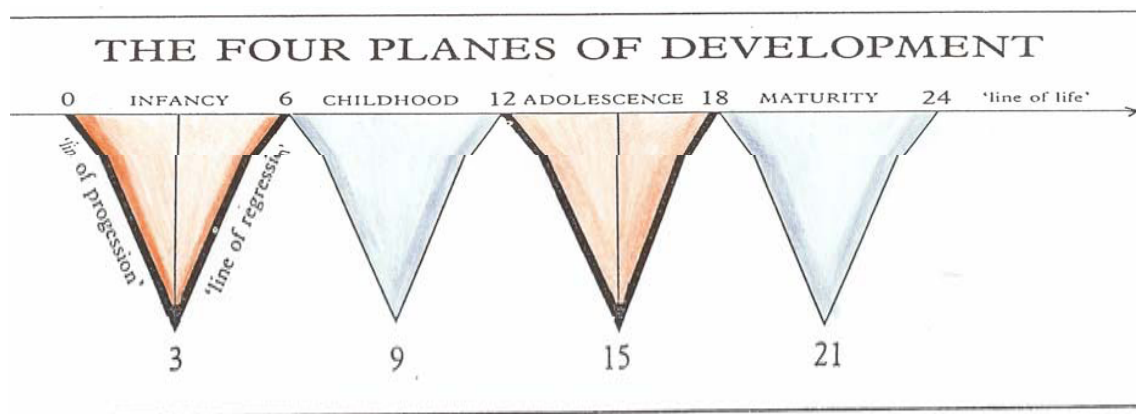
² Montessori M. *The Formation of Man: Excerpts*. 1996. P. 1. URL : <http://www.moteaco.com/abcclio/form.html>

³ Whitescarver K., Cossentino J. *Montessori and the Mainstream: A century of Reform on the Margins*. 2008. P. 2592 // Adobe Acrobat Reader. URL : <http://www.amshq.org/>

Мария Монтессори, выдающийся педагог и философ, была первой в Италии женщиной-врачом, руководившей кафедрой медицины. Еще в 1890-е годы, будучи студенткой медицинского факультета Римского университета, Мария увлеклась вопросами формирования и развития живых существ. После успешной медицинской карьеры и возвращения в университет для изучения педагогики, философии и антропологии интерес молодой исследовательницы был по-прежнему прикован к проблеме происхождения и развития всех форм жизни на Земле. Ее педагогическая деятельность и наблюдения за детьми и подростками способствовали выделению четырех этапов формирования личности: два этапа детства и два этапа взросления. К концу 40-х годов XX века ее теория развития личности была окончательно сформулирована. «Современная психология признает наличие различных типов психики и различных типов сознания в различные периоды жизни», – отмечала педагог-новатор. – «Они (эти периоды) разительно отличаются друг от друга и удивительно соответствуют этапам физического развития личности»¹.

У истоков теории возрастной периодизации М. Монтессори, как отмечает М.Г. Сорокова, лежат работы психологов 1910–1930 годов В. Штерна, Ш. Бюлер и Е. Джонса, биолога А. Гезелла, а также идеи Дж.С. Росса². З. Фрейд и Э. Эриксон также создали свои теории, беря за основу психологические особенности ребенка на каждом этапе развития. Незадолго до смерти, в 1950 году, в Перуджи (Италия) Мария Монтессори знакомит своих слушателей с таблицей возрастной периодизации³:

Возрастная периодизация Монтессори



«Научное изучение детей разных национальностей, проводимое во многих странах мира в различных социоэкономических условиях, подтверждает тот факт, что развитие не имеет линейного характера. Оно состоит из периодов, циклов или этапов, которые находят отражение в данной таблице»⁴. Верхняя горизонтальная

¹ Montessori M. Absorbent Mind... P. 16.

² Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2005. С. 13 ; То же. URL : http://www.academia-moscow.ru/off-line/_books/fragment_3134.pdf

³ Blount B. How Children Learn and Montessori. P. 2. URL : <http://www.christa-montessori.edu.mx/NaturalChildfree.pdf>

⁴ Grazzini C. The Four Planes of Development. P. 30. URL: <http://www.montessorinamta.org/PDF/4planesofdevelopment.pdf>

линия жизни состоит из четырех треугольников – периодов, соответствующих младенчеству, детству, юношеству и взрослению. Причем каждый из них имеет свой пик (в возрасте 3, 9, 15 лет и 21 года) и падение. Помимо существующих различий всем периодам свойственны и определенные закономерности: каждый период имеет конечную цель развития; развитие происходит по определенному направлению; каждому этапу свойственны свои сенситивные периоды, способствующие достижению конечной цели. Успех в развитии каждого периода базируется на успехе предыдущего, поэтому любое отклонение в одном из них отражается на результате последующего. М. Монтессори не только увидела эти периоды, но

и показала, как создать благоприятную среду для развития и работать в согласии с природой, а не против нее ¹. Педагог была убеждена в том, что современная система образования должна принимать во внимание все особенности развития ребенка на каждом его этапе.

Первый период развития ребенка, от рождения до шести лет, Монтессори считала наиболее важным отрезком жизни, поскольку именно в это время формируются характер, человеческая индивидуальность. Ученый выделяла в качестве главной цели этого периода познание и построение ребенком самого себя.

Период детства подразделяется на две подфазы. Первую – от рождения до трех лет – М. Монтессори рассматривала как вторую эмбриональную фазу роста, или «психический эмбрион», так как на этой фазе развиваются дух и душа ребенка. В это время невозможно прямое воздействие на его ментальность. Поэтому традиционно для детей этого возраста не существовало учебных заведений. На второй подфазе – от трех до шести лет – тип ментальности остается прежним, но ребенок уже может откликаться на воздействие, так как обладает способностью впитывать окружающий мир, в котором он живет. В шесть лет индивид становится настолько разумным, что его можно отдавать в школу ².

Если взрослые приобретают знания осознанно, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. М. Монтессори назвала это бессознательное, неустанное и безоценочное восприятие образов окружающего мира с помощью органов чувств «абсорбирующим разумом» ³. Абсорбируя все то, что его окружает, ребенок создает себя. Шаг за шагом он создает свой разум, постепенно выстраивая память, способность понимать и рассуждать. Идея «абсорбирующего разума» произвела революцию в системе воспитания.

Другой особенностью развития ребенка в ранние годы является наличие сенситивных периодов. Это «периоды особой восприимчивости детей к тем или иным способам, видам деятельности; к способам эмоционального реагирования, поведения вообще и пр. – вплоть до того, что каждая черта характера наиболее интенсивно развивается на основе некоторого внутреннего импульса и в течение некоторого узкого промежутка времени» ⁴. Они служат для приобретения ребен-

¹ Уэлбанк Ф. Система Монтессори: вчера, сегодня, завтра. URL : <http://www.montessori-press.ru/history/Montessori.php>

² Монтессори М. Помоги мне сделать это самому: статьи, советы и рекомендации / сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М. : Карапуз, 2005. С. 51.

³ Сорокова М. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. С. 57.

⁴ Монтессори М. Помоги мне... С. 109.

ком необходимых ему знаний, умений, способов поведения, развития определенных функций. «Первым открывшим чувствительные периоды в жизни животных был голландский ученый Хуго де Фриз», – писала М. Монтессори в своем труде «Секреты детства» («The Secret of Childhood»). «А мы, наблюдая за детьми в школе и семье, стали первыми, открыв чувствительные периоды младенчества, взяв их за основу в системе воспитания и образования»¹. На курсах АМІ по подготовке педагогов выделяют шесть чувствительных периодов: развития речи (0–6 лет), восприятия порядка (1–3 года), сенсорного развития (0–4 года), развития движений и действий (от 18 месяцев до 4 лет), восприятия мелких предметов (18–30 месяцев), развития социальных навыков (от 2,5 года до 6 лет).

М. Монтессори была убеждена в том, что только путем наблюдения за детьми в ее классах взрослые могут постичь феномен развития ребенка и роль ее метода в этом процессе. Высокий уровень интеллектуального и социального развития детей в монтессори-детских садах подтолкнул родителей и педагогов к более глубокому изучению второго периода развития личности и продолжения монтессори-образования в начальных школах.

Второй этап развития – детство – начинается в возрасте 6 лет и заканчивается в 12 лет. С точки зрения психологии, в это время в характере личности происходят кардинальные изменения. «Природа распорядилась так, что этот период развития является благоприятным для освоения культуры, в той же мере как предыдущий период был благоприятным для впитывания окружающей среды»². Ребенок в этот период «испытывает культурный голод, жажду знаний и понимания окружающего мира, созданного Природой и человечеством... Он также приобретает способность к воображению и абстрактному мышлению»³. Уже сформировавшееся сознание обращено теперь к внешнему миру, проявляя необыкновенную потребность в познании причинности существования вещей. «Интеллект ребенка в этот период – благодатная почва для посева, в нее можно посеять все, что угодно, и посеянная культура со временем прорастет»⁴.

Другая особенность этого периода связана с освоением ребенком нравственной составляющей в окружающем его мире, установлением различия между добром и злом. У него постепенно формируется свое мнение, которое часто не совпадает с мнением окружающих. В ребенке происходят внутренние изменения, и помимо жажды познания и понимания в нем возникает желание независимо мыслить, «стремление решать самому, что хорошо, а что плохо, негодование перед авторитарным произволом взрослых, которые пытаются его в чем-то ограничить»⁵.

М. Монтессори отмечает еще одну важную особенность этого периода: детям нравится общение в коллективе. В этом проявляется «естественное стремление человечества к организованному обществу. Если в этот период, когда у ребенка проявляется общественный интерес и острота разума, ему предложить все

¹ Montessori M. The Secret of Childhood / trans. B.B. Carter. Rev. ed. India : Orient Longman, 2004. P. 34.

² Монтессори М. Как развить внутренний потенциал человека. СПб. : Благотворит. фонд «Волонтеръ», 2011. С. 9.

³ Grazzini C. The Four Planes... P.10.

⁴ Монтессори М. Как развить... С. 9.

⁵ Там же. С. 10.

возможности, накопленные в нашей культуре, для расширения кругозора и представления о мире, у него сформируется и будет развиваться способность к жизни в обществе»¹. Филлис Уэлбанк называет этот период «Золотым веком», потому что монтессори-школы для этого возраста весьма успешны: они развивают желание и помогают ребенку сделать сознательный выбор, который является жизненно важным. Они существенно удовлетворяют и стимулируют мышление с помощью окружающей среды, которая также удовлетворяет их нравственно, духовно, психологически и физически².

Применяя на практике свой метод и материалы, наблюдая за развитием детей в течение последующих 50 лет, М. Монтессори «создает радикально новую педагогическую систему», которая с большим успехом реализуется в начальной школе³.

Одновременно внимание итальянского педагога было обращено к третьей фазе развития – юношеству. Мария Монтессори была глубоко убеждена, что изучение еще не раскрытых особенностей этого периода внесет большой вклад в общую реабилитацию современного общества, а также поможет решить проблемы среднего образования.

Третий период развития – юношество – охватывает подростков от 12 до 18 лет и знаменует окончание детства. Он также может быть разделен на две подфазы: от 12 до 15 и от 15 до 18 лет, что соответствует делению на среднюю и старшую школы в системе традиционного зарубежного образования. Важность этого периода обуславливается тем, что ребенок в это время превращается во взрослого и становится членом цивилизованного общества.

Говоря об особенностях развития подростка, психологи выделяют определенные биологические и социальные показатели, по которым можно судить о переходе на новую возрастную ступень. Бурное физическое развитие, которое, как правило, совпадает с началом половой зрелости и выражается в так называемых «скачках роста» (ускоренное прибавление в росте и весе), является наиболее существенным биологическим показателем начала подросткового возраста. М. Монтессори считала эти годы самыми трудными и «деликатными» из-за тех изменений, которые происходят в организме подростка. По степени происходящих трансформаций и уязвимости организма доктора сравнивают годы от 12 до 15 лет с первым этапом рождения и роста малыша, требующим особого внимания и заботы⁴. Если с физической точки зрения это переход из инфантильного существа в состояние взрослого человека, то с психологической – это критический возраст, характеризующийся неустойчивостью характера, сомнениями, колебаниями, агрессивными эмоциями, неверием в себя. Неожиданный спад интеллектуальных способностей, ослабление внимания, проблемы с учебной деятельностью обусловлены не отсутствием желания учиться, а психологическими особенностями данного возраста. Подростки становятся очень чувствительными к грубости и унижению, легко раздражаются, проявляют непослушание и протест. Однако школа не обращает на это

¹ Монтессори М. Как развить... С. 11.

² Уэлбанк Ф. Система Монтессори...

³ Lillard A. Montessori: The Science behind the genius. Ch. 1. P.15. URL : http://www.montessori-science.org/Montessori_science_genius.htm

⁴ Montessori M. From Childhood to Adolescence / trans. A.M. Joosten. Rev. ed. New York : Shoken Books, 1976. P. 101.

никакого внимания. «Ученики лишь обязаны следовать учебной программе, независимо от того, интересна она учащимся или нет; сидеть неподвижно, слушать учителей и запоминать все наизусть»¹.

Подростковый возраст – это период формирования самого себя и становление я-концепции. Концентрация душевных сил направлена на самопознание. У подростков сильно выражено стремление разобраться в самом себе, зачастую даже в ущерб развитию отношений с внешним миром и людьми. Этому периоду присущи и новые способы мышления, особая чувствительность к здравому смыслу, моральным и этическим идеалам. Подростки обладают незаурядными интеллектуальными способностями. Им нравится обсуждать абстрактные моральные и духовные темы, включая смысл жизни и смерти. Они любят спорить о том, что хотел сказать автор, художник или композитор в своем произведении. Им необходимо знать, что чувствуют и думают другие люди. Почитание авторитетов, глубокое понимание литературы, религии, искусства и истории культуры – все это требует особого, системного, способа мышления.

Наблюдая за подростками в школе, Мария Монтессори была удивлена, что на пике своего физического, эмоционального и интеллектуального развития молодые люди вынуждены неподвижно сидеть за своими партами вместо того, чтобы направлять свою энергию на важные проекты и начинания. Стремясь войти в мир взрослых, они в то же время чувствуют себя отвергнутыми ими. А критика внешнего вида, моды, вкусов, привычек, пристрастий, взглядов вызывает в душах молодых людей только чувство горечи и разочарования. Подросткам необходимо ощущать себя полноценными членами общества. Они с готовностью идут на контакт с теми, кто принимает их такими, какие они есть.

По мнению педагога-реформатора, средняя и старшая школа должна стать местом, где молодые люди могут найти и проявить себя, подготовиться к будущей жизни, к эффективному взаимодействию с социумом. М. Монтессори была убеждена в том, что во время сложного переходного возраста подростку необходимо, отказавшись от привычной семейной атмосферы в городе, перебраться в более спокойную среду в провинции. Жизнь на открытом воздухе, индивидуальная забота, здоровое питание должны лежать в основе организации школы как центра учебы и труда. Такая модель новой школы-фермы получила название «Erdkinder», что в переводе с голландского означает «дети Земли»². Мария Монтессори подробно описывает модель и план создания такой школы в эссе «Erdkinder» и в своем труде «От детства к юношеству». Однако осуществили этот план гораздо позже ученики и последователи великого педагога.

Мария Монтессори считала очень важным, чтобы те изменения, которые претерпевает подросток в процессе роста и развития, определяли в значительной степени и педагогический метод средней и старшей школы. Первые попытки его применения для детей старше 12 лет были предприняты еще при ее жизни – в начале 1930 годов в Голландии, где успех пяти монтессори-лицеев позволил им получить официальное признание правительства. Позднее средние и старшие школы были открыты во Франции, а после войны – в Италии.

¹ Montessori M. From Childhood... P. 18.

² Там же. P. 107.

Одной из первых стран, на которые «распространилось поле педагогического влияния системы М. Монтессори», стала Германия ¹. С конца 1950-х годов в ряде школ Кёльна, Дюссельдорфа, Берлина предпринимаются первые попытки реализации идей Монтессори на средней ступени обучения. С начала 1960-х годов начинают появляться первые в Германии монтессори-гимназии, одной из которых стала кёльнская гимназия имени Анны Шмидт ².

Во второй половине 70-х годов XX века в США родители и педагоги проявляют большой интерес к созданию монтессори-программ для подростков. В 1975 году появляется программа для средней школы в Near North Montessori School в Чикаго. К концу 1994 года количество монтессори-программ для подростков в США составляло около 100, и это число возрастало с каждым годом ³. В 2000 году в Хантсбурге, штат Огайо, США, открывается The Hershey Montessori Farm School – единственная в мире средняя монтессори-школа-ферма, где полностью воплощена в жизнь модель «Erdkinder» и отражена философия великого итальянского педагога-новатора.

Четвертый период развития личности – взросление. Этот период начинается в 18 лет и продолжается до 24 лет, «что совпадает с новейшей точкой зрения нейронауки. И в этом, как и во многих других открытиях, М. Монтессори опередила свое время» ⁴. Этот этап, по мнению итальянского педагога, в большей или меньшей степени связан с университетской жизнью.

В последнем эссе «Функция университетов» (“The Function of the University”), в работе «От детства к юношеству», итальянский педагог подробно останавливается на особенностях периода взросления. В предисловии она писала, что видит будущее молодых людей не в сдаче выпускных и вступительных экзаменов, «а в развитии каждой индивидуальной личности от одного уровня независимости к другому, более высокому, путем собственной деятельности, усилий, стремлений и внутренней эволюции человека» ⁵. Ведущей деятельностью в этот период педагог считает учебно-профессиональную и связывает ее с университетами, которые рассматривает как «вторую категорию школ – школ для взрослых», отличающихся лишь интенсивностью занятий ⁶. После сдачи выпускных экзаменов и получения университетских дипломов перед выпускниками открываются ворота в новую жизнь, к которой они должны быть готовы.

Несомненно, знания, или «культура», по определению Монтессори, составляют значимую часть этой подготовки. Поэтому задача университетов – «усилить их качество и сделать частью сознания, превратив в орудие защиты человечества и цивилизации» ⁷. Также необходимо научить студентов самообразованию и проведению самостоятельных научных исследований, беря во внимание тот факт, что процесс овладения знаниями и культурой не ограничивается получением диплома, а продолжается на протяжении всей жизни. М. Монтессори считала, что подготовка в университетах должна стать более экстенсивной, выходя за рамки

¹ Дорофеев А. Реализация идей педагогики М.Монтессори в дошкольных и школьных образовательных учреждениях ФРГ : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003. С. 14.

² Там же. С. 30.

³ Grazzini C. The Four Planes... P.153.

⁴ Lillard A. Montessori... P. 32.

⁵ Montessori M. From Childhood...

⁶ Там же. P. 123.

⁷ Там же. P. 132.

учебной аудитории. То, что обучение не может быть ограничено четырьмя стенами класса, еще в большей степени актуально для молодежи. Получение социального опыта, начатое в подростковом возрасте, должно быть продолжено, так как «человек, который никогда не трудился, никогда не зарабатывал себе на жизнь, не общался с людьми разных возрастов и различных социальных групп, вряд ли сможет стать лидером»¹. Более того, вряд ли найдется больной, который захочет обратиться за помощью к только что получившему диплом молодому врачу. Тот, кто хочет построить красивый дом, никогда не наймет на работу инженера, только что получившего диплом. И на вопрос «Почему?» существует достаточно тривиальный ответ: все эти годы пассивного слушания лекций в университете не способствуют формированию специалиста; это достигается только посредством практической и трудовой деятельности².

Молодой человек на четвертом этапе представляет собой «сформировавшуюся личность». То, что интересует его в данное время, – это «миссия человечества»³. Именно студенты, считает М. Монтессори, призваны «повлиять на современную цивилизацию»⁴.

Необходимо подчеркнуть, что Монтессори еще в 1950 году, говоря о своем методе, отмечала: созданный для детских садов, он проник не только в начальную, но и в среднюю и старшие школы. Тогда же в Индии был впервые поднят вопрос о необходимости создания монтессори-университетов⁵.

Таким образом, открытые Марией Монтессори четыре этапа развития личности (The Four Planes of Development), по мнению многих современных исследователей, составляют психологическую основу ее педагогической системы и имеют чрезвычайно большое значение. Педагогическая программа для всех ступеней образования – от детских садов до университетов – строится на глубоком изучении психофизических и социальных особенностей развития человека в каждый период. М. Монтессори, утверждала: «Наши методы основываются не на выработанных заранее принципах, а на присущих каждому возрастному периоду характеристиках»⁶.

Анализ трудов М. Монтессори и изучение опыта образовательных учреждений, созданных на основе принципов педагогической системы выдающегося ученого и практика, распространение этого опыта на среднюю ступень общеобразовательной школы, поиски новых путей воспитания и формирования личности в современных условиях, а также новые достижения научно-педагогической мысли убеждают нас в том, что в ближайшем будущем эта оригинальная система будет реализована на всех ступенях образования, включая высшее профессиональное.

Список использованной литературы

1. Дорофеев, А. Реализация идей педагогики М. Монтессори в дошкольных и школьных образовательных учреждениях ФРГ [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003. – 190 с.

¹ Montessori M. From Childhood... P. 132.

² Montessori M. Absorbent Mind... P. 19.

³ Montessori M. From Childhood... P. 131.

⁴ Там же. P. 132.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

2. Монтессори, М. Как развить внутренний потенциал человека [Текст]. – СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. – 124 с.
3. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому: статьи, советы и рекомендации [Текст] / сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М. : Карапуз, 2005. – 269 с.
4. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1(25). – С. 60–69.
5. Сороков, Д. Что такое сенситивные периоды в развитии детей. Монтессори М. [Текст] // Помоги мне сделать это самому: статьи, советы и рекомендации / сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М. : Карапуз, 2005. – С. 203–227.
6. Сорокова, М. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 216 с.
7. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 384 с.
8. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.academia-moscow.ru/off-line/_books/fragment_3134.pdf
9. Тимонина, А.А. Социальная адаптация школьников в педагогической системе Марии Монтессори [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2012. – 24 с.
10. Уэлбанк, Ф. Система Монтессори: вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.montessori-press.ru/history/Montessori.php>
11. Blount, B. How Children Learn and Montessori [Electronic resource]. – Access : <http://www.christa-montessori.edu.mx/NaturalChildfree.pdf>
12. Grazzini, C. The Four Planes of Development [Electronic resource]. – P. 1–35. – Access : <http://www.montessori-namta.org/PDF/4planesofdevelopment.pdf> –
13. Lillard, A. Montessori : The Science behind the genius [Electronic resource]. – Ch. 1. – P. 1–35. – Access : http://www.montessori-science.org/Montessori_science_genius.htm
14. Lillard, P. Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood [Text]. – New York : Shocken Books, 1996. – 207 p.
15. Montessori, M. Absorbent Mind [Text]. – Great Britain : Amazon. co. uk, Ltd. 19. – 241 p.
16. Montessori, M. Education for a New World: Excerpts [Electronic resource] // Clio Press, Oxford, England, 1996. – Access : <http://www.montessori.com/abcclio/world.html>
17. Montessori, M. From Childhood to Adolescence [Text] / trans. A.M. Joosten. – Rev. ed. – New York : Shocken Books, 1976. – 141 p.
18. Montessori, M. The Formation of Man [Electronic resource] // Excerpts. – 1996 – 8 p. – Access : <http://www.montessori.com/abcclio/form.html>
19. Montessori, M. The Secret of Childhood [Text] / trans. B.B. Carter. – Rev. ed. – India : Orient Longman, 2004. – 239 p.
20. Whitescarver, K. Cossentino J. Montessori and the Mainstream: A century of Reform on the Margins [Electronic resource] / K. Whitescarver, J. Cossentino / 2008. – P. 2571–2600. – Adobe Acrobat Reader. – Access : <http://www.amshq.org/>
21. Wikipedia. Montessori [Electronic resource]. – Access : http://www.en.wikipedia.org/wiki/sensitive_periods

НАШИ АВТОРЫ

Аллагулов Артур Минехатович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: arkhipova@au.ru (Рязань).

Герова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: nat.gerova@gmail.com (Рязань).

Гоноскова Ольга Борисовна – заведующая кафедрой английского языка Американского Университета Технологий (AUT), соискатель кафедры педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: (Тир, Ливан).

Домырева Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета. E-mail: domalena2007@yandex.ru (Курск).

Ежик Ирина Григорьевна – старший преподаватель филиала Ивановского государственного политехнического университета. E-mail: i.yezhik@gmail.com (Рязань).

Ильина Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного профессионального образования, директор Института развития педагогического образования Курского государственного университета. E-mail: fpkkursk@yadex.ru (Курск).

Касаткин Петр Игоревич – кандидат политических наук, старший преподаватель кафедры мировых политических процессов Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: kasatkin@mgimo.ru (Москва).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Омельянович Елена Владимировна – преподаватель музыкального воспитания Суворовского военного училища г. Санкт-Петербурга, аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Опрятнова Юлия Геннадьевна – старший преподаватель кафедры английского языка, теории и методики преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии. E-mail: juliaopryatno-va@mail.ru (Нижний Тагил).

Пастухова Марина Владимировна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: m.v.pastuho-va@yandex.ru (Рязань).

Пашкевич Владимир Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент, член корреспондент АПСН, заведующий кафедрой педагогики Минского государственного лингвистического университета. E-mail: pashkevich-v@tut.by (Минск, Белоруссия).

Поздняков Алексей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: fpkkursk@yandex.ru (Курск).

Подушкина Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального образования, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Курского государственного университета. E-mail: fpkkursk@yandex.ru (Курск).

Рогачева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, 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, начальник управления научной и инновационной деятельности РГУ имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Соловьев Александр Васильевич – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: kulturo-logia@gmail.com (Рязань).

Талагаева Дарья Александровна – преподаватель кафедры скандинавских, финского, нидерландского и греческого языков Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: d.talagaeva@mail.ru (Москва).

Фельдштейн Давид Иосифович – доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования (РАО), первый вице-президент РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Адрес: 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8. Тел.: (499) 248-69-76 (Москва).

Фетисова Екатерина Яковлевна – старший преподаватель кафедры теории и методики социально-гуманитарного образования Рязанского института развития образования. E-mail: ek-feja@mail.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).

Шакурова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: shakurova@mail.ru (Воронеж).

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Яковлева Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии, заведующая кафедрой общей психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени акад. И.П. Павлова, докторант кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, член-корреспондент Международной академии психологических наук, руководитель регионального отделения и член правления Восточно-Европейского психосоматического общества. E-mail: yakovleva.nata@mail.ru (Рязань).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

A.A. Romanov HISTORY MILESTONES

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Feldshtein D.I. THE ROLE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION IN DEFINING THE PRINCIPLES AND CONDITIONS OF CHILD AND ADOLESCENT DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY

The article views issues of child and adolescent development in modern society through the prism of methodology. The paper centers on the role of such factors of child and adolescent development as society, age differences, etc. It focuses on the perspectives of Russian education and the role of the Russian Academy of Education in the development of contemporary children and adolescents.

the Russian Academy of Education, children and adolescents, characteristics of children and adolescents, society character, education reform, optimal development of children and adolescents.

Solovyev A.V. SOCIAL AND PHILOSOPHICAL REPRESENTATIONS OF POSTMODERNISM WITHIN THE NEOHUMANIST PARADIGM

The paper deals with social and philosophical representations of postmodernism within the neohumanist paradigm. It analyzes the works of modern western philosophers devoted to the development of humanism, the formation of neohumanism, the influence of postmodernism on modern society.

modernity, humanism, neohumanism, postmodernism, values.

Podushkina I.M. SOME ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EDUCATION PERSONNEL DEVELOPMENT

The paper focuses on some anthropological characteristics of education personnel management in the 21st century. It maintains that the role of human factors is more pronounced in the management of the contemporary theory and practice of education. It underlines the importance of reforming the management of education personnel and creating innovative methodological policies.

human-oriented strategy of personnel development, innovative methodological policy, developmental methodology, personified approach to personnel professional development.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Shakurova M.V. SOCIAL EDUCATION AND THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE'S SOCIOCULTURAL IDENTITY THROUGH THE PRISM OF RUSSIAN PEDAGOGY

The paper analyzes the phenomenon of social education and its role in young people's sociocultural development through the prism of Russian social pedagogy. The paper underlines the importance of professional formation of a pedagogue's personality.

social education, social pedagogy, social and personal identity, social moral, cultural and educational traditions.

M.V. Pastukhov, N.A. Fomina RESPONSIBILITY AS A MALE TRAIT AND ITS ROLE IN FATHERHOOD

The article centers on the critical issue of personal responsibility manifested through parental responsibility. The article presents the results of a research of psychological traits of fathers, childless men, and expectant fathers.

personality, volitional and moral traits, responsibility, man, father.

V.V. Pashkevich CONTEMPORARY SCHOOLCHILDREN'S MORAL SELF-DETERMINATION: AGE CHARACTERISTICS AND SOCIOCULTURAL PREREQUISITES

The article analyzes contemporary sociocultural prerequisites for moral self-determination of schoolchildren. It also analyzes the role of socialization in schoolchildren's acquisition of traditional norms and values. The article focuses on the negative tendencies in social and moral development of schoolchildren of different ages. It suggests means and ways of overcoming these negative tendencies and enhancing the positive potential of social education.

social education, social pedagogy, social and moral education of schoolchildren, age-related approach to moral education of schoolchildren.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

I.V. Ilyina, I.M. Podushkina SECURING HIGH-QUALITY PROFESSIONAL TRAINING AND RETRAINING OF PEDAGOGUES

The paper presents major approaches to securing high-quality professional training and retraining of pedagogical workers. It treats an innovative strategy of developing additional professional education. It focuses on the main institutional advantages and the competitiveness of university-based professional training.

developmental strategy of additional professional education, strategic planning, strategic management, institutional advantages of additional professional training, competitiveness of university-based professional training.

N.V. Gherova, I.G. Yezhik COOPERATIVE ICT-SUPPORTED LEARNING IN AN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE CLASSROOM AT A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The paper centers on educational applications of information and communication technologies at a military educational institution as a basis for receptive grammar skills formation in an English as a second language classroom.

local network, cooperative ICT-supported learning, electronic educational resources.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

E.V. Arkhipova, E.Ya. Fetisova RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AT SCHOOLS WITH MULTIETHNIC STUDENT POPULATION: REGIONAL ASPECT

The article treats the main issues of teaching the Russian language to immigrant children who live in the Ryazan region. The article provides the statistics and the results of a linguo-methodological monitoring. It gives academic recommendations for improving the methodology of teaching the Russian language in multiethnic classrooms.

Russian teaching methodology, Russian as a second language, immigrants, multicultural education.

A.V. Pozdnyakov SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR COMPUTER-DEPENDENT ADOLESCENTS

The paper focuses on psychological, social, and pedagogical characteristics of computer addiction. It analyzes some possibilities of psychological, social, and pedagogical correction of computer addiction in adolescents.

computer addiction, adolescence, social and pedagogical support for computer-dependent adolescents.

N.V. Yakovleva THE DETERMINATION OF HEALTH-BASED STEREOTYPES IN CONTEMPORARY RUSSIA

The article maintains that contemporary Russians have the following widely-spread health-based stereotypes: devaluation of importance of health, social regression,

false sense of invulnerability, diversification of causal attribution. The article analyzes cultural and historic prerequisites for the formation of health-based stereotypes of contemporary Russians.

social psychology of health, health-based stereotypes, cultural and historic determination.

E.A. Domyreva PERFECTIONISM IN PEDAGOGUES' PROFESSIONAL ACTIVITY

The task of pedagogues' psychological health preservation requires the analysis of all the related factors. The paper focuses on the constructive capacities of perfectionism in pedagogical activity. Perfectionism is viewed as one of the above-mentioned factors.

psychological health of a pedagogue, perfectionism, constructive perfectionism formation.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

G.B. Kornetov PEDAGOGY VIEWED THROUGH THE PRISM OF HISTORY OF PEDAGOGY

History of pedagogy is the only true pedagogy, i.e. the only pedagogy which adequately manifests the logic of pedagogical thought. History of pedagogy combines various pedagogical approaches, pedagogical thought, and pedagogical practice. Any pedagogical concept acquires comprehensive character only within the paradigm of history of pedagogy. The unity of historical and logical research secures mutual cooperation of pedagogy and history of pedagogy.

pedagogy, history of pedagogy, pedagogical past, pedagogical present, pedagogy as history of pedagogy, historical and logical in pedagogical cognition.

E.Yu. Rogacheva JAPANESE PERCEPTION OF JOHN DEWEY'S IDEAS

The paper focuses on pedagogical borrowing. It analyzes Japanese perception of an American reformer John Dewey's ideas through the prism of history of pedagogy. The paper proves that the Japanese seek to preserve their national traditions and avoid blind acceptance of foreign experience. They adopt ideas which promote education reforms and do not contradict their national traditions.

John Dewey, John Dewey's democratic and pragmatic views, history of pedagogy, pedagogical borrowing, Japanese pedagogical thought.

PAGES OF HISTORY

E.V. Omelyanovich, A.N. Shevelev AESTHETIC EDUCATION AT SCHOOLS OF PRE-REVOLUTIONARY SAINT PETERSBURG IN THE 19th – EARLY 20th CENTURIES

The paper presents the results of a research devoted to the analysis of aesthetic education at schools of pre-revolutionary Saint Petersburg. The research is conducted by E.V.Omelyanovich, a postgraduate of the Department of Pedagogy and Andragogy of Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. The research is supervised by A.N.Shevelev, PhD, Professor in the Department of Pedagogy and Andragogy of Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education.

school education in pre-revolutionary Saint Petersburg, aesthetic education, educational medium, aesthetic component of school education.

A.M. Allagulov THE ROLE CULTURAL ANTHROPOLOGY PLAYED IN RUSSIAN EDUCATION POLICY DEVELOPMENT IN THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

The paper analyzes the role cultural anthropology played in Russian education policy development in the late 19th – early 20th centuries. The paper focuses on the key concepts of Russian pedagogy of that period and on the impact they exerted on Russian pedagogy development.

cultural and anthropological concepts, educational policy development, N.I.Pirogov's, K.D.Ushinsky's L.N.Tolstoy's pedagogical ideas.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

D.A. Talagaeva, P.I. Kasatkin SCIENCE POLICY: FROM STRATEGY TO IMPLEMENTATION: THE FINNISH EXPERIENCE

The article treats Finnish state science policy from the point of view of its organizational structure and financing. It analyzes the main documents that determine Finnish science policy. It also treats international scientific cooperation.

science policy, scientific society, Finnish research complex, European Research Area.

POSTGRADUATE RESEARCH

Yu.G. Opryatnova 19th CENTURY PEDAGOGICAL DEBATE ON THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN RUSSIAN CLASSICAL EDUCATION

Russian pedagogy of the 19th century attempted to solve the problem of Russian cultural heritage preservation through the Russian language. Russian pedagogues and public figures believed that the solution to the problem lied in the new content of education. They considered the Russian language to be the principal means of moral education.

the Russian language, classical education, moral education national values, national culture, educational content.

O.B. Gonoskova AGE PERIODIZATION AND MONTESSORI PEDAGOGY

The paper treats Montessori pedagogy, which is based on the theory of age periodization and takes into consideration the stages of children's personality development. The paper gives recommendations concerning pedagogical support required for children of various age periods.

age periodization, stages of personality development, infancy, childhood, adolescence, young adulthood, Montessori pedagogy.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. 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

2013

№ 4 (28)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 11.11.2013. Поз. № 41. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 23,48. Уч.-изд. л. 17,3. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а