

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

2014

№ 4 (32)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**А.А. Зимин**, кандидат экономических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва); **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (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 (Москва); **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (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.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО (Москва); **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор (Курск); **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  
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77–54012 от 30 апреля 2013 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) 28-43-32

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А.А.</b> Социальная энтропия и образование человека XXI столетия . . .	5
---	---

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

#### **Тарасова О.И.**

Теоретические основы моделирования образовательных практик для взрослых: опыты, исследования, теории, эксперименты, утопии . . . . .	10
--	----

#### **Подушкина И.М.**

Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования . . . . .	25
---	----

#### **Хазанов И.Я.**

Человечность педагогического образования . . . . .	35
--	----

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

#### **Корнетов Г.Б.**

Православная педагогика в зеркале старославянского языка: понятийно-терминологический аспект . . . . .	45
--	----

#### **Полякова М.А.**

Историко-педагогическая интерпретация школы через концепт «Базовая модель школьного образования» . . . . .	56
--	----

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

#### **Романов А.А.**

Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) . . . . .	70
--	----

#### **Стоюхина Н.Ю.**

Социально-политическое воздействие на детей: из истории педологических исследований . . . . .	83
---	----

### КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

#### **Еременко Т.В.**

Библиографическая компетентность преподавателя современного вуза . . . . .	94
--	----

#### **Золотухин С.А.**

Развитие теоретических представлений о коммуникации в интернет-среде (ранние исследования компьютерно-опосредованного взаимодействия) . . . . .	100
---	-----

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

#### **Аршинская Е.Л., Кобытова Г.С.**

Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики . . . . .	109
--	-----

<b>Байкова Л.А.</b> Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования . . . . .	116
<b>Балашова И.В., Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.</b> Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся . . . . .	129
<b>Голубева В.А., Фомина Н.А.</b> Соотношение настойчивости и мотивов занятий спортивной деятельностью у подростков . . . . .	141
<b>Геллер Г.А.</b> Защищенность личности ребенка в школе и механизмы ее социально-педагогического обеспечения . . . . .	150
<b>ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ</b>	
<b>Рогачева Е.Ю., Карякина П.К.</b> Концепция нормализации Вульфа Вольфенсбергера и ее роль в создании адекватной образовательной среды для «особенных» детей в школах США и России . . . . .	161
<b>Вахобжонова З.Б.</b> Коммуникативные умения и опыт их формирования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции . . . . .	168
<b>МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ</b>	
<b>Мелицкая-Павловская Г.</b> Социализация как процесс формирования личности . . . . .	174
<b>ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Крутова И.Ю.</b> Педагогические технологии формирования познавательной активности у студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку . . . . .	194
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> . . . . .	202
<b>TABLE OF CONTENTS</b> . . . . .	205
<b>Информация для авторов</b> . . . . .	211

## *К читателю*

УДК 301.085:178:370 «20»

*А.А. Романов*

### **СОЦИАЛЬНАЯ ЭНТРОПИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА XXI СТОЛЕТИЯ**

Уходит в историю еще один год, 2014... Уносит ли он с собой наши тревоги, оставляет ли нам несбывшиеся надежды и разочарования? Признаем – год был сложным во многих отношениях, мы чувствовали и продолжаем ощущать усиливающееся давление на человека, все возрастающую напряженность, вызывающую чувство дискомфорта в повседневной жизни, прежде всего, в профессиональной деятельности. Что за этим давлением – разрушение? Или же взрыв энергии, столь необходимой для обновления жизни нашей страны, для переустройства созидательных механизмов деятельности общества и человека? Что мы, педагоги, выносим для будущих свершений, в очередной раз сжигая свои сердца?

Одним из самых сильных эмоциональных импульсов уходящего года стал значительный прирост патриотических настроений в обществе, порожденный успехом российской сборной на зимней Олимпиаде в Сочи и возвращением в состав России Крыма. Нет смысла обсуждать сами эти события. Для педагогики гораздо важнее зафиксировать очевидное: нравственная атмосфера в обществе, рост гражданственности и патриотизма в среде молодежи во многом определяются не «уроками морали» в школе или сентенциями педагогов о нравственном долге личности, а успехами государства, ростом его общественного авторитета, внятностью позиции национальных лидеров на мировой арене, готовностью страны отстаивать свои национальные интересы и защищать соотечественников.

Мы несколько десятилетий жили и «реформировали» систему образования, полагая, что действительно вошли в «европейское образовательное пространство». Но лучше ли европейская двухуровневая система нашей прежней моноуровневой системы, на протяжении десятилетий успешно готовившей специалистов, которые были вполне конкурентоспособны на Западе, совершили прорыв в космос, создали одну из самых надежных систем национальной обороны, строили современные корабли и самолеты?

Вряд ли кто-то задумывался, что открытого рынка труда нет и не будет, а отвлечение ученых на рутинное бумаготворчество, на написание (так ли уж нужных, мягко говоря?) рабочих программ, оценочных средств, графиков и планов не укрепляет потенциал нашего профессионального образования, а фактически разрушает его. Не создаются надежные основы организации научного творчества в системе образования, напротив, пребывание в ней тех, кто еще добросовестно трудится, делается просто невыносимым.

Отмеченные тенденции в совокупности со многими другими факторами порождают новые неопределенности не только в профессиональном образовании, но

и во всей системе общественного устройства. То есть мы имеем проявления социальной энтропии, характеризующейся неупорядоченностью системы, явным несоответствием полученных результатов поставленным целям. В вузовском образовании, например, для решения задач, направленных на качественное улучшение деятельности учреждения, создаются все новые структуры, возглавляемые новыми начальниками, которые должны контролировать все этапы работы. Однако на деле оказывается, что вся новая управленческая машина, внешне исправно работающая, крайне неэффективна, если не сказать деструктивна, в отношении конечной цели. Исследования показывают, что 60–70 % рабочего времени управленческих кадров и 50–60 % трудовых затрат научных и инженерных работников уходит на выполнение малополезных, а подчас и просто бессмысленных процедур, ненужных регламентов и т.д. Энтропия социальных систем «многолика»: она проявляется и в разбухании управленческих структур, и в росте бюрократизма, и в лавинообразных документопотоках, и в громоздких согласованиях, бесконечных и малосодержательных собраниях, заседаниях, проверках и т.п.<sup>1</sup>

В начале XXI столетия социальная энтропия препятствует развитию, а точнее, возрождению из хаоса отечественной науки и образования. Сегодня университеты живут в непрерывном ожидании проверяющих, оценщиков, в постоянном стремлении правдами и неправдами соответствовать критериям «эффективности». Очень смущает такой механистический, прагматический, сугубо экономический подход к оценке эффективности образования! Подход к «рентабельности» образования с критериями оценки эффективности работы достопамятных «домов быта», оказывающих бытовые услуги населению, сам по себе унижен. Он обнаруживает себя уже в том, что значительная часть научной интеллигенции намерена уйти из образования, ибо явно теряет смысл оставаться в системе, ищет иные сферы и способы самореализации. Напомним здесь строки из статьи нашего постоянного автора, представителя старой профессорской гвардии, А.В. Репринцева, убежденного, что «в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность»<sup>2</sup>.

Также очень чувствительным следствием «борьбы за эффективность» становится заметный отток талантливой молодежи из вузов: через десять–пятнадцать лет в них просто некому будет преподавать! Едва ли способный и перспективный выпускник университета согласится пойти на низкооплачиваемую, непрестижную преподавательскую работу (или работу в научно-исследовательской лаборатории), когда успешные фирмы и компании предлагают ему несоизмеримо большую зарплату и условия для реализации своих профессиональных планов. Хотя жизненные проблемы и нравственные дилеммы молодежи приходится мучительно решать в любом случае, так как и сверхпотребление, и жизнь на грани

---

<sup>1</sup> Экология человека. Терминологический словарь / под ред. Б.Б. Прохорова. Ростов н/Д : Феникс, 2005. С. 216.

<sup>2</sup> Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 34.

выживания не оставляют обычно места для задач личностного роста и самосовершенствования<sup>1</sup>.

Новым и неожиданным вектором деятельности современной системы профессионального образования становится моделирование образовательных практик для взрослых, их образовательной переподготовки и перепрофилирования. Конечно, никто не спорит о необходимости «образования через всю жизнь», не оспаривает идею перманентного образования, но очень грустно видеть, как люди на склоне лет ищут себя в новой профессии, и таких людей становится все больше и больше. Невольно вспоминается известный литературный феномен «лишних людей», выразительно представленный в классических образах М.Ю. Лермонтова, 200-летие которого отмечалось в нашей стране в октябре уходящего года.

С этих позиций наш журнал обращается к теоретико-методологическим проблемам моделирования образовательных практик для взрослых (статья О.И. Тарасовой), анализирует критерии оценки инновационности педагогической деятельности (статья И.М. Подушкиной), акцентирует внимание на человечности педагогического образования (статья И.Я. Хазанова), пытается по-новому взглянуть на феномен социализации личности в принципиально новых социокультурных условиях (статья Г. Мелицкой-Павловской, Польша). Проблему библиографической компетентности преподавателя современного вуза предлагает рассмотреть Т.В. Еременко. Значимы статьи С.А. Золотухина, Е.Л. Аршинской и Г.С. Корытовой, В.А. Голубевой и Н.А. Фоминой, Г.А. Геллер.

Мы представляем и результаты актуального межвузовского исследования «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями», выполненного по программе TEMPUS (Л.А. Байкова, И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова). Безусловный интерес вызывают статья Е.Ю. Рогачевой и П.К. Карякиной, статья З.Б. Вахобжоновой из рубрики «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Традиционно представлены в журнале статьи по методологии историко-педагогического познания и истории педагогики (Г.Б. Корнетов, М.А. Полякова, А.А. Романов, Н.Ю. Стоюхина).

Одна из статей этой серии посвящена 145-летию со дня рождения Н.К. Крупской. Юбилейные даты позволяют иногда по-новому взглянуть не только на творчество деятеля, о котором пишешь, но и на отношения между людьми, которые были вовлечены в водоворот конкретных событий. Это помогает понять многие события сегодняшнего дня, поставить какие-то новые вопросы в отношении того, как нужно подходить к изучению той или иной личности, в какой степени актуальны ее мысли и опыт сегодня, что это был за человек и т.п. Здесь и проблема личной ответственности автора, того, насколько он внимателен и объективен, как интерпретирует те или иные факты и сюжеты – в данном случае вроде бы незамысловатые и понятные всякому читателю строки трудов Н.К. Крупской. Что он увидел в чертах лица на известных фотографиях, с которых на нас смотрит народная учительница, преданная своему призванию нестигаемая труженица, многое пережившая женщина, жена великого революционера, известный партийный работник и публицист, деятель культуры и просвещения большевист-

---

<sup>1</sup> Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009. С. 7.

ского государства, автор первых трудов по истории образования, написанных в России на основе марксистского подхода, автор педагогических сочинений, изданных в 11 томах, первый советский доктор педагогических наук, почетный академик АН СССР? Какие мысли новые авторы попытаются донести до нас в своих еще не написанных работах?!

Главная идея представленных в номере публикаций состоит в том, что инновирование образования – процесс очень деликатный. В нем важно сохранить преемственность, традиции, кадровый потенциал, без которого всякие реформы обречены на провал, ибо их просто некому будет реализовывать... Сегодня многие весьма авторитетные профессора уже услышали от своих «реформаторов-управленцев» «новаторское выражение»: «Мы никого не держим. Можете уходить! Мы найдем вам замену»... Вот и уходят многие уважаемые преподаватели вузов, проработавшие десятки лет в профессиональном образовании и воспитавшие несколько поколений специалистов. Тает, стремительно тает когорта истинных профессионалов... Остаются ремесленники, готовые выполнять любое, даже самое бессмысленное и глупое, распоряжение своих начальников-образованцев.

Выступая на X съезде Союза ректоров России, Президент РФ В.В. Путин особо подчеркнул миссию гуманитарного образования, его незаменимую роль в формировании кругозора человека, развитии его способности мыслить, быть субъектом собственной жизни. Президент призвал ректоров России беречь гуманитарную составляющую российского образования, всячески поддерживать и стимулировать исследования в гуманитарной сфере, связывая с состоянием гуманитарного образования отношение молодежи к национальной истории и культуре. Президент уверен в том, что такая образовательная политика органично впишется в идею укрепления российского государства, консолидации российского общества. И в этом он солидарен с позицией патриарха русской интеллигенции, хранителя национальной культуры Д.С. Лихачева: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке»<sup>1</sup>.

### Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
2. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3. – С. 56–67.
3. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность [Текст]. – М. : Смысл, 2009. – 304 с.

---

<sup>1</sup> Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопр. филос. 1990. № 4. С. 3–6.



4. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.
5. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
6. 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.
7. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
8. Репринцев, А.В. Феномен Человека в философско-педагогической концепции В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 14–42.
9. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
10. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
11. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
12. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
13. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
14. Экология человека. Терминологический словарь [Текст] /под ред. Б.Б. Прохорова. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 476 с.



## Философия образования

УДК 374.8

*О.И. Тарасова*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ: ОПЫТЫ, ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕОРИИ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ, УТОПИИ...<sup>1</sup>**

Автор анализирует процессы моделирования образовательных практик с учетом реалий современного постиндустриального мира, фокусируя внимание на трансформации функций и содержания деятельности институтов образования применительно к образованию взрослых, подчеркивает необходимость преодоления онтологического тупика и выработки новой образовательной политики.

философия образования, общество, культура, социальность, миграция, поликультурное образование, новая образовательная политика, новая социальная инфраструктура образования.

#### **Антропологические, социальные и культурные предпосылки развития новых образовательных практик**

Процесс развития человеческого сообщества по пути формализации/бюрократизации социотехноса привел к доминированию информационно-технологической среды обитания, повседневному миру разнообразных и эффективно функционирующих социальных машин, к инволюции культурно-антропологической среды, массовому упрощению культуры и деантропологизации человека. С философской точки зрения, процесс общесистемного кризиса, переживаемого человечеством на рубеже веков и тысячелетий, состоит в экспансии искусственного, в вытеснении и забвении естественной реальности, в том числе и самого человека как живого существа. Окружающая среда из вещно-предметной становится информационно-знаковой, естественное вытесняется искусственным, для которого природа – только материал, а отношения приобретают преимущественно функциональную форму – форму деятельности. Культура, которая была воплощением человеческих ценностей, в супериндустриальной социо-

---

<sup>1</sup> При поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00011.

технической системе межчеловеческие отношения перестает регулироваться до и внерациональными способами – чувствами, обычаями, верой, любовью и ненавистью, добром и злом, прекрасным и безобразным. Духовность редуцируется к интеллекту, а ценности заменяются информацией. Культура как механизм поддержания и воспроизводства социальности устареваает и выходит из социотехнического обихода<sup>1</sup>.

Индивид, будучи частицей социотехнической системы, жестко следует правилам функционирования, которые все соединяют: иначе он выталкивается в маргиналы. Личное благосостояние и социальное уважение определяются степенью соответствия функциям системы, исключая из своего механизма требования морали и устои традиции. Технология, как вещь в себе и сама по себе, экстенсивно распространяется и разрастается над миром как наиболее эффективное средство организации среды обитания человека. Еще в XX веке технология перестала быть средством для достижения человеческих целей. Она претерпела особые превращения. Технология стала средой обитания, и у нее теперь есть свои собственные цели, отличные от человеческих. Технология – бытийственная тотальность машинных образований, она сама определяет свое направление развития.

Существует иной тип воздействия технологий на людей, описываемый не только в классических терминах отчуждения. Человек не только отчужден машинами, но и внутренне изменился под их воздействием, утратив самобытность, свободу воли. Современный человек – существо, вырожденное под воздействием технологии. Об этом говорил М. Хайдеггер, утверждавший, что существо человека подчинено существу техники, которое само по себе ничем техническим не является. Именно этим подчинением открывается возможность предельной формализации социотехноса. Процесс обездушивания мира, антропологического кризиса связан с общим бескультурием мира. Человек, подчиненный сущности техники, функционирующий в социально-технологической среде, постепенно лишается культурной и человеческой ментальности, лишается человечности своей культуры. Утрата духовности – это утрата культуры, утрата культуры – это утрата духовности, превращение всего и вся в расчет и информацию. Прогресс социотехноса закономерно привел к тому, что к началу XXI века на основе западной культуры были сформированы экономическое общество и соответствующий ему тип человека – homo economicus. Реальность «культура» была заменена реальностью «экономика». При этом сама экономика трансформировалась в экономизм. Экономизм – это когда через понятие рентабельности рассматриваются все виды и типы отношений, все, что существует в мире, а экономика из одного из системных факторов превращается в систему в целом.

Человек экономический в пространстве нового социально-технологического экономизма неизбежно становится безличным. Это отнюдь не означает отсутствие у него способностей или интеллекта. Но он – только актер, потребитель, интеллектуал, технократ, эффективным и самодостаточный делец, приспособленный для товарно-денежного производства. И не более того, поскольку размерность духа и культуры у него вырождена или вообще отсутствует. Поэтому и в остальных сферах бытия он не может и не способен проявить себя как целост-

---

<sup>1</sup> См. подробнее: Кутырев В.А. Бытие или Ничто. СПб. : Алетейя, 2010.

ная личность и духовное, созидательное существо. Ставка на предельно эгоистичного и прагматичного homo economicus неизбежно ведет к социальной деградации (А.В. Бузгалин). В перспективе одностороннего экономического вектора развития социотехноса в глобальном постиндустриальном обществе экономическая рациональность сменяется рациональностью социотехнической.

### Социотехнические основания

Проблема социального и антропологического кризиса неразрывно связана с процессами институционализации. Социальный институт – это относительно устойчивый, встроенный в структуры смыслов и средств набор правил и организованных практик. Он должен обладать относительной независимостью от смены персоналий и относительной сопротивляемостью к специфическим индивидуальным предпочтениям и ожиданиям, а также к меняющимся внешним обстоятельствам<sup>1</sup>. В разнообразных социально-философских и психолого-педагогических исследованиях посвященных образовательному кризису и логике образовательных парадигм, многократно подтверждалось, что массовая школа производит массовую грамотность и феномен массовой (поп-, контр-, анти-) культуры. При этом исследования, посвященные взаимосвязи массовой школы и процессов формализации социальных институтов и формирования социотехнического потребительского общества, «истребления бытия», до настоящего времени единичны в различных областях научного знания.

Человек функционирующий, приученный к искусственной среде обитания, воспринимает как нечто естественное и функционирование социальных машин, и создаваемые ими формализованные ограничения. Например, Ж. Бодрийяр и И. Иллич говорят том, что у людей развилась фрустрирующая готовность потреблять что угодно, поскольку они уже ничего не могут вообразить, что не могло бы быть предоставлено им соответствующими социальными институтами. Человек, окруженный этими могущественными социальными инструментами, поглощается ими и становится объектом их манипуляций. Каждый из социальных институтов, созданных для изгнания того или иного зла, стал надежным для человека самозакрывающимся гробом.

Неосмысленная опасность социотехнического мира в том, что человеческие ценности в нем трансформированы в плановые и организованные процессы. Массовое потребление духовной культуры, духовных и символических ценностей ничего существенно не меняет ни в сущности логики потребления, ни в потребительском мировоззрении. Представители (народонаселение) современного общества убеждены в том, что жить правильной и хорошей жизнью означает иметь социальные институты, определяющие ценности, в которых и они, и общество нуждаются. При этом институциональная ценность определяется результатами деятельности соответствующего института. Соответственно ценность человека измеряется его способностью потреблять или игнорировать эти институциональные результаты и таким образом создавать новые – еще более высокие – за-

---

<sup>1</sup> Сердобинцев К.С. Дифференциация власти, собственности и управления – необходимое условие развития модернизации и развития гражданского общества в России // Вопр. филос. 2012. № 2. URL : [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=513&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=513&Itemid=52) (дата обращения: 13.02.2014).

просы. Ценность институционализированного человека зависит от того, сколько мусора он может переработать. Образно говоря, человек стал идиолом собственных изделий<sup>1</sup>.

**Системно-образовательные предпосылки: социальная машина «образование» в пространстве информационно-потребительского социотехноса**

В широком смысле слова институт «образование» выступает как социальный ресурс накопления знания, интеллекта, культуры: это и ученые мирового уровня, и фундаментальная наука, и исследовательские центры, это и библиотеки и архивы, и музеи науки, культуры, искусства и прочее – то есть все то, что обеспечивает стратегическое развитие любого общества<sup>2</sup>. Функционал существующего института «образование» ограничен логикой интеллектуального потребления и его уровнем, но никак не связан с устойчивым бытием человека и мира. Для России, пережившей системную модернизацию постсоветского периода, в настоящее время, в современных цивилизационных, культурных, политических, социальных, экономических, технологических, информационных, инновационных и всех прочих условиях, необходимо решить стратегическую разноуровневую дилемму: каковы основополагающие ценности нашего общества? Что важнее – человек или система? Культура или экономика? Кто находится в центре внимания – человек или профессионал? Кто является целью образования – *homo sapiens* или *homo faber*? Кого должна готовить система образования – человека фундаментально/целостно понимающего или человека информационно (много) знающего?

В пространстве цивилизации западного типа происходит не только «переоценка ценностей», но и неосознаваемое отождествление образования, во-первых, с технологической информационно-репродуктивной моделью трансляции, во-вторых, в условиях обязательной массовой грамотности и обязательного образования с социальным институтом, который по своей сути является «технологией социально контролируемого производства интеллекта»<sup>3</sup>. Образование становится равным и системе, и «школе» (выучке, обученности), как механизму трансляции отчужденного знания. Помыслить образование вне этих социальных стереотипов означает переосмыслить «рамки» процесса, осмыслить новую социальную онтологию образования, перейти от предельной формализации (догматизации, бюрократизации, технологизации и т.д.) образования в рамках социотехноса к расширению возможностей и образовательного процесса, и различных неформальных образовательных практик.

В настоящее время наука говорит об образовании «формализованном» и образовании «неформальном». Под «формальным образованием» понимается образование, осуществляемое в рамках, допускаемых социотехносом, т.е. в рамках учебных заведений и специально организованных образовательных программ и в педагогически организованных формальных структурах (кружки, курсы, средства массовой информации и т.п.) – всех структурах, которые соответствуют логике социальных институтов социально-технологизированного общества. Соот-

<sup>1</sup> См. подробнее: Иллич И. Освобождение от школ. М.: Просвещение, 2006. С. 106–107.

<sup>2</sup> Булкин А.П. Вопросы жизни или образование и подготовка // Проблемы современного образования. 2013. № 5. С. 77.

<sup>3</sup> Тарасова О.И. Антропологический кризис и феномен понимания. Волгоград: ВолГУ, 2009.

ветственно «неформальное образование» – все то, что в эти структуры не умещается, это – обучение в семье, самообразование и пр., в том числе спонтанно приобретаемые знания и жизненный опыт в неформализованных образовательных структурах традиционного и нового, электронно-виртуального и социально-сетевого типа. Это – опыт человеческого бытия, жизненного мира личности, повседневной культуры, всего, что не попадает в формализующую логику социальных институтов и требует проявления самосознания, свободы воли и свободы творчества. На основе единой технологической модели информационно-репродуктивной трансляции, узаконенной функционированием социальной машины «образование», развиваются различные теоретические педагогические парадигмы, или парадигмы образования. Необходимость, актуальность, той или иной образовательной парадигмы, соответствующих видов, типов обучения зависят от целей, ставящихся перед образованием обществом, социальной группой, семьей, самим учащимся.

Начиная с эпохи Нового времени доминирует так называемой «знаниевая парадигма», сформировавшаяся как реакция на индустриальную экономику и потребности мануфактурного производства в подготовке большого числа (массы) обученных работников. В условиях производственного конвейера массовой школы образование не могло быть разносторонне фундаментальным и не могло не быть прикладным, прагматически полезным, функциональным. Ориентированное на прикладное знание и прикладные навыки, это обучение давало основы грамотности (чтение, письмо, счет), дисциплины, пунктуальности, исполнительности и прочих необходимых в индустриальном обществе знаний, умений и навыков. Знаниевая модель образования полностью соответствует образованию как механизму трансляции готового и отчужденного знания. Эта парадигма безраздельно господствовала несколько столетий и полностью определяла жизнь массовой школы фактически до середины XX века. Переход к постиндустриальному типу развития, различные инновационные процессы в науке, технике, экономике, социальной и прочих сферах «стимулировали переход к новому типу общества и новой педагогической парадигме, которая в отечественной науке обозначена как "когнитивно-компетентностная парадигма образования (образование на уровне знаний, смыслов и идей)" (В.С. Меськов), "компетентностная парадигма" (И.В. Зимняя), "системно-деятельностная парадигма" (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС старшей школы)»<sup>1</sup>.

### **Педагогическая антропология на службе социотехноса**

Существующая технологическая образовательная модель информационно-репродуктивной трансляции готового знания по своей сути является социотехнической и антиантропологической. В различных социально-философских и психолого-педагогических исследованиях анализируется взаимосвязь между массовым конвейерным обучением, массовой культурой и массовым антропологическим кризисом. Результаты деятельности образовательного конвейера, т.е. формализованного и прикладного образования, привели к тому, что современный человек «перевоспитался» на мозаичный тип мышления и мировоззрения и при этом утра-

---

<sup>1</sup> Булкин А.П. Познание – наивысший аффект: Еще раз о когнитивной компетенции // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 56.

тил способность видеть окружающий мир во всей сложности и тонкости взаимозависимостей. Доминирующая социальная, культурная, экономическая и, соответственно, образовательная практика способствует повсеместному распространению *homo faber* – человека-мастера, человека-профессионала<sup>1</sup>.

Социотехническое общество все в большей степени ограничивается устойчивыми организационными формами социальных машин и логикой их функционирования. Для формализованных социальных машин необходима только одна формализованная разновидность человека, а именно – узкоспециализированный *homo faber*, т.е. человек, подчиненный сущности техники и функционирующий в качестве антропологического/социально-биологического элемента машины/института. При этом основная задача человека функционирующего – это не саморазвитие, становление, самообразование и т.п., а задача принципиально иная – максимально соответствовать функционалу машин и их системных связей, обеспечивать работу машин, т.е., в итоге, служить социотехносу. Закономерно, что этот вариант «развития» связан с антропологическим кризисом и антропологической катастрофой. Поскольку если и когда социальный институт «образование» становится единственно доступной и допускаемой социотехносом формой образования/обучения, то в обществе исчезают неформальная практика и неформализованная среда для образования и самообразования человека.

В такой ситуации закономерно развитие антропологического кризиса, а также неизбежна деградация уровня самого прикладного знания и прикладных умений и навыков. Поэтому для современного общества инновационного типа и реализации стратегии опережающего развития необходим не только профессионализм, который так или иначе, лучше или хуже, но воспроизводится социальными машинами. Необходимы иные качества, обеспечивающие «превосхождение» (П.А. Флоренский), преодоление формализации, целостность, универсальность, креативность, социальное предвидение, т.е. иной мировоззренческий горизонт, иной уровень образованности, не ограниченные узким профессионализмом.

### **Формализованная среда и формализованные результаты образования**

Формализованное образование в рамках формализованной социальной машины обучает формальному и потребительскому отношению к знанию, прагматичности отношения к знаниям-информации<sup>2</sup>. Содержание процессов бытия и опыт культуры невозможно сжать или утрамбовать в формат учебника, и, соответственно, формализованная образовательная среда не может обеспечить научение неформализованным смыслам и практикам, поскольку готовое информационное формальное знание достаточно жестко и агрессивно предписывает и навязывает вытекающие из нее формализованные и деятельностные формы и логику функционирования для *homo faber*, поскольку для полноценного становления человека и формирования целостной картины мира необходимы не только формальная информация и готовое знание. Однако в рамках формального образования эта задача является неразрешимой. Более того, она находится в противоречии с принципом дискретной организации знания и информационно-репродуктивной

<sup>1</sup> Афанасьев Ю. Образовательная антиутопия // Отечеств. зап. 2002. № 1. URL : <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/af-pr.html> (дата обращения: 11.11. 2013).

<sup>2</sup> Тарасова О.И Антропологический кризис...

моделью трансляции. Поэтому преимущество всех неформальных образовательных практик – прежде всего, в ином «инфраструктурном» устройстве всей образовательной среды. Если целью образования и самообразования выступает человек, а не система, то каким образом должна быть организована или выстроена смысловая среда новых неформальных и неформализуемых образовательных практик?

В существующей знаниевой парадигме и формализованном образовании возможна только обученность формализованному типу знаний, умений, навыков, компетенций, потому что формы, тем более формализованные, обладают способностью к самостоятельному бытию, отграниченному от смыслов, их породивших. Для смысла необходимы прочтение, понимание, интерпретация. Формы, в отличие от смыслов, поддаются простому (техническому) копированию, воспроизводству, репродукции. «Это делает возможными технологии их передачи – так называемые методики организации учебного процесса, которые нацелены исключительно на овладение готовыми формами деятельности, знания и организации. Знания такого типа доступны многим; более того, потенциально их точнее и безошибочнее реализует машина – спектр форм деятельности, уже освоенных искусственными устройствами, постоянно расширяется – таков вектор технического прогресса. *Машинная цивилизация* умеет культивировать только *машинные формы знания*, и только они считаются социально значимыми! Разговоры западных интеллектуалов и их отечественных эпигонов о постиндустриальности совсем не влияют на это обстоятельство, напротив – все более устрашающий масштаб и влияние приобретает машинность виртуальная, информационная. Смыслы, понимание суть результаты собственной интеллектуальной и эмоциональной деятельности человека – их нельзя получать напрямую от преподавателя или даже от самого их производителя. Создание образовательной среды, способной активизировать такую деятельность человека, делать ее неистребимой *потребностью* человека в любой познавательной и рабочей ситуации – одна из самых главных задач, но она неразрешима средствами традиционного, *формального образования*»<sup>1</sup>.

Новый подход к развитию неформального образования требует новой среды жизни и обитания человека – повседневной, культурной, антропологической, социальной, информационной, а также и иных взаимодействий и уровня/качества социального доверия. Это новые структуры повседневности, которые не строятся по команде или распоряжению, но длительное время обживаются людьми. Это среда, которая иначе организована и существенно иная по сравнению с информационно-технологической и информационно-дидактической средой формального многознания: она более жизненна, универсальна и избыточна (как структура мифа).

### **Онтологические дилеммы формальной системы образования**

Многочисленные и разнообразные дискуссии о проявлениях образовательного кризиса среди главных проблем называют:

- 1) сохранность системы образования;

---

<sup>1</sup> Афанасьев Ю. Образовательная антиутопия...



- 2) варианты ее модернизация;
- 3) финансирование образования;
- 4) доступность образования для разных социальных слоев;
- 5) оптимизацию содержания образования, количество дисциплин и курсов;
- 6) качество единого государственного экзамена (ЕГЭ);
- 7) количество освоенных компетенций;
- 8) конкурентоспособность выпускника на мировом рынке труда;
- 9) соответствие дипломов и т.п.

При этом без внимания остаются антропологические проблемы самого человека. Не попадает в поле зрения проблема становления человека как духовного и созидющего существа. Не формулируется вопрос о том, что традиционная организация/модель при информационно-репродуктивном, традиционном обучении знаниям, умениям, навыкам существенно отличается от модели образования, посвященной «капитализации человеческого капитала» (А.А. Попов).

В современных социально-философских исследованиях говорится, что социальный институт образования уже не является единственным или основным институтом формирования и обучения человека. В конкуренции за человека институт образования «проигрывает» различным практикам массовой культуры. «Оставаясь в целом (во всяком случае, по форме) институтом, ответственным за формирование общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, образование перестает определять такие интегральные антропологические характеристики, как *мотивация, система ценностей, жизненные стратегии* (в том числе, что важно для позиции развития человеческого капитала, *стратегии и критерии жизненного успеха*). Одновременно образование перестает обеспечивать социальную и культурную преемственность между поколениями, поскольку формы транслируемого культурного содержания уступают по своей привлекательности для взрослеющего поколения формам, предъявляемым массовой культурой»<sup>1</sup>.

В результате кризис образования как составная часть кризиса человека проявляется в противоречиях и разрывах между уровнем и результатом массового образования, с одной стороны, и теми требованиями, которые предъявляются к человеку культурой, социотехносом, профессиональными сообществами, экономическими институтами, постиндустриальным производством и т.д., с другой стороны. При этом системные, социотехнические требования продолжают доминировать над собственно антропологическими. И речь практически никогда не идет о необходимости единства социокультурной, нравственной и метафизической социализации, т.е. о единстве, взаимосвязи и взаимозависимости процессов физического и метафизического становления человека.

### **Теоретические предпосылки развития новых образовательных практик**

Внешние, объективные особенности процесса развития цивилизации письменного типа (связанного с перепроизводством информации и ее устареванием) в сочетании с внутренними процессами (само)осознания педагогической наукой кризиса формального образования (как на уровне теории, так и на уровне практики) привели к попытке максимального расширения системы образования, к появ-

<sup>1</sup> Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск : ТГУ, 2009. С. 3.

лению концепции непрерывного образования и образования взрослых, к необходимости неформального образования.

Кроме научно-методологических, социально-философских и психолого-педагогических исследований образовательного кризиса в науке существуют попытки развития альтернативных подходов к образованию, а также попытки проектирования контуров новой образовательной парадигмы. Однако все эти исследовательские альтернативы, «с одной стороны, не до конца оформлены в единую теоретическую модель, с другой стороны, теоретические и практические выводы из этих подходов противоречат существующим институциональным формам образования. Разворачивание образовательной деятельности на основе социально-антропологических подходов требует иной содержательной и институциональной нормы ее организации, чем норма освоения обобщенного культурного знания в репродуктивном действии»<sup>1</sup>. Однако доминирующая рациональная гносеологическая парадигма научных исследований устроена таким образом, что способна «видеть» и «рассматривать» проблемы развития, модернизации, трансформации образования и образовательных практик в пространстве социальных институтов, соответственно стремится ограничиваться логикой функционирования существующих социальных институтов.

Новые методологические возможности моделирования образовательных практик, ориентированных на процесс становления человека, его образ жизни и опыт бытия, связаны с проектами новых социальных и культурных институтов, с попытками моделирования возможных перспектив институциональной трансформации образовательных практик, посвященных всем периодам жизни и деятельности человека. Кардинальный переход от логики развития системы к развитию человека связан с разработкой новой политики в области образования и новой политики становления человека и развития человеческого потенциала. Поиск новых стратегий социального и культурного развития, преодоление одностороннего экономизма связан с переоценкой ценностей, поиском новых способов управления образовательными практиками и их защиты от поглощения формальными социальными институтами и соответствующим им бюрократизмом.

Становление эффективного образования и эффективных образовательных практик для человека взаимосвязано с необходимостью новой социокультурной организации процесса образования<sup>2</sup>, новой институциональной организации образования, перехода от технологий трансляций многознания к формированию культурных практик/институтов развития человека и его потенциала. На теоретико-методологическом уровне необходимы проработка новой социально-антропологической и культурно-антропологической модели организации образования и, соответственно, его нового системного (и, возможно, самоорганизующегося) содержания, а также постепенное формирование новой социально-антропологической и социально-андрагогической модели образовательной практики, которая, прежде всего, соответствует человеку, а не социотехносу. Формирование новой модели эффективной образовательной практики возможно и необходимо на основе гибкого сочетания и синтеза антропологического, социально-

---

<sup>1</sup> Попов А.А. Социально-философские основания... С. 5.

<sup>2</sup> См. подробнее: Тарасова О.И. Фактор понимания в современном образовании : дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград : ВолГУ, 2011.

философского и андрагогического, психолого-педагогического знания, накопленного в науке и практике к настоящему времени.

### **Проблематика образования взрослых**

В современной науке существуют устоявшиеся понятия «дети» и «молодежь», но понятия «взрослый», «взрослость», «образованный взрослый», «процесс образования взрослых» находятся в стадии активных междисциплинарных научно-исследовательских и научно-практических изысканий. Как показывает обзор отечественных диссертационных исследований за период 1995–2014 годов, современное непрерывное, дополнительное, многопрофильное и дидактически разнообразное образование взрослых выступает полидисциплинарным объектом социально-философских, психолого-педагогических и политэкономических исследований. Горизонты осмысления взрослости и бытия взрослого в современном мире определяются фундаментальными вопросами: где находится граница взрослости в процессе становления личности, ее первичной и вторичной, трудовой и профессиональной социализации, инкультурации, образования? Какова динамика взрослости? Как изменяется онтология современного взрослого?

Целенаправленная трансформация бытия взрослого в современном мире (что определяется как нелинейность, самоорганизация, неопределенность, гомологичность) предполагает соответствующее развитие новых социальных и образовательных практик, связанных не только с новым информационно-сетевым обществом и становлением принципиально новых не социомашинных, а антропологических вариантов социальности. Образование взрослого человека является основополагающим способом его самоактуализации, самореализации, преобразования себя в любой сфере и практике бытия. Постиндустриальное информационное общество изменяет значимость и роль образования взрослых в исследовании системообразующих факторов развития экономических систем. Предполагается, что именно «общество высокообразованных взрослых», жизненный мир взрослого человека обеспечивают стабильность и устойчивость современного динамичного, неопределенного информационного общества, способствуют накоплению и развитию социального капитала и эффективности экономики.

Первоначальное формирование и развитие образования взрослых связано с эволюцией системы повышения квалификации и переподготовки кадров, дополнительного образования. Общая логика развития не выходила за пределы образования как системы и следовала принципам формализованного обучения и сугубо прикладным задачам социотехнического общества. Становление андрагогики выявило психолого-педагогические особенности обучения взрослых, что позволяет говорить об образовании взрослых как о самостоятельном социальном институте и развитой подструктуре системы образования. Задачи и проблемы, которые решаются в связи с этим, – прогнозирование рынка труда и опережающая подготовка специалистов востребованных профессий, мониторинг социальной и экономической эффективности образования взрослых, координация социальной и территориальной мобильности образования взрослых.

Развитие образования взрослых взаимосвязано с естественной эволюцией системы образования, соответствует этому процессу, переходит к более прогрессивным формам образования, а изначальная вариативность ведет к созданию мно-

гопрофильных институтов образования взрослых. Новые социально-экономические условия создают возможность для полифункционального характера образования взрослых. Поэтому возможно формирование новых многопрофильных институтов образования взрослых. Однако их прогнозирование в данный момент времени может быть осуществлено только в вероятностной форме. Образование взрослых – низкий по экономической себестоимости и чрезвычайно эффективный социальный ресурс, который необходимо использовать при решении проблем устойчивого развития современного общества.

В том случае, когда исследования исходят не из логики развития социотехноса образовательной системы, а из логики развития человека, речь идет о том, что в современных условиях изменилась взаимосвязь образования и человеческой деятельности. Развитие образования взрослых одновременно связано с разнонаправленными процессами. Образование взрослых постепенно из семейного дела превращается в государственный проект, иными словами, выходит из пространства повседневного жизненного мира личности и становится важной функцией социотехнического общества. Растет нарастающее несоответствие диапазона образовательных потребностей взрослых и информационно-обучающих возможностей института образования. Образование взрослых необходимо рассматривать как новый социальный институт, предназначенный, прежде всего, не для рынка труда, а для развития свойств личности, роста образовательного, культурного и социального капитала. Образование взрослых – не образовательная, а социально-образовательная практика, которая требует новой социально-андрагогической модели образовательного процесса, т.е. принципиально новой модели учебной деятельности, социально-нравственного и культурного развития личности, позитивных личностных качеств как обучаемого, так и обучающего. Построение социально-андрагогической модели возможно не столько на основе формально измеряемого IQ, сколько на основе жизненно необходимого уровня этического, когнитивного, психологического развития личности.

Кризис современной системы образования связан с формированием новой экономической реальности. Традиционные образовательные институты утрачивают свою значимость, и одновременно растет потребность общества в развитии и поддержке социальности и культуры на основе образования. Поэтому в результате дивергенции экономики и культуры формируются новые, альтернативные формы образования взрослых, дополняющие собой процесс переподготовки, повышения квалификации, получения второго высшего образования и т.д., – это корпоративное обучение и обучающие организации.

Современной экономике, которая характеризуется как открытая, динамическая, неравновесная, синергетическая система, соответствует система открытого непрерывного образования взрослых. Для новой практики образования взрослых свойственны такие качества, как автономность, корпоративность, дополняемость. основополагающим фактором образования взрослых является самоорганизующаяся, открытая образовательная среда, удовлетворяющая индивидуализированным образовательным потребностям взрослых, которая существенно отличается от инфраструктуры традиционных организационных форм образования детей и молодежи. Развитие новых практик образования взрослых связано с процессом вторичной социализации личности. В современной социальной андрагогике раз-

рабатывается новые принципы отбора и содержания образования взрослых в соответствии с уровнем когнитивного развития личности.

В отличие от классической информационно-репродуктивной образовательной парадигмы, современное открытое непрерывное образование взрослых может быть понято как процесс роста образовательного, культурного, этического, профессионального потенциала личности в течение всей жизни. Процесс вторичной социализации связан с жизненным самоопределением личности. Базовым основанием для эффективного образования взрослых является осознанное отношение личности к образовательному процессу как к удовлетворению своих информационно-когнитивных и социально-профессиональных потребностей. Новые социально-андрагогические образовательные технологии должны способствовать, во-первых, развитию потребностей личности в самообразовании и горизонтов познания, во-вторых, преобразованию имеющегося жизненного и профессионально-трудового опыта в новое социальное качество, в-третьих, самоактуализации личности в инновационном обществе. Разработка и моделирование новых образовательных практик, разработка теории и технологии образования взрослых связаны с комплексным характером образования, в котором одновременно сочетаются общекультурный, профессиональный, практический, функциональный и информационный компоненты. Образование взрослых включает в себя любые формы образовательной и учебной деятельности, которые способны изменить знаниевый потенциал, расширить горизонты понимания, создать новые возможности в сфере взаимодействия человека и общества, человека и окружающей среды.

Существует концепция образования взрослых на основе витагенного/жизненного опыта. Андрагогическая теория витагенного образования базируется на признании самоценности всего жизненного опыта взрослого человека как основы самоактуализации и жизненного самоопределения, профессионального и личностного саморазвития. Предполагает актуализацию и привлечение в качестве источника образования взрослого всего спектра личного и общечеловеческого опыта в его экзистенциальном, жизненном, житейском, витагенном компонентах и преобразование опыта в образно-символической, ценностной, нормативно-деятельностной, знаниевой составляющих в новое качество. В этой теории содержатся новые идеи развития потенциала человека и общества, важные для стратегического управления обществом и образом жизни человека. Образование взрослых выступает важным фактором инновационной активности населения и культурной, этической, гражданской позиции индивида. Образование – основной способ бытия взрослого в современном инновационном и информационном мире. В перспективе дальнейших исследований актуальна разработка мониторинга социальной и экономической эффективности образования взрослых, управления процессом организации и самоорганизации образования взрослых в информационном обществе на основе признания ценности жизненного опыта личности.

### **«Вышколенное общество», или практические предпосылки образовательно-институциональных трансформаций**

В истории социально-философских и психолого-педагогических исследований образования одна из первых попыток обоснования необходимости кардинальной трансформации социального института «образование», по-видимому,

принадлежит И. Илличу, высказавшему эту идею достаточно радикальным образом. Основное противоречие между системой и образованием, которое одновременно обосновывает онтологию существования неформального образования, состоит в том, что феномен образования шире формальной системы, шире информационно-образовательной трансляции, шире преподавания/обучения. Феномен образования невозможно уложить в рамки системы образования. Развитие дискретно-специализированного разнообразия, увеличение сроков и масштабов обучения, модернизация технологической оснащенности формального образования всегда выступали экстенсивной стратегией прогресса системы. Но этот вариант является онтологически тупиковым. Основные усилия социума можно направить в сферу неформального образования, и все «нынешние поиски все новых и новых каналов для обучения надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив, т.е. создания образовательных сетей, значительно расширяющих возможности человека в наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним»<sup>1</sup>.

В результате доминирования массового формального образования не только образование стало школьным, школьной стала и сама социальная действительность. В отношении образования существуют социальные стереотипы, или социальные иллюзии. Один из стереотипов состоит в том, что образование является результатом обучения. В действительности же у информационно-образовательной повседневности и жизненного опыта существуют колоссальные преимущества. Люди вынуждены проводить в школе огромное количество социального и жизненного времени, однако большинство из них (при)обретают свои знания в основном вне школы, «люди учатся, как правило, невзначай, и даже самое целенаправленное учение не является результатом спланированного обучения. Дети осваивают родной язык непреднамеренно, хотя, конечно, внимание родителей помогает им в этом. Успешное освоение иностранного языка у большинства людей связано вовсе не с последовательным обучением, а с обстоятельствами быденной жизни»<sup>2</sup>. При всей значимости неформального образования нельзя отрицать один тип образования ради утверждения другого; они оба должны существовать во взаимодополнительности, гибко сочетая свои преимущества, и оба вида деятельности нуждаются в дальнейшем развитии и совершенствовании.

Становление и развитие неформальных образовательных практик предполагает развитие идеи свободного и конкурентного обучения, приобретение практических навыков в единстве с гуманитарным знанием, подготовку к исследовательскому и творческому применению образования, обучение самостоятельной формулировке образовательной проблемы, развитие критического мышления, выстраивание взаимоотношений партнеров по образованию, уже имеющих некоторые ключи к коллективной памяти сообщества, «способность к вопрошанию» (М. Хайдеггер).

Неформальные практики образования предполагают значительную трансформацию положения учителя в системе образования. Доминирующими выступают не функция трансляции, а способность когнитивного, интеллектуально-информационного сопровождения обучения, тьюторство, помощь в поиске и встрече партнеров образованию. И. Иллич особо подчеркивает, что «и обмен

---

<sup>1</sup> Иллич И. Освобождение... С. 16.

<sup>2</sup> Там же. С. 27.

навыками, и подбор партнеров основаны на предположении, что образование для всех означает образование всеми. Только мобилизация всего населения может привести к распространению культуры, а не отдельный проект в специализированном учреждении»<sup>1</sup>.

Радикальная альтернатива зашкolenному обществу, с одной стороны, требует новых механизмов для формального приобретения навыков и их образовательного использования. Другой стороны, общество, освобожденное от школ, приобретает новый подход к неформализованному, спонтанному (неформальному) образованию. Экстенсивное развитие формального образования связано с пониманием развития как бесконечного потребления. Однако такой тип прогресса не может привести человека к социальной зрелости, а, напротив, связан с социальным регрессом и массовым распространением явления социальной инфантилизации поколений, потому что следование только количественному росту не оставляет места и не создает условий для становления человека и его естественного роста.

Основополагающий вывод, связанный с развитием новой социальной онтологии и онтологии образования, состоит в следующем: «Будущее в большей степени зависит от нашего выбора социальных институтов, поддерживающих жизнь, чем от новых идеологий и технологий. Нам нужно выбрать критерии, которые разрешат нам признавать социальные институты, поддерживающие личностный рост, а не склонность к наркомании и способствующие желанию вкладывать наши технологические ресурсы в рост именно таких институтов. Нужно сделать выбор между двумя противоположными типами социальных институтов, которые можно проиллюстрировать ныне существующими, из коих один тип так хорошо характеризует современный период, что почти определяет его. Этот доминирующий тип я предложил бы назвать манипулятивным социальным институтом. Другой тип тоже существует, но он перебивается кое-как. Институты, соответствующие этому типу, более скромные и менее значимые, я все же осмеливаюсь предложить как образцы желательного будущего. Я называю их "дружелюбными" социальными институтами и помещаю в левую часть институционального спектра»<sup>2</sup>. Возможная трансформация института образования и взаимосвязанные с этим социальные изменения могут стартовать с понимания идеи о том, что новые жизнеспособные изменения в социуме связаны с омоложением институционального стиля общества в целом.

Таким образом, развитие неформальных практик образования связано с «образовательной революцией», которая зависит от одновременного изменения, во-первых, новой теоретической, исследовательской парадигмы, во-вторых, от нового понимания стиля образования и развития «неформализованной контркультуры образования». Достаточно закономерно, что, следуя экстенсивной логике развития системы, соответствующие теоретические и методологические исследования стремятся оптимизировать ее эффективность, не подвергая онтологическому сомнению саму систему и ее формальные рамки. Для фундаментального теоретического обоснования новых эффективных неформальных практик образования, анализа новых альтернативных образовательных структур, которые каждому человеку дают возможность самостоятельного определения своих образователь-

---

<sup>1</sup> Иллич И. Освобождение... С. 35.

<sup>2</sup> Там же. С. 59.

ных целей и одновременно позволяют вносить свой вклад в образование других, необходимы не только «новые аспекты», но и, прежде всего, новые теоретические ракурсы, новое видение феномена образования. Для того, чтобы общество могло способствовать развитию нового неформального образования, необходимо изменить отношение к возможностям становления человека образованного и изменить отношение к способам образования, учения, к структурам повседневной жизни и качеству социального доверия.

### Список использованной литературы

1. Афанасьев, Ю. Образовательная антиутопия [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2002. – № 1. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/af-prg.html> (дата обращения: 11.11. 2013).
2. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Курск : Мечта, 2013.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
5. 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).
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
7. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
8. Булкин, А.П. Вопросы жизни или образование и подготовка [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5.
9. Булкин, А.П. Познание – наивысший аффект: Еще раз о когнитивной компетенции [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4.
10. Зиновьев, А.А. Глобальный человек [Текст]. – М. : Эксмо, Центрполиграф, 2006.
11. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времён [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 23–50.
12. Иллич, И. Освобождение от школ [Текст]. – М. : Просвещение, 2006.
13. Кутырев, В.А. Бытие или Ничто [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2010. – 496 с.
14. Остапенко, А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст]. – Краснодар : КГУ, 2012.
15. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Томск : ТГУ, 2009.
16. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
17. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000.
18. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.



19. 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.
20. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
21. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
22. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. Т. II, № 5. – С. 18–27.
23. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
24. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
25. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
26. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
27. Сердобинцев, К.С. Дифференциация власти, собственности и управления – необходимое условие развития модернизации и развития гражданского общества в России [Электронный ресурс] // Вопросы философии. – 2012. – № 2. – Режим доступа : [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=513&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=513&Itemid=52) (дата обращения: 13.02.2014).
28. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания [Текст]. – Волгоград : ВолГУ, 2009.
29. Тарасова, О.И. Системный контекст кризиса образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20).
30. Тарасова, О.И. Фактор понимания в современном образовании [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – Волгоград : ВолГУ, 2011. – 318 с.

УДК 378.14(09)

*И.М. Подушкина*

### **ИННОВАЦИОННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Характеризуются новые тренды инновационного развития образовательных организаций в условиях модернизации российского образования. Очерчены контуры инновационного пространства, в котором осуществляется педагогическая и управленческая дея-

тельность. Раскрывается система мер по подготовке педагогических работников к участию в инновационной деятельности.

образовательная организация, инновационная политика, инновационный потенциал педагогической деятельности, подготовка педагогических работников к участию в инновационной деятельности.

Современные глобальные тренды экономического и социокультурного развития в мире отчетливо указывают на возрастание значимости инновационной составляющей в деятельности любой организации, в том числе и в сфере образования. В национальном докладе «Инновационное развитие – основа модернизации экономики России» (2008 год) обозначены специфические особенности инновационной деятельности, к числу которых отнесены: неопределенность и отложенность результата; несовпадение общественного и индивидуального эффектов; асимметричность информации, доступной исследователям, новаторам, потенциальным инвесторам и потребителям; высокие инвестиционные риски; особые требования к квалификации кадров и качеству менеджмента<sup>1</sup>.

В настоящее время инновационной составляющей принадлежит решающая роль и в развитии интеллектуального капитала образовательной организации. Устойчивость и конкурентоспособность любой системы во многом определяются эффективностью ее инновационной политики, качеством управления ее инновационными ресурсами, инновационными процессами, знаниями.

На упреждающий характер политики нововведений указывает, в частности, А.Б. Титов. Подобная политика, по его мнению, должна строиться с учетом деятельности конкурентов на рынке, анализа их возможностей, сильных и слабых сторон, использования их достижений в своих интересах (бенчмаркинг). Ученый считает, что организация должна разрабатывать единую стратегию в области инновационной деятельности, которая учитывает экономические, финансовые, кадровые возможности, социальное воздействие на общество, факторы внешней среды<sup>2</sup>.

Особую значимость приобретают включенность субъектов образовательной деятельности в инновационное проектирование, их способность к генерированию нового знания и воплощению его в инновационных образовательных продуктах, технологиях, инновационных образовательных услугах. Умение опережающе определять инновационные точки роста в профессиональной деятельности, в составе ключевых компетенций, создавать новые направления в развитии образовательной системы отличает инновационно ориентированного специалиста. Изменение формата требований к современному работнику, кардинальное обновление и расширение состава его компетенций, востребованность его творческого потенциала сегодня становятся необходимыми условиями успешного развития образовательной организации. Общеизвестным является тот факт, что способность быстро меняться, гибко реагировать на полученные извне знания и приме-

---

<sup>1</sup> Инновационное развитие – основа модернизации экономики России : нац. докл. М. : ИМЭМО РАН ; ВШЭ, 2008. С. 18.

<sup>2</sup> Титов А.Б. Основные принципы реализации успешных инноваций. URL : [http://www.elitarium.ru/2011/08/10/principy\\_realizacii\\_innovacij.html](http://www.elitarium.ru/2011/08/10/principy_realizacii_innovacij.html).

нять их становится ключом к успеху инноваций и получению выгоды от тех знаний, которые создаются внутри компании<sup>1</sup>.

Остановимся подробнее на характеристике отдельных моментов национального доклада «Инновационное развитие – основа модернизации экономики России», для того чтобы очертить контуры инновационного пространства, которое в настоящее время предопределяет изменяющийся контент педагогической и управленческой деятельности. В докладе выделены наиболее типичные признаки роста, основанного на инновациях. К их числу отнесены: развитие динамичной и сложной системы сетевых связей, обеспечивающей информационные взаимодействия всех уровней начиная с межиндивидуальных и заканчивая межинституциональными. Ключевыми качественными свойствами такой системы являются ее гибкость и масштабируемость, предполагающие возможность расширения горизонтальных и вертикальных связей без потери эффективности, а также эффективную избыточность и операциональность (наличие действенных инструментов установления и поддержки связей – технических, нормативных, финансовых).

Особое внимание обращено на актуализацию факторов, связанных с населением и рабочей силой, на качественные изменения, затрагивающие образование и квалификацию, здоровье, продолжительность и качество жизни, привлечение талантливых людей с разнообразными компетенциями. В числе важнейших признаков инновационного роста названа способность к эффективной адаптации в условиях меняющейся среды на всех уровнях – от отдельных индивидов до общественных институтов (оперативные резервы институциональной системы), которая обеспечивает гибкое и в то же время устойчивое инновационное развитие.

В качестве основного ориентира институционального развития провозглашается переход от жесткой иерархической институциональной системы с фиксированными межэлементными связями к системе самоорганизующейся, состоящей из более автономных блоков, объединенных гибкими горизонтальными связями. По сути, речь идет о функционально-временно-целевых структурах, которые наиболее эффективны в условиях управления инновационными проектами и программами. Авторы доклада рассматривают рост автономии элементов институциональной системы в сочетании с расширением оперативных резервов и сетевых ресурсов в качестве одного из наиболее значимых показателей и факторов развития.

В число признаков инновационного роста авторы включают повышение темпов и масштабов институциональной трансформации. Это тем более важно, что стратегическое управление становится все более сложным и может проигрывать при этом в эффективности. Трансформационный рост они связывают с либерализацией регулирования и децентрализацией систем управления при условии одновременного повышения эффективной автономии институтов, оперативных резервов и способности к самоорганизации. Особую актуальность в национальном докладе приобретают проблемы институционального разнообразия, адресного (секторального) развития, создания сетевой инфраструктуры знаний<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Chesbrough H. Open Innovation: the New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston, MA : Harvard Business School Press, 2003 ; Chesbrough H., Vanhaverbeke W., West J. Open innovation: Researching a new paradigm. Oxford University Press, 2006.

<sup>2</sup> Инновационное развитие... С. 25–27, 30.

Обозначенные характеристики кардинальным образом изменяют требования к пересмотру содержания управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, к управленческому проектированию, созданию инновационной организационной культуры, отличающейся качественно иным ценностным ядром.

Новая социальная реальность, получившая название «образовательная революция», требует пересмотра устоявшихся воззрений на ценностные основы профессиональной деятельности педагогических работников и управленческих кадров. В условиях данной реальности инновационные процессы становятся определяющим фактором, обеспечивающим устойчивое развитие образовательной системы.

Значительные изменения в ценностно-смысловом и содержательном контекстах педагогической деятельности учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, происходящие под воздействием инноваций, заложенных в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, плане мероприятий («дорожной карте») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», в новых федеральных государственных образовательных стандартах, особенно остро ставят задачу определения приоритетов стратегии управления развитием человеческого потенциала образовательной организации, обеспечения готовности педагогических работников к освоению, внедрению и разработке педагогических инноваций.

Наиболее значимыми областями для внесения инноваций являются: многообразие миссий, которые реализует образовательное учреждение; новое измерение вклада образования в социокультурное развитие общества, его инновационного и творческого потенциала; новые нормативно-правовые и финансово-экономические механизмы функционирования и развития образовательных учреждений; переход к компетентностно ориентированным государственным образовательным стандартам на всех уровнях, нацеленным на формирование творческой, инициативной, ответственной и активной личности; обеспечение высокого качества образования и достижение его инновационных результатов; создание инновационного ресурсного обеспечения образовательной деятельности.

Высокие темпы изменений, которые происходят в мире, в том числе в сфере образования, приводят к сокращению жизненного цикла образовательных услуг, предлагаемых образовательными учреждениями. В настоящее время особенно быстрому старению подвергаются образовательные продукты, разрабатываемые педагогами. Наступает своего рода «моральный износ» педагогических и управленческих инноваций уже на начальной стадии их реализации, а иногда и на стадии разработки.

В числе причин, обуславливающих столь стремительные перемены, М. Хэммер называет быстрое распространение знаний, современную инфраструктуру телекоммуникаций, приветствие современной культурой инновационных перемен. Настоятельной необходимостью становится разработка долгосрочной стратегии развития образовательной системы, которая позволит образовательному учреждению не только удерживать достигнутые позиции и определенный уровень качества образования, но и опережающе адаптироваться к новым вызовам. Администрация и педагогические коллективы школ стоят перед необходимостью

использования всех имеющихся в их распоряжении организационных возможностей для выявления изменений, затрагивающих управляющую и управляемую подсистемы, цели, ценности, мотивы, предпочтения, ожидания субъектов образовательного процесса, и разработки системы ответных действий, программ упреждающего реагирования, в том числе и готовности к возможным рискам при реализации инноваций.

В последнее время не только в среде руководителей-практиков, но и даже в сообществе исследователей стало довольно распространенным суждение о том, что надо действовать только «здесь и сейчас». Опасность подобного подхода состоит в том, что он неизбежно приведет к хаотическому реагированию на изменения во внешней и внутренней среде организации и лишит тем самым образовательную систему возможности управлять стратегическими задачами, обеспечивая устойчивость ее развития.

Причину неготовности образовательных учреждений к переменам многие исследователи видят в том, что большинство руководителей и возглавляемые ими педагогические коллективы просто не замечают перемен. Парадоксально, но сегодня многие теоретики менеджмента (например, М. Хэммер) рассматривают нечувствительность к переменам как серьезную организационную проблему.

Возникает феномен «инновационной слепоты», который наиболее характерен для стабильно функционирующих образовательных учреждений. Ставшие привычными стабильные условия жизнедеятельности приводят к тому, что утрачивается острота происходящих во внешней среде изменений. Привычные ссылки на недостаток времени, загруженность повседневными делами не могут служить достаточным основанием для неосведомленности об инновационных процессах в сфере образования. К сожалению, подобное положение дел превращается в хроническую проблему педагогических и управленческих кадров и может иметь далеко идущие негативные последствия для развития образовательной системы в целом и для самих педагогических работников, их профессиональной компетентности и конкурентоспособности.

В каждой школе необходимо развивать культуру инновационной деятельности, высвобождать временные и человеческие ресурсы для непрерывного отслеживания инновационных процессов во внешней среде (специализированная служба слежения за инновациями в сфере образования). Данная функция может быть вменена в компетенцию специалистов по разработке стратегии развития образовательного учреждения. Не менее актуальна задача всемерного поощрения так называемых «впередсмотрящих», «генераторов инновационных идей», сотрудников, которые приносят новые идеи, отвечающие грядущим изменениям, позволяющие управлять возможными рисками. Современная школа не может быть успешной, конкурентоспособной, если у нее нет «портфеля инноваций» на завтра. Содержание данного портфеля должно включать инновационную миссию образовательного учреждения, инновационную стратегию развития с обозначением инновационных приоритетов деятельности, инновационную организационную культуру, инновационную образовательную политику, инновационное ресурсное обеспечение.

Неразвитость проблемного видения у большинства педагогических и управленческих кадров приводит к затруднению в распознавании перемен. Во многом это обусловлено тем, что администрация и педагогические коллективы ориенти-

руются на уже известные, общепринятые критерии и показатели деятельности. На наш взгляд, заслуживает внимания позиция М. Хэммера, который считает необходимой ориентацию на три обязательных критерия при превращении процедуры отслеживания перемен в бизнес-процесс – пристальное внимание к клиентам, анализ потенциальных и существующих конкурентов, поиск ростков будущих перемен в настоящем<sup>1</sup>.

Поиск нового всегда сопровождается творческим анализом возможных перспектив развития образовательной системы. Важно научить видеть области, подверженные наибольшему изменению. Для этого необходимо овладение педагогическими работниками прогностической компетентностью, умением использовать в практике управленческой и педагогической деятельности нормативное, исследовательское, трендовое прогнозирование, создавать на его основе своеобразное пространство для инновационных интервенций в школе. В этой связи следует упомянуть об опасности инновационного запаздывания, возникающей из-за необходимости обеспечения непрерывного стабильного функционирования и одновременно развития образовательной системы. Это может быть чревато упущенными возможностями в позиционировании образовательного учреждения на рынке инновационных образовательных услуг из-за нежелания, психологической и мотивационной неготовности педагогических и управленческих кадров что-либо менять в содержании своей деятельности, осуществлять разработку, апробацию и внедрение инноваций в образовательный процесс.

Интенсивные инновационные процессы в образовании провоцируют возникновение феномена «личностной угрозы», проявляющегося в чувстве страха, неуверенности, в стремлении избегать вовлечения в инновационную деятельность, в развитии защитных реакций, направленных на защиту уже достигнутого собственного статуса в профессиональной среде.

На необходимость правильной мотивации сотрудников к инновационной деятельности указывает Н. Лейк, который отмечает, что большинство сотрудников вовсе не хотят испытывать постоянный дискомфорт или мириться с ухудшением условий своей работы. «Им нужно понимание того, зачем проводятся изменения – с их точки зрения. Подход вроде "не можешь – научим, не хочешь – поставим" никуда не годится»<sup>2</sup>.

Необходимо подвести педагогические и управленческие кадры к осознанию того факта, что инновационный режим профессиональной деятельности – это не временное явление, а повседневная реальность успешной обучающейся организации. Культивирование чувства уверенности в собственных знаниях и умениях, необходимости непрерывного обновления состава общекультурных и профессиональных компетенций, готовности к инновационным вызовам, способности решать инновационные задачи, возникающие в содержании профессиональной деятельности, развития ее инновационного потенциала становится одной из первоочередных задач в работе с педагогическими кадрами на всех уровнях.

Под инновационным потенциалом педагогической деятельности, на наш взгляд, следует понимать меру и способ готовности педагога к творческому пре-

---

<sup>1</sup> Хэммер М. Готовьтесь к непредсказуемому будущему. URL : [www.astera.ru/marketing](http://www.astera.ru/marketing), 2006.

<sup>2</sup> Лейк Н. Претворение планов в жизнь: восемь стратегических компонентов. URL : [http://www.elitarium.ru/2010/07/14/plany\\_v\\_zhizn.html](http://www.elitarium.ru/2010/07/14/plany_v_zhizn.html).

образованию и созданию качественно новой педагогической реальности; к непрерывному обновлению контента профессиональной деятельности; наращиванию ее поисковой, исследовательской, инновационной составляющих, обеспечивающих достижение более высокого уровня качества образовательного процесса, выражающегося в качестве результатов, качестве процессов и качестве условий, конкурентоспособности и эксклюзивности создаваемых образовательных продуктов и услуг, не имеющих аналогов в педагогической практике.

Назовем некоторые области так называемой «инновационной интервенции». Прежде всего, это наполнение инновационным содержанием миссии педагогической деятельности в условиях экономики, основанной на знаниях; изменение требований к качеству ее конечных результатов, характеру и средствам взаимодействия субъектов образовательного процесса. Не менее важной нам представляется ревизия смыслов и ценностей инновационной педагогической деятельности, особенно в части ценностей-целей, ценностей-отношений, ценностей-средств. Ценностное ядро профессиональной деятельности педагогических кадров должно быть насыщено такими ценностями, как гуманистическая направленность личности, готовность к разработке и внедрению инноваций, профессиональная мобильность, обмен знаниями и инновационными разработками, личная ответственность за качество конечных результатов профессиональной деятельности, активное партнерство, командная работа, проявление инициатив в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, готовность к разумному риску в сфере своей компетенции, непрерывное профессионально-личностное развитие и саморазвитие.

Именно подобные ценности, интериоризированные субъектами образовательного процесса, составляют ключевой элемент организационной культуры нового типа – инновационной организационной культуры образовательного учреждения. Это организационная культура, в которой чрезвычайно сильна субъектная позиция участников образовательного процесса, доминирует инициативный тип поведения, ориентированный на поиск инновационного решения профессиональных проблем, активное участие в разработке и реализации программ развития образовательного учреждения.

Пожалуй, одной из наиболее сложных задач выступает обеспечение готовности педагогических кадров к выстраиванию иерархии инновационных целей обеспечения качества на уровне образовательного процесса, учебной дисциплины, учебной темы, учебного занятия в компетентностном формате. В результате чего должна быть создана авторская система обеспечения качества преподавания учебной дисциплины.

Требует инновационных изменений и технологическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального, основного и общего среднего образования. Важно развивать у педагогов умение проектировать, отбирать и эффективно использовать инновационные образовательные технологии: модульного обучения, проектного обучения, развития критического мышления, диалоговые технологии, игровые технологии, технологии мастерских, технологии развития партнерства и сотрудничества, технологии case-study, дистанционные, телекоммуникационные, мультимедийные технологии и др. Особо актуальным представляется овладение технологиями организации самостоятельной работы обучающихся с использованием электронных

образовательных ресурсов, проектирования контента электронных учебно-методических комплексов (УМК), электронных образовательных изданий в системах Course-Lab и Moodle.

Отсутствие эффективной инновационной деятельности не просто замедляет процесс адаптации образовательного учреждения к требованиям внешней среды, гибкого реагирования на изменения в образовательной политике на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, но даже останавливает его, т.е. следование в русле устоявшихся профессиональных стереотипов приобретает для школы в определенном смысле разрушительный характер. Преобразующее управление образовательным процессом – управление, основанное на системных инновационных изменениях, – заменяет стагнация, изменяются способы организации профессиональной жизнедеятельности педагогического коллектива, что не может не сказываться на ее конечных результатах, а в последующем приведет к снижению профессиональной компетентности и потере конкурентоспособности образовательного учреждения в целом. Кроме того, возникают ощущение психологического дискомфорта, чувство неудовлетворенности у всех субъектов образовательного процесса, возрастает конфликтность в педагогическом коллективе, появляются трудности во взаимодействии с заинтересованными группами клиентов – родителями обучающихся, органами управления образованием, учреждениями среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Система подготовки педагогических кадров к участию в инновационной деятельности должна быть многоуровневой, мобильной, гибкой, открытой и включать вузовскую подготовку (бакалавриат, магистратура), курсовую подготовку в системе дополнительного образования (ДПО), внутриорганизационное обучение и повышение квалификации в рамках образовательного учреждения, дистанционное обучение и повышение квалификации педагогических кадров, самообразование педагогов. При этом стержневые компетенции в научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, проектной областях, в организации инновационной работы должны найти отражение в программах внутриорганизационного обучения и повышения квалификации педагогических кадров в образовательных учреждениях.

В этой связи чрезвычайно важно, чтобы научно-методическая деятельность была направлена на расширение традиционных представлений методического сообщества школы о сущности современных модернизационных процессов в образовании, способствовала преодолению тормозящего влияния прошлого опыта, содействовала введению конкурирующих начал, побуждала учителя-предметника, классного руководителя, специалиста функциональной службы к достижению более высокого уровня профессиональной компетентности в вопросах инновационной педагогики, самореализации в педагогическом и методическом проектировании, превращала инновационную деятельность в личностную и организационную ценность образовательного учреждения.

Нам представляется важным наметить некоторые узловые вопросы, которым следует уделить первоочередное внимание в процессе организации внутришкольного обучения и повышения квалификации учителей:

– систематическое ознакомление сотрудников образовательного учреждения с нормативно-правовым контекстом модернизационных процессов в образовании, что предполагает внимательное прочтение и проработку нормативных



документов инновационных инициатив, реализуемых на федеральном и региональном уровнях;

- развитие умения формулировать задачи и определять приоритетные направления модернизации педагогической деятельности учителя в условиях реформирования российского образования;

- определение новых смыслов инновационной деятельности в условиях модернизации российского образования; вычленение новых ценностей-доминант в инновационной педагогике; внесение изменений и дополнений в существующие в настоящее время ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества;

- выстраивание смыслового ряда концепции инновационной педагогической деятельности в условиях введения новых стандартов начального общего образования (ФГОС НОО), основного общего образования (ФГОС ООО), личностно ориентированного профильного обучения и предпрофильной подготовки, инновационных требований к характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса, инновационной системы оценивания качества конечных результатов образовательных достижений обучающихся, мотивации обучающихся к проявлению субъектности в образовательном процессе: миссия, цели – задачи – направленность образовательного процесса – конечный результат – модель выпускника начальной, предпрофильной, профильной ступени общеобразовательной школы – ресурсное обеспечение качества образовательного процесса, качества профильного обучения и предпрофильной подготовки;

- создание креативного поля в методическом пространстве школы, обеспечивающего высокий уровень мотивированности каждого сотрудника к наращиванию инновационного потенциала педагогической и управленческой деятельности в русле требований новых подходов к организации информационно-образовательно-развивающей среды в условиях введения ФГОС НОО, ФГОС ООО, принятию идеи личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы (наряду с метапредметными и предметными результатами); способствующего развитию и реализации потребностей в самореализации в профессиональной сфере, в педагогическом и управленческом творчестве;

- формирование у учителя, классного руководителя, педагога-психолога четкого представления о требуемом уровне компетентности и профессионализма для активного участия в инновациях; оказание помощи педагогам в проектировании персонального маршрута повышения квалификации в вопросах осуществления инновационной деятельности;

- развитие педагогической рефлексии, непрерывной ревизии собственных профессионально-педагогических ценностей и целей как необходимого условия повышения эффективности процесса профессионального самосовершенствования, обновления содержания профессиональной деятельности педагогических кадров;

- введение в содержание педагогического процесса нового педагогического, ролевого репертуара посредством включения учителей в процесс инноваций (учитель-исследователь, учитель-экспериментатор, учитель-новатор, проектировщик сетевых электронных образовательных изданий, модератор, фасилитатор, менеджер-организатор, координатор исследовательских проектов, аудитор

качества инновационных разработок, маркетинг инновационных образовательных продуктов и услуг и пр.);

– обеспечение возможностей для гибкой трансформации организационной структуры управления образовательным учреждением, научно-методической работой с учетом требований инновационной деятельности; актуализация деятельности отдела (группы) мониторинга и аналитических исследований инноваций в образовании; создание отдела информационного обеспечения инновационной деятельности (внутришкольного инновационного образовательного портала), межпредметных кафедр, временных научно-исследовательских коллективов по разработке инновационных проектов, внутришкольных инновационных стажировочных площадок, позволяющих учителям школы проходить стажировку у педагогов, работающих в рамках новых направлений, «Школ педагогического творчества», творческих лабораторий, маркетинговой службы инновационных образовательных продуктов и услуг образовательного учреждения.

Перспективной представляется идея создания научно-методических образовательных кластеров в рамках образовательного учреждения: по ступеням образования плюс кластер воспитания и кластер дополнительного образования. Каждый кластер отвечает за реализацию основных образовательных программ (ООП) на соответствующей ступени, за организацию методической работы учителей, за создание программ повышения квалификации педагогов, разработку и реализацию инновационных педагогических проектов, за деятельность внутришкольных инновационных стажировочных площадок, за взаимодействие с социальными партнерами. Подобная трансформация традиционной модели методической работы на основе предметных методических объединений позволит обеспечить активное партнерство всех педагогов, вовлеченных в реализацию ООП (на конкретной ступени школы), повысит личную ответственность за качество реализуемых образовательных услуг и создаваемых образовательных продуктов, их конкурентоспособность.

### Список использованной литературы

1. Ильина, И.В., Подушкина И.М. Стратегия обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 75–82.
2. Инновационное развитие – основа модернизации экономики России [Текст] : нац. докл. – М. : ИМЭМО РАН ; ВШЭ, 2008. – 168 с.
3. Лейк, Н. Претворение планов в жизнь: восемь стратегических компонентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2010/07/14/plany\\_v\\_zhizn.html](http://www.elitarium.ru/2010/07/14/plany_v_zhizn.html).
4. Подушкина, И.М. Антропологический контент стратегии управления развитием персонала образовательной организации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 28–38.
5. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
6. Титов, А.Б. Основные принципы реализации успешных инноваций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2011/08/10/principy\\_realizacii\\_innovacii.html](http://www.elitarium.ru/2011/08/10/principy_realizacii_innovacii.html).

7. Хэммер, М. Готовьтесь к непредсказуемому будущему [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www/astera.ru/marketing](http://www/astera.ru/marketing), 2006.
8. Chesbrough, H. Open Innovation: the New Imperative for Creating and Profiting from Technology [Text]. – Boston, MA : Harvard Business School Press, 2003.
9. Chesbrough, H. Open innovation: Researching a new paradigm [Text] / H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, J. West. – Oxford University Press, 2006.

УДК 378.937

*И.Я. Хазанов*

### **ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье актуализируется проблема человечности педагогического образования. Рассматривается сущность человечности как качества личности и системы образования. Обоснованы условия формирования человечности педагогического образования. Предложен авторский подход и описан опыт преподавания дисциплины «Педагогика».

человечность, педагогическое образование.

Современные человеческие сообщества все более погружаются в конфликты и противостояния, теряя гуманистический смысл своего существования. Если фундаментом человеческой жизни являются взаимоотношения и взаимодействие, то они должны строиться на основе доброты, взаимной поддержки и общего блага. Суевливость, поверхностность современной жизни, формирование агрессивной общественной среды приводят к разрушению этической направленности бытия человека. Он забывает о конечности своей жизни, о прозрачности материальных благ и с детства погружается в состояние перманентной конкуренции. Внедрение агрессии и подавления как характеристик человеческого сознания может стать катастрофическим следствием такого средового влияния. Период детства и те, кто создает условия для становления личности ребенка, являются ключевыми факторами сохранения такого качества жизни, как человечность. Сегодня это один из главных проявлений духовности и критерий осмысленности жизненного пути.

Жизнь многогранна, и на личность влияют самые разнообразные условия семьи, круг общения, выбранная профессия. Огромный вклад в «очеловечивание» бытия ребенка вносят системы образования и культуры. Современный педагог, сопровождая шаги своих учеников по ступеням взросления, может и должен стать примером человечности. Поэтому особую актуальность приобретает построение профессионального педагогического образования на гуманистических принципах. Человечность должна естественно и ненавязчиво пронизывать и содержание педагогического образования, и способы его организации, и его приоритеты, и отношения в системах «педагог–студент», «студент–студент», в педагогическом коллективе учреждения.

К сожалению, этический компонент педагогического образования в последние годы подвергается редукции. Технологизация образовательного процесса стала выдвигаться в качестве обязательного критерия инновационности. В отношении педагогов, обучающихся и родителей вносится юридическая составляющая, а это способствует отчужденности. Образование формализуется, из него вытесняются переживания, духовное творчество.

Являясь сторонником «живой» педагогики, мы считаем, что становление будущего учителя невозможно без «проживания» опыта воспитания и обучения, накопленного за столетия нашими и зарубежными педагогами, без построения собственной педагогической позиции с опорой на лучших представителей педагогической мысли и практики. Однако в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности «Преподавание в начальных классах»<sup>1</sup> мы не находим среди компетенций учителя такой, как знание и анализ исторического компонента образования. Лишь в общей компетенции № 1 «Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес» и профессиональной компетенции № 4.3 «Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов» она, возможно, подразумевается. Специальная дисциплина, посвященная истории педагогики и образования, в стандарте отсутствует.

В требованиях к знаниям и умениям студентов по дисциплине «Педагогика» делается упор на освоение современных тенденций развития образования, но не на исторический анализ. Мы, конечно, стараемся компенсировать недостаток историзма в процессе преподавания дисциплины, но считаем, что истории педагогики и образования (ориентированной не только на исторические процессы, но и на анализ жизни и деятельности великих представителей!) необходимо уделить достойное место в отдельной дисциплине. Молодому человеку нужен пример достойного педагогического служения; следует показать студентам, как много может сделать для общества деятель образования, каковы доказанные временем «вечные» педагогические идеи. Жизненный и педагогический подвиг Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и других отечественных и зарубежных философов, ученых должен актуализироваться, обрести связь с современностью.

Отдельные этические аспекты профессиональной деятельности педагога прослеживаются в содержании дисциплин «Основы философии» и «Психология общения», профессиональных модулей, но и здесь нет четкого системно-этического подхода, а избран подход функциональный. Между тем наш опыт преподавания авторского факультатива «Профессионально-этические основы педагогической деятельности» в вузе и педагогическом колледже (по государственным образовательным стандартам второго поколения) показал абсолютную необходимость этического содержания педагогического образования и мотивированную восприимчивость к нему студентов. Так, в рамках этого учебного курса мы руководили творческой группой студентов и представили дипломные работы по

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах». URL : <http://window.edu.ru/resource/326/75326>, свободный. Загл. с экрана.

темам: «Формирование представлений старших школьников об этике семейной жизни», «Этическая мировоззренческая категория "смысл жизни" и процесс ее формирования у будущих педагогов», «Любовь как этическая мировоззренческая категория будущего педагога», «Актуальные аспекты формирования этики ненасилия у будущих педагогов», «Этическая мировоззренческая категория "добро и зло" и ее формирование в процессе внеклассной работы», «Актуальные аспекты формирования этической мировоззренческой категории "счастье" у студентов педагогического колледжа», «Формирование коммуникативной этики у студентов педагогического колледжа». Однако позднее данная дисциплина была заменена, и это показательно, дисциплиной «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

В вузе нами был успешно апробирован и другой авторский учебный курс, преемственный по отношению к курсу педагогической этики, – «Основы профессионального саморазвития специалиста», углубляющий процессы нравственного самопознания и становления будущих педагогов.

Нами также была разработана модель выпускника педагогического колледжа, включающая триаду взаимосвязанных компонентов: Профессионал – Человек культуры – Созидатель<sup>1</sup>. Модель ориентирована на личностно-профессиональный рост и самообразование в рамках собственного сценария профессиональной деятельности, духовно-нравственные цели, ценности, убеждения, идеалы и мотивы, сформированные на основе осмысления и обобщения передового опыта отечественной и зарубежной образовательных систем и личностного жизненного и профессионального опыта. При этом мы уделили внимание таким базовым этическим мировоззренческим категориям, как добро и зло, совесть и целостный смысл жизни и профессиональной деятельности, честь и достоинство, справедливость и педагогическое служение, любовь и дружба, ценность личности другого человека. Данная модель, разумеется, включает и функциональный компонент, но он органически сочетается с аксиологическим и культурологическим компонентами профессионального образования.

В Профессиональном стандарте педагога, утвержденном в октябре 2013 года, признается необходимость знания законов развития и поведения личности, а также истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества. Уделено внимание проектированию ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации), формированию толерантности, умению общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; умению находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися<sup>2</sup>. Эти требования проистекают из сущности трудовых действий педагога, и мы положительно оцениваем включение их в стандарт. Очевидно признание государством наряду с системно-деятельностным и компетентностным подходами значимости аксиологического подхода как ведущего; это позволяет наде-

<sup>1</sup> Хазанов И.Я. Модель выпускника педагогического колледжа // Прилож. к журн. «Среднее профессиональное образование». 2007. № 8. С. 128–132.

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт педагога. URL : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>, свободный. Загл. с экрана.

яться на восстановление исторического и этического компонентов профессионального педагогического образования в полном объеме.

По нашему мнению, человечность, с учетом многолетних исследований этого явления философией, этикой, педагогикой, – это интегрированное качество личности, социальных и образовательных систем, обладающее деятельной природой, создающее отношения субъектов на основе гуманности, взаимной поддержки и пользы. Человечность существует не абстрактно и нуждается в обязательной реализации в практической жизни.

Среди характеристик человечности в качестве основных выделим следующие:

- 1) человекообразность, соответствие природе человека – активной, познающей, преобразующей;
- 2) изначальная заданность в духовной культуре человечества и при освоении ее – в мировоззрении личности;
- 3) движение от стихийного постижения внешних норм морали к внутреннему становлению идеала человечности;
- 4) детерминированность социально-экономическими, идеологическими, культурными условиями среды и формирующее влияние на среду;
- 5) диалектичность, стремление к развитию, поиску предмета своего применения. Человечности обязательно нужен человек или коллектив для проявления. Человечность стремится к усложнению их содержания и формы, к углублению смысла и переживания результатов;
- 6) комплексность, т.е. множество качеств личности, среди которых в качестве основных назовем доброту, интеллигентность, эмпатию, альтруизм, стремление к ненасилию и сотрудничеству, справедливость, порядочность, благородство, великодушие, способность снисходить и прощать, сохранять высокие нравственные принципы в любой обстановке;
- 7) это следствие нравственного и интеллектуального саморазвития личности, к которому социум лишь побуждает условиями организации жизни. Только сама личность способна ответственно выбрать человечность как основу своего бытия. Поэтому наличие свободы выбора обязательно;
- 8) субъективность диагностики и оценки, наличие естественных границ проявления;
- 9) соотношение абстрактности и реальности проявлений. А.В. Суворов отмечает, что абстрактная человечность, в отличие от конкретной, никогда не застрахована от превращения в свою противоположность – в бесчеловечность. Человечность может быть абстрактной не только в смысле догматизма, неадекватности обстоятельствам и подмены целей, но и просто в смысле недостаточности опыта практической, конкретной человечности, просто в силу неумения быть человеком<sup>1</sup>.

Мы провели анкетирование студентов ГБПОУ «Курганский педагогический колледж» с целью изучения их представлений о человечности педагогического образования. В исследовании участвовали 77 студентов 4-го и 5-го курсов обучения по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и «Педагогика дополнительного об-

---

<sup>1</sup> Суворов А.В. О теории и практике взаимной человечности. URL : <http://avsuvorov.ru/pub/ktpvz.txt>, свободный. Загл. с экрана.

разования». Респондентам было предложено 8 вопросов с возможностью выбора не более трех вариантов ответа, в том числе представления своего варианта.

Будущие педагоги выделили личностные качества, необходимые современному педагогу. Наибольшее количество голосов получили справедливость (22,4 %), образованность (18,5 %), терпимость (16 %), человечность (14,7 %). Были также отмечены общительность (6,9 %), честность (6,5 %), тактичность (3,9 %), неординарность (3,5 %), строгость (2,6 %). Наименьшее количество голосов набрали такие качества, как лидерство, стремление сделать карьеру (по 1,3 %) и конкурентоспособность (0,4 %). Были отмечены также умение понимать других, беззаботность и антифанатизм (все по 0,4 %), любовь к детям (0,9 %). Прагматизм как необходимое качество педагога не выбрал никто из респондентов.

Были получены и разнообразные определения человечности. Но все они сводились к тому, что это гуманное отношение к людям, стремление им помогать, любовь и уважение, умение прощать, а также несовершенство зла. Человечность предполагает, по мнению студентов, умение «говорить с людьми на одном языке» и понимать их, душевность, сопереживание, способность жить для других, поддерживать людей. Человечность – это внутренний мир, это деятельностная и мировоззренческая характеристика личности.

На вопрос «Какие факторы наиболее способствуют формированию человечности как личностного и профессионального качества?» получены следующие ответы: воспитание в семье (33,8 %), круг общения в детстве (17,6 %), погружение в среду искусства (литература, кино, театр и др.) (16,2 %), обучение в профессиональном учебном заведении (13,1 %), средства массовой информации и коммуникации (в том числе Интернет) (9 %), рабочий (учебный) коллектив (8,6 %). Также были отмечены собственный опыт, государство (по 0,4 %), саморазвитие и самовоспитание (0,9 %).

Среди факторов, в наибольшей степени способствующих формированию человечности в процессе обучения в колледже, студенты отметили педагогическую практику и общение с детьми (30,8 %), нравственный облик преподавателя и общение с ним (26,1 %), содержание изучаемых дисциплин (19,9 %), самообразование (в том числе научно-исследовательскую работу) (13,3 %), внеурочную деятельность (участие в общественных объединениях, кружках, клубах и т.п.) (9 %). Также были названы общение студентов в группе, организаторская деятельность администрации колледжа (по 0,5 %).

Среди изучаемых в колледже дисциплин, наиболее способствующих формированию человечности у будущего педагога, респонденты выбрали психологию и педагогику, в том числе междисциплинарные курсы (МДК) педагогической направленности (по 34,3 %), основы философии (22,2 %), историю (1,5 %), частные методики, в том числе методику преподавания курсов духовно-нравственной направленности (2 %), методику преподавания математики, русского языка, литературного чтения (по 1 %).

Среди факторов, наиболее разрушительно влияющих на человечность как личностное и профессиональное качество педагога, отмечены антинравственный характер семьи (20,8 %), идеология современного общества (карьеризм, стремление к материальным благам и т.п.) (20,3 %), антигуманное отношение преподавателей и администрации учебного заведения (19,8 %), антигуманный характер рабочего (учебного коллектива) (15,2 %), слабая воспитательная работа

школы (13,2 %). Также представлен такой фактор, как навязывание идеологических и религиозных догм (0,5 %).

Студентам было предложено указать, кто является для них самым ярким примером человечности. Для 33,7 % это оказались родители, 21,6 % – преподаватели колледжа, 11 % – друзья, 7 % – учителя школ, в которых студенты проходили практику, 3,5 % – товарищи-студенты. Ряд студентов в качестве примеров человечности отметили педагогов и философов прошлого – А.С. Макаренко (4 %), Я.А. Коменского (1,5 %), Аристотеля (1 %), М.В. Ломоносова, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского (по 0,5 %). Среди вариантов были также А. Ахматова, С. Есенин, Харпер Ли, Боб Марли, герои книг и фильмов, образы учителей в литературе и кино (все по 0,5 %). Среди известных современных педагогов был назван только Ш.А. Амонашвили (0,5 %). Значительное влияние на студентов оказали учителя той школы, в которой они учились (12 %).

Последний вопрос касался непосредственно факторов социума и образовательного процесса, наиболее способствующих развитию человечности у будущих педагогов. По мнению респондентов, это: человеческое отношение преподавателя – как старшего друга и наставника – к студенту (31,8 %), гуманистическая человековедческая ориентация содержания учебных дисциплин, изучение работ классиков педагогики, философии, психологии (24,9 %), улучшение социально-экономических условий жизни и деятельности будущих педагогов (17,9 %), включение студентов в гуманистические формы внеурочной деятельности (волонтерское движение, профактив и т.п.) (12,9 %), увеличение количества тем курсовых и дипломных работ, связанных с изучением человечности и условий ее формирования (7 %), увеличение объема и направлений педагогической практики (5 %). Назван также такой фактор, как желание студентов саморазвиваться и познавать себя (0,5 %).

Таким образом, в ходе анкетирования человечность названа студентами в числе ведущих качеств педагога. Несмотря на сильную пропаганду «западных» ценностей в обществе, прагматическая ориентация для них не характерна. Воспитание в семье и круг общения в детстве отмечены ими как главные факторы формирования человечности. И мы считаем это справедливым. Достаточно большое количество выборов получили такие факторы, как погружение в среду искусства и обучение в профессиональном учебном заведении. Если же они будут органично соединены, мы получим мощную среду становления и укрепления человечности. Ожидаемым оказалось признание студентами общения с детьми в ходе практики и с преподавателями в профессиональном учебном заведении как главных факторов формирования человечности в процессе обучения в колледже. Но они отмечают и значимость содержания изучаемых дисциплин, а это свидетельствует о необходимости отбора такого содержания каждой дисциплины, которое обладает нравственным влиянием, создает ситуации переживания профессиональных и коммуникативных ситуаций.

Вполне объяснимо и выделение педагогики и психологии как ведущих дисциплин человековедческого характера. Это подтверждает наш тезис о том, что педагогика как общепрофессиональная дисциплина является главным носителем и создателем человечности будущих педагогов.

Среди разрушительных факторов первые места занимают социальные. Однако и факторы внутреннего содержания образовательного процесса также зна-



чимы. Влияние стиля общения преподавателя на мировоззрение студентов неоспоримо. Необходимо уделять серьезное внимание и отношениям студентов в группе. Человечность формируется в общении, проявляется в общении и совершенствуется в нем.

Конечно, наиболее значимым примером человечности для большинства людей являются их родители. Но будущие педагоги отметили, что и преподаватели колледжа для них – образец человечности. К сожалению, они не имеют перед глазами достаточного количества примеров известных на общероссийском уровне современных педагогов – носителей человечности, что опять же связано с преобладанием функционального, а не гуманитарного компонента в профессиональной подготовке.

Общение и содержание изучаемых дисциплин, улучшение социально-экономического положения педагога – вот факторы, которые выделены студентами в числе ведущих. Эти факторы взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому только комплексная работа по их совершенствованию может помочь развитию человечности педагогического образования.

Таким образом, студенты обладают достаточным этическим уровнем представлений о человечности, который может быть еще повышен в ходе профессиональной деятельности, при целесообразном построении учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Человечность педагогического образования является для них актуальной проблемой, они разделяют «вечные» этические ценности и в то же время видят определенные проблемы с проявлением этой важной характеристики человеческих отношений.

Под человечностью педагогического образования мы понимаем комплексное качество его методологии, содержания и организации, создающее на основе органичного сочетания аксиологического, личностно ориентированного, культурологического, системно-деятельностного, компетентностного, исторического, средового подходов условия для становления и саморазвития гуманистической личности педагога-профессионала, обладающего способностью и мотивированно к «очеловечиванию» образовательного процесса.

Среди условий формирования человечности педагогического образования мы выделяем следующие:

1. Гуманизм и взаимопознание как принцип организации профессиональных и личностных контактов участников образовательного процесса.
2. Свобода нравственной, интеллектуальной и творческой самореализации педагогов и студентов; обеспечение свободы мысли, выбора, действий.
3. Ведущее место педагогической практики как главной формы проявления человечности студентов во взаимодействии с детьми; ориентирование студентов на познание внутреннего мира ребенка, заботу, радость общения.
4. Эмоциональность образовательного процесса, поддержка различных форм профессиональной педагогической эмпатии (волонтерство, шефская работа, наставничество и др.). «Жизнь эмоциональная есть основной факт и фон человеческой жизни, без эмоциональности невозможно и познание» (Н. Бердяев)<sup>1</sup>.
5. Формирование Человека культуры как одна из основных целей профессиональной подготовки; активное комплексное использование средств искусства,

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н.А. О назначении человека. М. : Республика, 1993. С. 313.

науки, спорта, общественной деятельности в развитии педагогической культуры студентов.

6. Недопущение преобладания функциональной подготовки в ущерб мировоззренческой; поддержка нравственно ориентированных форм творчества.

7. Учет общественной оценки человечности педагога как личностного и профессионального качества. К сожалению, человечность сегодня не фигурирует в числе критериев оценки профессиональной деятельности педагогов. Среди возможных форм такой оценки могут быть эссе обучающихся о личности педагога, отзывы учеников и их родителей в прессе, интернет-публикации (форумы, социальные сети и т.п.), анкетирование и др.

В процессе преподавания педагогики мы создаем следующие условия для формирования человечности будущих педагогов:

1. Содержание и формы учебной деятельности направлены на развитие педагогического мировоззрения, обладающего всеми характеристиками человечности. Проблемное и эвристическое обучение позволяет развить умения нравственного самоанализа. Ситуационный подход создает возможность применения своих представлений о человечности в решении конкретных педагогических ситуаций.

2. Предъявление образца как способ формирования собственных представлений студентов о личности педагога-альтруиста. Так, мы изучаем и анализируем на занятиях видеозапись телепрограммы «Шаги к успеху с А. Кабаевой» (телеканал «5 СПб.», эфир – октябрь 2010 года), раскрывающей личность народного учителя РФ М.А. Комлевой, блог академика Российской академии образования профессора Б.М. Бим-Бада на Всероссийском интернет-педсовете, видеозаписи уроков Ш.А. Амонашвили, уроков и мастер-классов участников финала всероссийского конкурса «Учитель года». Вместе с изучением работ классиков педагогики мы обязательно предлагаем студентам осмыслить биографии выдающихся педагогов. Жизненный подвиг И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и других становится для них осязаемым. «Способен ли я на такой жизненный путь?» – этот вопрос становится лейтмотивом занятий.

3. Актуализация личностного опыта студентов, поощрение собственной позиции по вопросам профессиональной деятельности, возможность дискутировать, диалогичность обсуждения изучаемого материала.

4. Доброжелательный стиль общения преподавателя, внимание и уважение к чувствам, мыслям, проблемам, идеям студентов.

5. Использование средств литературы и кино для укрепления человечности как фундамента педагогического мировоззрения. Так, студенты анализируют педагогические и нравственные проблемы, поднятые в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина, В. Дорошевича, Л. Кассиля, Ф. Искандера и других, в кинофильмах «Два Федора», «Весенние перевертыши», «Улица младшего сына», «Утро без отметок», «Дом с привидениями», «Педагогическая поэма», «Корчак», «Заплати вперед», «Игрушка», «Освободите Вилли» и др. Студенты создают «банк» литературных произведений и фильмов с педагогической проблематикой, а также «банк» фильмов, которые можно использовать в воспитательной работе с детьми. Потенциал кино в воспитании человечности просто неисчерпаем. Нами был разработан и апробирован кружок «Педагогический кино клуб», одной из главных задач которого стало раскрытие образа настоящего педагога, нравствен-

ных принципов общения с обучающимися, смысла педагогической деятельности, развитие эстетического отношения к профессии.

6. Личный пример педагогического творчества. Мы знакомим студентов с нашим блогом на Всероссийском интернет-педсовете, в котором подняты нравственные проблемы смысла жизни педагога<sup>1</sup>. На занятиях мы читаем и обсуждаем наши авторские стихотворения, многие из которых актуализируют вопросы взаимоотношений педагога и окружающего мира.

7. Вовлечение студентов в научные исследования нравственной проблематики.

Таким образом, сложность изучения проблемы человечности педагогического образования обусловлена многогранностью факторов и условий ее формирования и проявления. Однако, по нашему мнению, человечность является единственно возможным, истинным качеством нравственной организации образовательного процесса как в школе, так и в профессиональном учреждении. Человечность проистекает из нашего сознания, из понимания детства как будущего семьи и страны, а значит, самого дорогого для педагога.

Человечность во все времена была характеристикой профессионализма педагога, и сегодня, в условиях ограничения ее значимости в социуме, мы пытаемся обратить внимание общественности и специалистов на необходимость построения «человечного» образования, в основе которого – доброта, доверие, переживание и поддержка.

### Список использованной литературы

1. Бердяев, Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого [Текст] // Бердяев Н.А. О назначении человека. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
2. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>, свободный. – Загл. с экрана.
3. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
4. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
5. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
6. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
7. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
8. Суворов, А.В. О теории и практике взаимной человечности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://avsuvorov.ru/pub/ktpvz.txt>, свободный. – Загл. с экрана.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах»

---

<sup>1</sup> Хазанов И.Я. Душа – как Солнце! Путь в науке – бесконечен! URL : <http://pedsovet.org/forum/index.php?autocom=blog&blogid=2280&>, свободный. Загл. с экрана.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/326/75326>, свободный. – Загл. с экрана.

10. Хазанов, И.Я. Душа – как Солнце! Путь в науке – бесконечен! [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedsovet.org/forum/index.php?autocom=blog&blogid=2280&>, свободный. – Загл. с экрана.

11. Хазанов, И.Я. Модель выпускника педагогического колледжа [Текст] // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2007. – № 8. – С. 128–132.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 281.9:371=810.1

*Г.Б. Корнетов*

### ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЗЕРКАЛЕ СТАРΟΣЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Начало восприятия восточными славянами христианства было сопряжено с освоением церковных текстов, написанных на старославянском языке. Обращение к антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка X–XI веков позволяет хотя бы частично реконструировать то ощущение педагогической реальности, то ее восприятие, которое было присуще христианам рассматриваемой эпохи и которое стало значительным фактором формирования отечественной православной педагогической культуры первых столетий истории русского государства.

старославянский язык, христианизация южных и восточных славян, IX–XI века, антрополого-педагогическое содержание старославянского языка.

Стремление познать историю развития отечественного образования и педагогической мысли обращает нас к рассмотрению их истоков, тех точек роста, которые стали исходными в становлении и последующей эволюции российских педагогических традиций. Данные о дописьменной педагогической истории восточных славян и тем более их древнейших предков в связи с явным дефицитом источников являются более чем фрагментарными, хотя и позволяют гипотетически реконструировать эту историю в самых общих чертах <sup>1</sup>.

На качественно новом уровне обращение к истокам отечественной педагогической культуры становится возможным благодаря появлению корпуса письменных источников. Их анализ, историко-педагогическая интерпретация возможны на основе различных методологических установок и исследовательских методик, которые, в конечном счете, дополняют и обогащают друг друга.

Одно из важных направлений историко-педагогических исследований связано с изучением становления понятийно-терминологического аппарата отече-

---

<sup>1</sup> См., например: Корнетов Г.Б. Воспитание у восточных славян в VI–IX вв. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. М. : Педагогика, 1989. С. 23–27.

ственной педагогики. По справедливому замечанию О.Е. Кошелевой, рассматривающей современные проблемы историко-педагогической науки, сегодня рассмотрение понятий «в их исторической ретроспективе, или, иначе говоря, изучение того, откуда и как возникло понятие и как оно в дальнейшем изменилось, какую роль играло в формировании культурных и социальных практик, стало необходимым элементом научного исследования»<sup>1</sup>.

Среди появившихся в последние годы интересных работ можно выделить труды А.Н. Рыжова, в которых автор обстоятельно и системно рассматривает генезис отечественных педагогических понятий начиная с XI века<sup>2</sup>. Он обосновывает точку зрения, согласно которой «становление русской педагогической терминологии относится к периоду XI–XIII вв., когда славянские княжества получили письменность и сложившуюся за тысячелетие до этого христианскую систему ценностей, а вместе с ней систему терминов и понятий, имевших конкретную содержательную нагрузку»<sup>3</sup>.

Христианство пришло к восточным славянам в форме православия вместе со старославянским языком и созданной на его основе письменностью. В начале 60-х годов IX века правитель Великой Моравии (славянского государства на Среднем Дунае) князь Ростислав (846–870), стремившийся обрести независимость от Священной Римской империи, обратился к византийскому императору Михаилу III (842–867) с просьбой прислать в Моравию священнослужителей, способных проповедовать христианство на родном для местного населения славянском языке, а также заложить основы собственного церковного управления. В 863 году в Моравию из Византии была послана миссия, которую возглавили уроженцы города Фессалоники (Солунь) греки по национальности братья *Методий* (в миру Михаил, 815–885) и *Кирилл* (в миру Константин, 827–869).

Солунские братья, люди высоко образованные, имевшие опыт миссионерства среди славянских народов, активно занялись просветительской деятельностью и церковным строительством в Великой Моравии. У местных жителей отсутствовала собственная письменность. Кирилл, хорошо владевший древнеболгарским диалектом славянского языка, а также знакомый с другими славянскими диалектами, которые в IX веке мало различались между собой, будучи территориальными разновидностями одного языка, для перевода церковных книг создал *старославянский язык*, в котором наряду с собственно славянской лексикой отразилась лексика античная, а также лексика ближневосточная. Огромное влияние на старославянский язык оказали хорошо известные солунским братьям византийские религиозные, философские, этические, эстетические, политические традиции, неразрывно связанные как с христианством, так и с античным, прежде всего древнегреческим, наследием. Для записи текстов на старославянском языке на основе латинского алфавита Кирилл создал славянскую азбуку *глаголицу*.

---

<sup>1</sup> Кошелева О.Е. История педагогики как лекарство от тоски по прошлому // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 44.

<sup>2</sup> См.: Рыжов А.Н. Из истории становления основных педагогических понятий в России (XI–XVII вв.) // Вопр. образования. 2008. № 4. С. 217–236 ; Рыжов А.Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX веках. М. : МПГУ, 2012.

<sup>3</sup> Рыжов А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. С. 20.

В 867 году миссионерскую деятельность Кирилла и Мефодия поддержал римский папа, а старославянский язык стал официально признанным литературным языком славян. На основе старославянского языка возникли различные диалекты церковнославянского языка (в том числе и так называемый древнерусский извод), на которых велось богослужение в ряде православных стран, в том числе и на Руси по мере ее христианизации.

Позднее была создана *кириллица*, отличающаяся от глаголицы тем, что основывалась на начертаниях букв греческого уставного письма. Наряду с глаголицей она стала вариантом старославянской азбуки. Кириллица использовалась в некоторых государствах как алфавит старославянского и церковнославянского языков, а также для создания алфавитов ряда славянских языков – русского, белорусского, болгарского, македонского, русинского, сербского, украинского, черногорского. Вероятным создателем кириллицы считается ученик солунских братьев равноапостольный Климент Охридский (840–916), болгарский и всеславянский просветитель. Согласно другой версии, создателями кириллицы признаются Кирилл и Мефодий.

Солунские братья были канонизированы как святые, почитаемые и католической, и православной церковью. В славянском православии они почитаются как святые равноапостольные «учители словенские».

Кирилл и Мефодий переводили на старославянский язык богослужебные книги, проповедовали христианство в различных славянских государствах, в частности, в Болгарии. Под их влиянием правитель Болгарии Борис I (852–889) в 864 году принял крещение и официальный титул князя, а в 865 году объявил христианство государственной религией. Борис и его приемники на болгарском престоле способствовали распространению христианства в других славянских землях. В Болгарии была создана староболгарская азбука, основанная на кириллице.

В 886 году в Болгарию из Великой Моравии прибыли изгнанные под влиянием немецкого католического духовенства ученики Кирилла и Мефодия. В том же году в столице Первого Болгарского царства Плиске по повелению Бориса I учеником Кирилла и Мефодия Наумом (830-е – 910) была создана Преславская книжная школа, ставшая первой в истории славянской книжной школой. В 893 году Симеон I Великий, правивший Болгарией в 893–927 годах, признанный в 913 году Византией царем и императором болгар, перенес основную деятельность школы в новую столицу Болгарии – город Великий Преслав. При Симеоне I в 918 году Болгарская православная церковь стала самостоятельной, возглавляемой патриархом, который освятил царский титул Симеона. В конце IX–X веке Преславская книжная школа являлась главным культурным и литературным центром Первого Болгарского царства и многих славянских народов. В ней на старославянский язык переводились церковные христианские тексты, обучались ученики, создавались оригинальные литературные произведения. В 972 году школа была сожжена войсками византийского императора Иоанна I Цимисхия (969–976).

В X веке старославянский язык начинает проникать на территорию восточных славян – предков русских, украинцев и белорусов. Общим предком русского, белорусского и украинского языков был древнерусский язык – язык восточных славян примерно VI–XIV веков. С XI века начинается письменный пери-

од древнерусского языка, относительно стандартизованная форма которого использовалась в основном для юридически документов. Большинство религиозных, летописных, литературных текстов писалось на церковнославянском языке (древнерусском изводе старославянского языка). Древнерусский язык продолжал оставаться разговорным языком живого общения. Вместе с тем русский и церковнославянский языки не были изолированы друг от друга, а взаимодействовали на протяжении всей своей истории.

В 988 году киевский князь Владимир Святославович (978–1015) объявил православное христианство, проникновение которого на Русь началось еще в предшествующем столетии, официальной религией Древнерусского государства. Священные книги, написанные кириллицей на старославянском языке, пришли на Русь из Болгарии, которая в X веке являлась главным центром распространения славянской письменности и православия у славянских народов, в том числе и у восточных славян. С середины X века восточные славяне начинают более активно использовать кириллицу, которая и была положена в основу используемых ими алфавитов. Став языком русской православной церкви, старославянский язык испытал на себе влияние древнерусского языка, включив в себя многие элементы живой восточнославянской речи.

Вопрос о существовании в дохристианской период «русских письменов», так называемых «черт и резов», остается до конца не проясненным. В современной литературе отмечается, что «у древнеславянских народов существовали зачатки письменности, сохранились упоминания о “чертах и резах” до сих пор непонятной и даже не идентифицированной точно системы записи. Существуют упоминания иностранцев о “русских письменах”»<sup>1</sup>.

Начало восприятия восточными славянами христианства было сопряжено с освоением церковных текстов, написанных на старославянском языке. Именно старославянский язык нес в себе ту систему терминов и понятий, которая организовывала восприятие педагогической реальности в рамках христианской картины мира. Христианству была изначально присуща основополагающая педагогическая идея неограниченной воспитуемости человека, возможности его перевоспитания путем как бы пересоздания его изнутри, приведения к желаемому образу, в основе которого лежит образ Бога. Эта идея пронизывала все христианское вероучение с момента его возникновения, превращая его по самой своей сути в учение педагогическое, при том что сама педагогика в отдельную дисциплину не выделялась, насыщая собой христианскую мысль, христианскую литературу в целом. В христианских текстах определялись идеалы и цели педагогической деятельности, ее субъекты и их взаимоотношения, пути, способы, средства, формы, содержание, институции воспитания и обучения. Педагогическая идеология христианства порождала религиозные традиции и практики воспитания и обучения, сосуществовавшие в сложном симбиозе с традициями и практиками народной педагогики, профессионального обучения, сословного воспитания, которые в условиях средневекового христианского мира, в свою очередь, тяготели к христианским основаниям, но отнюдь не сводились только и исключительно к ним.

К сожалению, в упомянутых нами работах А.Н. Рыжкова отсутствует системный лингвистический анализ педагогической терминологии исходных форм

---

<sup>1</sup> Древнерусское государство IX–XVII вв. / под ред. В.В. Гуляевой. М. : Акад. проект, 2006. С. 37.



старославянского языка. Восполнить этот пробел позволяет монографическое исследование Т.И. Вендиной «Средневековый человек в зеркале старославянского языка»<sup>1</sup>, в котором автор, опираясь на корпус древнейших памятников старославянской письменности X–XI веков, а также на материалы «Старославянского словаря»<sup>2</sup> и ряда других тематических изданий, рассматривает различные аспекты жизни людей того времени, их мировосприятие на основе анализа старославянских слов.

Обращение к антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка X–XI веков позволяет хотя бы частично реконструировать то ощущение педагогической реальности, то ее восприятие, которые были присущи христианам рассматриваемой эпохи и которые стали значительным фактором формирования отечественной православной педагогической культуры первых столетий истории русского государства, возникшего, по мнению ряда исследователей, в конце IX века<sup>3</sup>. Таким образом, появляется возможность для попытки наполнить реальным содержанием то единое смысловое пространство, которое объединяло и повседневную педагогическую практику отдельного человека, и ее интеллектуальную рефлексию, и бессознательную память социального коллектива.

Старославянский язык изначально возник и существовал как язык са-кральный, связанный с совершенно определенным типом культуры, религиозной, православно-христианской по самой своей сути, что определяло его смысловые ограничения и тематическую однородность.

Весь лексикон старославянского языка был организован вокруг человека, согласно христианскому вероучению, сотворенного Богом по своему образу и подобию и поставленного Творцом в центр мироздания. Само развитие человека, его нравственное становление понимались как движение к Богу, уподобление образу Бога – *богообразьн* ('богоподобный'). Понятие подобия входило в понятие образа – *подобление* ('образ, подобие'), *подобьствие* ('образ, вид, подобие'). Образ Бога представал прообразом и образцом сотворенного им человека – *образ* ('прообраз, образец', 'пример'), *собразьн* ('похожий, подобный'). В то же время образы являются символами веры – *образ* ('символ, знак, знамение'). Образ указывал на действие и способ совершение действия – *образ* ('способ, образ'), *образити* ('создать, уподобить'), *въобразити* ('уподобить'), *въобразжати ся* ('уподобляться, следовать образцу').

Бог в старославянском языке – *вседержитель* ('вседержитель'), *всевладыка* ('властитель всего'), *здатель* ('создатель'), *сзадатель* ('создатель, творец'), *родотворц* ('творец'), *животворц* ('тот, который дает жизнь, животворящий'), *животвора* ('животворящий').

«Человек» в старославянском языке мог обозначаться тремя словами – *человек* ('человек', 'слуга, служитель'), *муж* ('мужчина, человек, солдат, муж'), *плтьн* ('человек'). Два первых существительных указывают на земные функции

<sup>1</sup> Вендина Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М. : Индрик, 2002.

<sup>2</sup> Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / под ред. Р.М. Цейтлина, Р. Вечерки, Э. Благовой. М. : Русский язык, 1994.

<sup>3</sup> См., например: Котляр Н.Ф. К вопросу о зарождении феодальных отношений в восточнославянском обществе // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2014. № 1 (55). С. 14–24.

человека, а последнее (прилагательное от ‘плоть’ в значение существительного) – на человека как на существо физическое.

Человек воспринимался, во-первых, как существо плотское, а потому смертное. Человек как физическое существо характеризовался, в частности, через указание на его возрастные признаки – *детищ* (‘ребенок’), *младенищ* (‘младенец’), *отрокищ* (‘мальчик, дитя, отрок’), *отроковица* (‘девочка-подросток’), *девица* (‘девушка’), *юнота* (‘юноша’), *старица* (‘старая женщина, старуха’), *старец* (‘старый человек, старик’). Жизнь человека имела четыре временных отрезка – *младенчество* (‘младенчество’), *отрочина* (‘детство’), *юность* (‘юность, молодость’), *старость* (‘старость’). При этом было несколько существительных для обозначения раннего детства, возраста, когда человек воспринимается как невинное существо: *дитище* (‘ребенок’), *отроча* (‘ребенок, дитя’), *чадце* (‘дитя’), *кормленник* (‘грудной ребенок’), *малы* (‘дитя’), *младенищ* (‘младенец’), *младенц* (‘младенец’). Во многом благодаря словам Иисуса, обращенным к своим ученикам: «истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство небесное» (Мф. 18:2), образ безгрешного *дитяти* утвердился как норма человеческого существования.

Во-вторых, человек воспринимался как существо социальное, относящееся к одной из четырех общественных групп – «властвующих и управляющих», «сражающихся», «молящихся» и «трудящихся». Среди профессиональных групп выделялись группы, имеющие отношение к педагогической деятельности: *казатель* (‘наставник’), *наставник* (‘руководитель, наставник’), *пестун* (‘воспитатель, наставник’), *учитель* (‘учитель, наставник’). Человек рассматривался также и как элемент системы семейных отношений, и как представитель этнической группы, и в логике других аспектов социальной жизни.

В-третьих, и прежде всего, человек воспринимался как существо, наделенное бессмертной душой, предназначением которого является служение Господу. Человек, как существо духовное, рассматривался в отношении к Богу с точки зрения праведности и греховности, набожности и благочестия, нравственности, добродетелей и пороков. Выделялась лексическая группа, характеризующая человека с точки зрения его отношения к знаниям, его мудрости: *книжник* (‘книжник, знаток законов’), *некнижник* (‘неученый человек’), *мудр* и *премудр* (‘мудрец’), *хитрец* (‘знаток, мудрец’), *словолюбец* (‘книжник, любитель письменного слова’).

В своем предельном выражении идеальный образ человека, предстающий в памятниках старославянской письменности, – это святой праведник, учащий жить во Христе и дающий образец такой жизни. Идеальный человек характеризовался следующими прилагательными: *благообразен* (‘добропорядочный, почтенный’), *богочестив* (‘чтящий бога’), *богомудростен* (‘мудрый как бог’), *богоносив* (‘носящий в себе бога’), *доброговен* (‘набожный, благочестивый’), *благоворив* (‘делающий добро’), *доброразумив* (‘очень сведущий, знающий’), *поучалив* (‘поучающий’), *богообразен* (‘богоподобен’). Многие из приведенных словообразований свидетельствуют о том, что образ идеального человека уподоблен Богу, по образу и подобию которого он, согласно христианской традиции, и был сотворен.

В старославянском языке человек являет собой единство, во-первых, плоти, то есть физического тела, во-вторых, вечного и несотворимого духа и, в-третьих, сотворенной Богом души. Плоть представлялась временным пристанищем души, вдыхаемой Богом в человека, который, умирая, испускает дух – *вдохнати* (‘вдох-

нуть»), *издыхати* ('испускать дух, умирать'), *без духа* ('мертвый, бездыханный'), *предати души* ('испустить дух, умереть'). Душа связывала человека с Богом, и божественная благодать обеспечивала ему душевное спокойствие – *благодарушие* ('душевное спокойствие'). Душа связывалась с сердцем, которое считалось средоточием переживаний и чувств человека – *срьдъчьн* ('сердечный, душевный'), *сердце* ('сердце', 'сердце как средоточие чувств, переживаний'), *обсрьдование* ('сердечность, расположенность'), *милосрьдние* ('сострадание, милосердие'). Дух связывался с разумом человека, с его мыслью – *мысльн* ('мыслящий, разумный', 'духовный'), *смысльн* ('наделенный разумом', 'духовный').

Глаголы в старославянском языке дают исчерпывающую характеристику интеллектуальных действий человека, его мыслительной деятельности. Думать для человека значит мыслить, размышлять – *мыслити* ('думать, мылить, размышлять'), *размыслити* ('обдумать, поразмыслить'), *мудровати* ('думать, размышлять, рассуждать'). Думая, человек воспринимает и понимает мир – *домыслити ся* ('понять'), *недомыслити* ('не понимать'), *умыслити* ('понять, осознать'). Именно мысль побуждала волю и порождала желание – *помыслити* ('подумать, обдумать', 'замыслить, задумать, захотеть').

Мысль представлялась существующей вне человека. Для понимания чего-либо мысль надо было принять извне, «вместить в себя» – *приняти* ('понять'), *вместити ся* ('понять'), *вмещати* ('понимать'). Мысль надо было сделать частью внутреннего мира и таким образом прийти и к истинному знанию, и к истинному пониманию – *сведети* ('знать, понимать'), и пробудить совесть – *сведь* ('совесть'), *свесть* ('сознание, мысль и совесть').

Старославянский язык ориентировал человека на то, чтобы он учился думать, размышлять, рассуждать – *поучати* ('размышлять, рассуждать'), *поучити ся* ('обдумать, рассудить'), *поучити* ('научить'). Таким образом человек обретал способность обдумывать свои жизненные планы – *мыслити* ('намереваться, замыслить'), *размышляти* ('обдумывать, размышлять'), *помышляти* ('задумывать, желать'), *примыслити* ('придумать, изобрести'), *створити* ('выдумать').

Высшая мудрость приписывалась Богу, а истинная вера рассматривалась как *вера премудрости*; она требовала постижения Бога – *богопознания* ('познание бога'), *богоразумия* ('познание бога'). Сама «мудрость» воспринималась через отношение к Богу – *богомудростьн* ('мудрый как бог'), *богомудр* ('божественно мудрый'). В старославянском языке мудрость – это, во-первых, разум, острый ум, интеллект – *разум* ('мудрость', 'разум, ум, интеллект'), *смысл* ('мудрость', 'разум, рассудок, ум'), *хытрость* ('остроумие, мудрость'); во-вторых, рассудительность – *мудръство* ('мудрость, рассудительность'); в-третьих, знания – *мудрость* ('мудрость', 'знания', 'наука, учение'), *доброразумив* ('очень сведущий, знающий'); в-четвертых, умение и мастерство – *хытрость* ('искусность, мастерство, умение', 'мудрость', 'выдумка, замысел'); в-пятых, хитрость и коварство – *художьство* ('мудрость', 'хитрость, коварство'). Таким образом, мудрый человек – это прежде всего человек в своих знаниях подобный Богу, человек ученый, обладающий знаниями и рассудительностью, умелый и хитрый.

В старославянском языке и разум и Бог – это «слово». Переводя с греческого на славянский первую строку Евангелия от Иоанна, Кирилл и Мефодий перевели «логос» как «слово». В церковнославянском варианте Нового завета эта фраза звучит так: «Въ началѣ бѣ слово и слово бѣ къ Богу и Бог бѣ слово», а в си-

нодальном переводе Библии: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1). Таким образом, в старославянском языке «слово» – *слово* ('разум', 'проповедь', 'заповедь, поучение', 'Священное писание'). Разум – это не только ум, это еще и мысль – *смысл* ('разум, рассудок, ум, образ мыслей', 'мудрость', 'замысел, намерение', 'цель, значение, смысл'), *размыслан* ('разум'). При этом «разум» и «ум» во многом вмещали друг друга: *разум* – 'разум, ум, интеллект', 'мудрость', 'понимание, постижение, осознание', 'мышление, мысль', 'смысл', а *ум* – 'мысль, помыслы' и 'разум, рассудок', 'образ мыслей'.

Старославянский язык отражал движение к пониманию через овладение знанием – умыслить (понять, осознать) – и фиксировал различие знания чувственного и сверхчувственного. Познание мира человеком начиналось с его чувственного восприятия – *чувствовати* ('ощущать, сознавать'), *чутти* ('осознавать, замечать' и 'воспринимать'), *видети* ('знать'), *знати* ('знать и видеть'), *смотри-ти* ('узнать, осознать'). Лишь затем результаты чувственного восприятия становились достоянием разума – *поразумети* ('понять, уразуметь'), *разумети* ('понять, постигать' и 'почувствовать, осознать'), *разумевати* ('понимать, постигать'), *умети* ('мочь, быть в состоянии' и 'знать').

В старославянском языке понятие «знание, которым обладает человек», передавалось глаголами *видети*, *знати*, *умети*, а также их производными. Сверхчувственное знание, имевшее божественный характер, передавалось глаголами с корнем *вед-*, которые имели значение 'предвидеть, предугадать', – *ведети* ('предвидеть'), *проуведети* ('предугадать, предвидеть'). Корень *вед-* отсылает к знанию, учению, сознанию – *ведь* ('знание, познание'), *поведь* ('учение, наука'), *свесть* ('сознание, мысль' и 'совесть').

Глаголы, выражающие действия, связанные с получением знаний, свидетельствуют о том, в старославянском языке различались понятия «учить» и «учиться». Понятие «учиться» – *учити ся* ('учиться, быть учеником') связывалось с желанием учиться, с волевым импульсом, с поиском знаний – *взискати* ('изучать' и 'захотеть, пожелать'), со стремлением познать, постичь окружающий мир – *навыкнати* ('научиться' и 'познать, понять').

Учить – это, во-первых, наставлять – *научати* ('учить, наставлять'), *научити* ('научить, наставить'), *поучати* ('поучать, наставить'), *ставлати* ('наставлять, поучать'), *учити* ('учить, наставлять') и, во-вторых, утешать и ободрять в учении – *утешати* ('поучать, наставлять', 'утешать, ободрять').

Воспитание старославянский язык связывает с вскармливанием человека духовной пищей – *питати* ('воспитывать'), *вспитети* ('воспитать'). Воспитать – также вывести человека в люди – *взводити* ('воспитывать'). Наставник наставлял, показывал путь, дорогу к знанию – *наставити* ('показать путь', 'научить'), *наставляти* ('показывать путь', 'учить'), *навести* ('направить').

Обучать – это, во-первых, конечно же, учить читать, писать, считать – *чисти*, *писати*, *ищитати*. Во-вторых, обучать – это наставлять, вразумлять, давать образец для подражания – *проображати* ('показывать, представлять'), *прообразити* ('показать, представить'). В-третьих, обучать – это показывать истинный путь – *учити* ('показывать'), *поведети* ('показать'), *авити* ('сделать явным, показать'), *обавити* ('явить, показать'), *показати* ('оказать'), *указати* ('указать, показать'). В-четвертых, обучать – это побуждать к совершенствованию – *учити* ('побуждать'), *свршати ся* ('совершенствоваться'), помогать раскрывать в себе образ

Божий. Именно поэтому *правити* ('верно преподавать') – это, обучая, направить человека к спасению его души.

Истинный путь жизни человека – путь спасения его души, то, к чему, прежде всего, должно было обратиться человека обучение, – в старославянском языке связывалось со значением уподобления, следования образцу. Этим высшим образцом был Бог, и человек, неся в себе его образ, становился причастным Богу, подражал ему, стремясь посредством подражания достичь высшего блага, которым и был Бог. Обучение оказывалось подражанием, уподоблением Богу, стремлением воспроизвести в себе его образ, тот образ, по подобию которого человек и был создан Творцом, – *вображати ся* ('уподобляться, следовать образцу'), *подобити ся* ('уподобляться, быть подобным'), *приподобити ся* ('уподобиться'), *уподобити ся* ('уподобиться, стать подобным'), *уподобляти ся* ('уподобляться, становится подобным'), *подражати* ('подражать'), *приложити ся* ('уподобиться').

В старославянском языке отразилась идея обучения и воспитания человека на основе питания его души, подражания святым праведникам, следования установленным образцам, стремления к уподоблению образу Творца – *образити* (создать, уподобить), *образити* (образовать, создать), *творити* (делать кого-либо или что-либо каким-либо), *створити* (превратить, сделать кого-либо кем-либо, что-либо чем-либо).

Образ учителя, наставника оказывался неразрывно связанным с образом Христа – учителя, наставника, пастыря, несущего свет знания, – *светитель* ('несущий свет'), *просветити* ('прояснить' и 'открыть, выявить'), *навести* ('направить, навести'), *наведи мя господи на путь твои*, *обавити* ('явить, открыть' и 'проявить, показать'), *учитель* ('учитель, наставник'), *учити* ('наставлять, учить'), *пастух* ('пастырь').

Для христианина благая жизнь – это земной путь к спасению, путь движения к Богу, который и «есть Добро»<sup>1</sup>. Поэтому христианин, прежде всего, должен чтить Бога. В старославянском языке он *доброчестив* ('набожный'). «Добро» в старославянском языке есть «благо» – *благо* ('добро'), *благость* ('доброта, милость'), *благыни* ('добро, доброта'), *добр* ('хороший, добрый'), *доброчестие* ('благочестие, надежность'), *доброчестен* ('благочестивый, набожный'). Однако благо исходило от Бога – *благодеть* ('благоденствие', 'добро'), *благость* ('милость', 'доброта'). Бог есть Благо. В отношении «добра» человек в старославянском языке понимал активную позицию. Он постигал добро разумом (*доброразумив*), принимал его (*добронимати*). Благо лежало в основе веры человека в Бога (*благоверие*), жившей в его душе и определявшей его душевное спокойствие (*благоверие*). Благо исходило от Бога. Оно изволялось (*благоизволение*) и дарилось (*благословение*) человеку Богом.

Человек должен стремиться быть добрым, т.е. совершать благие деяния. Добро – это есть «благое деяние» – *добротворити* ('делать добро'), *добродеть* ('делающий добро'), *доброденствие* ('добрые дела, добродетель'), *добродетельн* ('добродетельный'), *добродетян* ('добродетельный'), *добрость* ('добродетель'), *доброта* ('добродетель'). Добро – также это разум, знания – *доброразумив* ('очень сведущий', 'знающий'), смелость – *дрзость* ('смелость'). И, наконец, добро – это

<sup>1</sup> Дионисий Ареопаг. О божественных именах. Гл. 4. Об именах «Добро», «Свет», «Красота», «Любовь», «Экстаз», «Рвение», о том, что зла не существует, что оно не от Сущего и не в числе сущих. URL : <http://hesychasm.ru/library/dar/tname.htm#gl4>.

стремление следовать принятым нормам, образцам, правилам поведения – *доброобразен* ('добропорядочный'), *образ* ('пример', 'образец').

Добродетель понималась как сознательное изволение человеком добра и блага – *благоизволение* ('добордетель'), *благодеть* ('добродетель'), *добрость* ('добродетель'), *доброта* ('добродетель'). Добродетель оказывалась путем, движением, приближением к Богу через добро и благо, ибо предельным добром и благом был сам Бог. Добродетель сопрягалась, во-первых, с верой и набожностью человека – *доброчесть* ('добродетель'), *доброчестие* ('набожность'); во-вторых, с благими делами человека – *добрodelание* ('добрые дела', 'добродетель'); в-третьих, с чистотой человеческой души и помыслов – *чистота* ('непорочность', 'чистота'), *чистотсть* ('непорочность', 'чистота'), *чист* ('непорочный' и 'безгрешный').

Подводя итоги проведенному анализу антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка X–XI веков, следует обратить внимание на то, что в ряду основополагающих педагогических понятий отсутствует понятие «образование». Это противоречит точке зрения А.Н. Рыжова, утверждающего, что «центральное место в системе педагогических понятий с XI в. занимал термин “образование”»<sup>1</sup>. Словарный состав старославянского языка вполне обоснованно позволяет предположить, что в сознании людей того времени существовала идея необходимости стремиться к уподоблению образу Божию. Несомненно также, что эта идея имела педагогическое значение, так как не могла не повлиять на содержание образовательного идеала христианина средневековой эпохи, когда сознание человека было религиозным. Однако само понятие «образование» отсутствует. Кстати, О.Е. Кошелева обращает внимание на «некорректность его применение по отношению к Древней Руси»<sup>2</sup>.

К числу важнейших педагогических понятий старославянского языка, вероятно, следует отнести аналоги слов *учить*, *обучать*, *учиться*. Эти слова связаны с организацией процесса передачи и получения знаний. Изначально сакральный характер старославянского языка проявился, в частности, в том, что истинное, высшее религиозное знание в определенном смысле отождествлялось с мудростью, трактовалось как основа постижения мира, его осознания и понимания. Обучение направляло человека к спасению его души. И именно на такое обучение – на обучение, стремящееся к уподоблению человека Богу, – делался особый упор. В этом контексте понятна и связь в старославянском языке значения слова *воспитание* с вскармливанием человека, его души духовной пищей. И то особое значение, которое в Древней Руси предавали *учению книжному*, воспринимая книгу, являющуюся источником священного знания, как школу, о чем убедительно пишет М.С. Киселева в разделе «Образовательный контекст: книга как школа» своей монографии «Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности»<sup>3</sup>.

Следует признать, что в старославянском языке существовала интенция к тому, чтобы воспринимать обучение и воспитание человека как движение к установленному *образцу*, в основе которого лежит *образ* Бога. Это открывало

---

<sup>1</sup> Рыжов А.Н. Генезис... С. 18.

<sup>2</sup> Кошелева О.Е. История педагогики... С. 45.

<sup>3</sup> См.: Киселева М.С. Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности. М. : Индик, 2000.

перспективу для формирования в будущем педагогического понятия «образование». Признавая это обстоятельство, следует иметь в виду, что само слово *образование*, даже если его рассматривать только и исключительно в педагогическом контексте, имело и имеет различные трактовки даже в рамках отечественной педагогической культуры.

### Список использованной литературы

1. Вендина, Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка [Текст]. – М. : Индрик, 2002. – 336 с.
2. Дионисий Ареопаг. О божественных именах. Гл. 4. Об именах «Добро», «Свет», «Красота», «Любовь», «Экстаз», «Рвение», о том, что зла не существует, что оно не от Сущего и не в числе сущих [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hesychasm.ru/library/dar/tname.htm#gl4>.
3. Древнерусское государство IX–XVII вв. [Текст] / под ред. В.В. Гуляевой. – М.: Акад. проект, 2006. – 376 с.
4. Киселева М.С. Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности [Текст]. – М. : Индрик, 2000.
5. Корнетов, Г.Б. Воспитание у восточных славян в VI–IX вв. [Текст] // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – С. 23–27.
6. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.
8. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
9. Котляр, Н.Ф. К вопросу о зарождении феодальных отношений в восточнославянском обществе [Текст] // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. – 2014. – № 1 (55). – С. 14–24.
10. Кошелева, О.Е. История педагогики как лекарство от тоски по прошлому [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 41–47.
11. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
12. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
13. Рыжов, А.Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX веках [Текст]. – М. : МПГУ, 2012. – 300 с.
14. Рыжов, А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
15. Рыжов, А.Н. Из истории становления основных педагогических понятий в России (XI–XVII вв.) [Текст] // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 217–236.
16. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) [Текст] / под ред. Р.М. Цейтлина, Р. Вечерки, Э. Благовой. – М. : Рус. яз., 1994. – 842 с.

## **ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ КОНЦЕПТ «БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

В статье предпринята попытка интерпретации школы и школьного образования через концепт «базовая модель школьного образования». Обозначены основные направления, по которым может строиться подобное исследование. Предложены такие параметры построения базовой модели, как дихотомичные конструкторы «школа–семья», «ученик–ученик», «ученик–учитель».

базовая модель школы, социализация личности, образовательный институт, школа учебы, школа-конвикт, Реформация, Контрреформация.

Сегодня школьное образование является важным социальным институтом, имеющим богатую историю, собственную логику развития и в целом специфику, меняющуюся в соответствии с потребностями современного общества и пониманием им значимости и продуктивности определенных задач воспитания и обучения. Интерес к вопросам организации школьного образования подтверждается постоянными реформами в данной области, происходящими, в частности, в нашей стране на протяжении уже не одного десятилетия.

Своего рода показателями значимости образовательных институтов современного российского общества можно считать включение нашей страны в Болонскую систему образования, активное использование в средней школе методов и систем оценивания знаний, применяемых в западных странах, – государственной итоговой аттестации (ГИА) и единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Эти факты свидетельствуют также о том, что наша система образования, несмотря на ряд неоспоримых специфических черт, принадлежит западной педагогической культуре, что находит свое подтверждение и в историческом прошлом российской педагогики. Например, первые школы в стольной Москве появились в Немецкой слободе <sup>1</sup> под открытым патронатом герцога Саксен-Гота Эрнста Благочестивого (1601–1675), известного филантропа и покровителя наук и искусств в своем герцогстве, при котором там было введено обязательное общее образование (1642 год) <sup>2</sup>. С XVII века в России активно переводились и использовались (в частности, в подготовленной по указанию Петра I книге «Юности честное зерцало», 1717 год) произведения «блистательного» Эразма Роттердамского (1469–1536). В западных землях будущего русского государства уже в конце XVI века

---

<sup>1</sup> Согласно этимологическому словарю русского языка Г.А. Крылова, немцами на Руси изначально называли всех чужестранцев, чей язык был непонятен местным жителям. Таким образом, первоначально в Немецкой слободе селились любые иноземцы. Но первая школа была организована именно выходцами из Германии (Цветаев Д.В. Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра. Варшава, 1889).

<sup>2</sup> См.: Полякова М.А. Schulmethodus Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве // Гуманит. вестн. МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2014. № 2 (16). URL : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/histarch/hidden/167.html>.



открывались и успешно развивались учебные заведения по образцу иезуитских коллегиумов<sup>1</sup>. Кроме того, становление системы школьного образования в России, начавшееся в XVIII столетии и продолжившееся в XIX веке, проходило под очевидным влиянием германской школьной традиции. Ряд современных отечественных ученых – специалистов в области историко-педагогического знания (Г.Б. Корнетов, В.М. Меньшиков, Т.М. Панченко и др.) высказываются о российской школе как продукте исторического развития европейской модели образования.

Резонно встает вопрос об истоках школьного образования в рамках западной цивилизации в целом, а также о тех путях и вариантах его развития, которые нашли свое окончательное оформление в неких *базовых моделях школьного образования*. При этом формирование и развитие школьного образования должны рассматриваться как в историко-педагогическом, так и в социально-политическом аспектах, причем центральной целью любого образовательного процесса следует считать социализацию личности.

**Социализация личности** – процесс сложный и многосторонний, продолжающийся всю жизнь индивида. Социализация осуществляется через ряд общественных институтов, начинаясь в семье, развиваясь в образовательных и трудовых коллективах, постоянно соприкасаясь с такими институтами, как государство, экономика, религия, право. Таким образом, вся жизнь человека оказывается своего рода постоянной социализацией, привыканием и приспособлением к окружающему социуму, проникновением в разные его структуры, одобрением или неприятием его правил, но в то же время подчинением им в силу осознанной необходимости и социального характера личности.

Главными педагогическими агентами социализации можно считать семью и школу, что безоговорочно признавали такие авторитетные интерпретаторы детства прошлого столетия, как Ф. Арьес и М. Монтессори<sup>2</sup>. Не рассматривая «семейный период социализации», несомненно, важный и необходимый в жизни любого индивида, обратимся к «школьному периоду», являющемуся частным случаем образования вообще. Человечество осознало необходимость передачи социального опыта посредством обучения и воспитания уже на заре своего существования, и первые способы подобной передачи были далеки от того общественного учреждения, которое можно было бы даже очень условно назвать школой. Тем не менее постепенно, шаг за шагом, выстраивается определенный тип образования, к которому повсеместно применяется этот термин.

Появление школы обусловлено переходом образования с уровня «местного знания» на ступень всеобщего образовательного канона, скрепляющего локус, регион, страну и государство<sup>3</sup>. С момента своего зарождения школа как социальный институт выполняла функцию объединения неких необходимых в том или ином обществе знаний и способов их передачи, а также некую функцию контроля

<sup>1</sup> См.: Лявшук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегиума : моногр. Гродно : ГРГУ, 2010.

<sup>2</sup> Ferrari M. Per una storia dei processi formativi: intersezioni, costrutti euristici e problemi aperti // Studi sulla formazione. 1-2008. P. 30. URL : <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/2896/2579> (дата обращения: 22.04.2014).

<sup>3</sup> Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М. : Памятники исторической мысли, 2008. С. 7.

(или надзора) за этими знаниями и способами. Когда же западная школа получает современный облик (XVI – XVII века), обнаруживающийся не только в контроле, но и в дисциплине, планировании, возрастной градации по классам и т.д., она приобретает еще и черты некоего центра по установлению повседневного нравственного поведения – «...именно здесь усваиваются нормы и запреты, касающиеся тела, языка, речи, социальных отношений и т.д.»<sup>1</sup>, иными словами, правила этикета, правила поведения в обществе.

Этимология слова «*σχολή*» (школа) демонстрирует, на наш взгляд, определенную эволюцию, присущую самому образовательному учреждению, обозначенному этим термином. *Σχολή* переводится с греческого как «досуг, свободное времяпровождение». Вскоре, однако, под школой стали понимать разного рода «занятия на досуге» чтением, письмом, счетом, пением и т.д. Подобное видение можно наблюдать уже у философов Древней Греции. В Древнем Риме младшая школа, где учили, прежде всего, грамоте, обозначалась словом *ludus*, которое имеет в латыни двоякое значение: игра и школа. Этот дуализм дает возможность широкой интерпретации школьного образования в дальнейшем. Несмотря на то, что достаточно рано под школой стали подразумевать именно **образовательный институт**, методы и средства обучения и воспитания рассматривались по-разному. Например, в школах XVI века предусматривались игры, столь необходимые в детском возрасте, о чем свидетельствуют произведения Эразма Роттердамского и Мартина Лютера. В коллегиях же иезуитов существовала сложная система должностей внутри ученического контингента (цезарь, консулы, преторы и т.д.), которую, без сомнения, можно рассматривать не только как организационный, но и как игровой элемент обучения с мощным воспитательным подтекстом.

Данные признаки школы, идущие от самых основ ее зарождения и сохранившиеся до настоящего времени, отражают ее явно выраженный социальный характер. Развитие личности, интеллекта и духовных качеств ребенка возможно только в школьной среде, где он учится выстраивать отношения с другими людьми, с которыми он живет рядом в обществе<sup>2</sup>. Также в школе ребенок учится вещам, которые составляют условия и материал его действий, чтобы изменять свое поведение в конкретных жизненных ситуациях<sup>3</sup>. Только в сообществе ровесников, равных перед властью учителя, ребенок может найти себя и развить способности жить и творить, в то время как в повседневной жизни дети не могут быть равны из-за социальных и экономических различий их семей или из-за различия собственных стремлений и способностей<sup>4</sup>. При этом именно школа уравнивает их так же, как государство уравнивает в правах своих граждан. То есть школа, по существу, представляет собой общество в миниатюре, она есть «...зеркало, в котором само общество отражается в уменьшенном, более адаптированном к менталитету ребенка, виде»<sup>5</sup>. Это также и наиболее подходящий институт для того,

---

<sup>1</sup> Cambi F. Manuale di Storia della pedagogia. Laterza, 2009. P. 139.

<sup>2</sup> Lamanna E. Paolo Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico. Firenze : Felice le monnier, 1950. P. 213.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid. P. 217.

<sup>5</sup> Ibid.

чтобы развивать образование, которое должно подготовить ребенка к жизни в сложном социальном мире.

Иначе говоря, школа является сильнейшим инструментом социализации личности и, будучи инструментом социализации, она взаимодействует с другими общественными институтами, участвующими в этом процессе, а также оказывает влияние как на эти институты, так и на общество в целом. Нельзя, однако, забывать, что школа представляет собой продукт длительного периода культурно-исторического развития, результат процессов, происходивших в прошлом, и находится в полном согласии с требованиями настоящего времени<sup>1</sup>. По мнению многих исследователей (В.Г. Безрогов, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, Ф. Камби, К. Шмидт и др.), школа зарождается одновременно с государством или структурами, близкими к нему. «В условиях ранних городских цивилизаций в контексте диверсификации профессиональных навыков, необходимости сочетания обучения ремеслу с объединяющим всех общим знанием, некоторой отдаленности городской жизни от окружающей среды возникает такое учреждение, как школа»<sup>2</sup> – замечает по этому поводу В.Г. Безрогов.

Действительно, логично предположить, что первая унификация определенного числа знаний и умений, которые было необходимо передать некоему количеству лиц (учеников, писцов и т.п.), происходила именно в условиях ранних государств и начальной профессиональной специализации (разделения труда), что в целом закономерно и взаимообусловлено. Такие цивилизационные признаки, как письменность, установление канонического знания и складывание государственного аппарата<sup>3</sup>, одновременно явились истоками зарождения и развития школы: от школ писцов и жреческих школ Древнего Востока до уже достаточно организованных и устоявшихся в своей образовательной идентичности «воспитательных моделей» Древних Афин и Спарты.

Большая часть характеристик школьного образования, присущих древнегреческой воспитательной традиции, сохранялась в ходе формирования и развития христианской культуры европейского запада, была «по-новому» пересмотрена в период Ренессанса и укрепилась в *базовых моделях* школы Нового времени. Речь идет о возрастной градации при обучении, примерной программе обучения и порядке прохождения дисциплин, а также сочетании умственных упражнений с упражнениями физическими и с игрой и др.

Обе воспитательные модели внесли свою лепту в образовательную практику. Древняя Спарта представляла собой замкнутое общество, и соответственно спартанское воспитание (и образование в целом) было сосредоточено на охране этой замкнутости, на необходимости ее защиты от внешнего мира и, видимо, от врагов (завоеванных илотов). Как отмечает Г.Б. Корнетов, «...образование в Спарте, прежде всего, было направлено на сплочение граждан, на их физическую и военную подготовку, на развитие дисциплины, силы, выносливости, мужества, сообразительности... Высоко чтимая личная доблесть должна была под-

<sup>1</sup> Панченко Т.М. Школа как институт социализации // Знание. Понимание. Умение : информ.-гуманит. портал. 2013. № 1 (январь–февраль). URL : [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko\\_School-Socialization/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/) (архивировано в WebCite ) (дата обращения: 15.06.2014).

<sup>2</sup> Безрогов В.Г. Традиции... С. 7.

<sup>3</sup> Там же. С. 10–12.

чиняться общему делу»<sup>1</sup>. Несмотря на преобладание в спартанском образовании физического компонента над умственным, такие черты этой воспитательной системы, как ориентация на дисциплинированность, сплоченность и развитие физической ловкости, явно представляют ее сильную сторону, о чем заявляли и афиняне (в частности, Платон), считавшие одной из основных причин своего поражения в Пелопоннесской войне (431–404 годы до н.э.) именно недостатки афинского образования и достоинства спартанской школы.

Афинская модель воспитания дала западному миру опыт открытого образования, ценящего плюрализм и индивидуализм, образования, основанного на центральном концепте древнегреческой педагогики – *пайдейе* (*παιδεία*)<sup>2</sup>, под которой Платон понимал путь (а также его педагогическую организацию), который человек должен пройти, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства<sup>3</sup>. В центре афинского образования стояла личность, способная к творчеству и саморазвитию<sup>4</sup>. Процесс ее формирования, согласно Платону, основывался на достижении идеала *калокагатии* – сочетания благородства, богатства, физических и духовных способностей.

Перечисленные признаки древнегреческих моделей стали ядром единой западной образовательной традиции в языковой, культурно-исторической и цивилизационной сферах. В дальнейшем углубленные и конкретизированные в условиях эпохи эллинизма и римского мира, подготовившие и приведшие к установлению на Западе христианства, они, по существу, явились базовыми структурами западного общества и менталитета в культурно-образовательном поле.

Утверждение и легитимация в Европе христианского мировоззрения не только придали в целом сложившейся системе образования религиозно-нравственный характер, основанный на своеобразной духовности, на почитании Бога и его заповедей, на «любви к ближнему» и т.д., но и позволили со временем вовлечь в сферу образования более широкие слои населения. Несмотря на то, что вскоре владение «сакральным знанием» стало привилегией духовного сословия, нельзя забывать, что собственно популяризация христианского учения в первые века его развития проходила в общинах и школах катехуменов посредством привлечения населения, в том числе детского, к основам христианской веры через элементарное обучение ей. Подобный опыт, видимо, оказался достаточно эффективным. Это подтверждается тем, что уже во второй половине XIV века в Нидерландах возникают Братства общей жизни (*Fratres communis vitae*), основной задачей которых было образование молодежи<sup>5</sup>. Во многом практика Братских домов позже нашла свое отражение в школах иезуитов, как известно, открытых для широких масс.

---

<sup>1</sup> Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : АСОУ, 2013. С. 115.

<sup>2</sup> О пайдейе см.: Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека / пер. с нем. М.Н. Ботвинника. М. : Греко-лат. кабинет Ю.А. Шигалина, 1997 ; Borrelli M. La Paideia dell'Occidente // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2012. N 12. P. 24–38.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли : учеб.-метод. комплекс. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 87.

<sup>4</sup> Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом... С. 117.

<sup>5</sup> Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов / пер. с нем. Э. Циммермана. Т. 2. История педагогики от Христа до Реформации. М. : К.Т. Солдатенков, 1880. С. 308.

Иным вариантом школьного образования в эпоху средневековья и господства христианства были городские школы письма и счета (*Schreib- und Rechenschulen*), зародившиеся в немецких землях еще в XIII веке<sup>1</sup>. В этих школах учили чтению, письму и счету, т.е., давали базовые знания, столь необходимые в «становившейся на ноги» бюргерской среде. Они также были рассчитаны на широкие слои населения, хотя, прежде всего, в них обучались дети состоятельных бюргеров, способных, например, оплатить уроки по арифметике.

Существенным, на наш взгляд, является то, что, несмотря на очевидные отличия средневековых школ от античных, их объединяет главное – обеспечение нужд общества или его отдельных слоев определенным количеством людей, которые обладают знаниями и умениями, необходимыми ему в данный момент. Так, когда общество в лице формирующегося государства нуждалось в фиксации законов и людях, умеющих их фиксировать (писцах), появились «школы писцов» (древние деспотии). Когда части общества в Спарте потребовалось защитить завоеванные у илотов земли, появились школы, главной целью которых стало воспитание воинов. В Древних Афинах складывается особая эстетико-созерцательная среда, породившая собственный тип образования, направленный на формирование совершенного человека посредством пайдеи и калокагатии. Видимо, эта модель воспитания явилась своего рода этапом в переосмыслении целей и задач образования вообще, практическим выражением древнегреческого антропоцентризма и, опять же, отражением стремления древнего общества к подобному переосмыслению.

Древний Рим дает пример школ блестящих ораторов, так как именно ораторы были наиболее востребованы в политически ориентированном государстве, каковым и являлись сначала Римская республика, затем – империя. С распространением в Римской империи христианства появляются школы катехуменов, где обучали основам христианской веры; затем – монастыри и братства общей жизни, функции которых, в том числе образовательные, оказались гораздо шире разъяснения христианских доктрин. Когда в Европе зарождаются буржуазные отношения и бюргерство приобретает некий, прежде всего, экономический вес, возникают школы, обучение в которых четко направлено на удовлетворение нужд нового сословия.

Из этих примеров ясно, что школа как социальный институт, направленный на выполнение определенных функций, заключающихся в образовании подрастающих поколений, в то же время осуществляла и осуществляет эти функции исходя из имеющегося социального заказа. Поэтому «прижились» и нашли свое дальнейшее развитие такие типы школы, которые соответствовали «духу времени» и потребностям современного им общества. Со временем школьное образование трансформировалось в «уровневое», так как общество осознало необходимость сначала в общем образовании – умении читать, писать, считать, а затем и в профессиональном.

Все это справедливо для XVI столетия, когда наметившиеся тенденции в организации школьного образования приобрели некий новый статус и нашли свое логическое завершение в нормативном оформлении двух основных школь-

<sup>1</sup> См.: Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало Нового времени / под ред. В.И. Рутенбурга. Л. : Наука, 1986. С. 127–151.

ных моделей – *народной школе Мартина Лютера и иезуитском колледже*. На их примере можно рассмотреть и раскрыть содержательную и функциональную составляющие школы вообще, а также выявить потенциальные пути развития данного социального института.

С этой целью предлагается выделить стержневые линии-параметры, отражающие, на наш взгляд, базовый характер определенных организационно-образовательных структур. Выделенные показатели позволят, как думается, охарактеризовать и раскрыть те векторы, по которым трансформировались модели школьного образования, а также определить познавательный и эвристический потенциал подобного метода исследования школы.

В связи со сложностью, вариативностью и многогранностью такого социального института, как школа, целесообразно провести историко-педагогический анализ школьных моделей через некоторые ключевые дихотомии, которыми можно считать такие, как «школа – семья», «ученик – ученик», «ученик – учитель». Именно при их помощи можно прояснить суть межличностных и социальных взаимоотношений в выделенных моделях школы.

Дихотомия «**школа – семья**» является, в отличие от двух других пар, внешне направленной, так как касается межинституциональных отношений ребенка-ученика и семьи, где осуществляется первый этап его социализации и образования в целом.

Согласно этому параметру, представленные в педагогической программе Мартина Лютера (1483–1546) <sup>1</sup> учебные заведения периода Реформации можно охарактеризовать в плане регламентации «школьного досуга» как «*школы учебы*», поскольку обучение в них ограничивалось несколькими часами в день <sup>2</sup>, хотя в некоторых школах имелся и пансион для учащихся, приезжающих издалека <sup>3</sup>. Подобная организация подтверждается и многочисленными школьными уставами (*Schulordnungen*), являвшимися, в свою очередь, составными частями церковных уставов (*Kirchenordnungen*) <sup>4</sup>, которые массово распространились в германских землях в указанный период. В XVI веке подобные уставы были изданы в Брауншвейге (1528 год), Виттенберге (1533 год), Ганновере (1536 год), Вюртемберге (1559 год) и др. <sup>5</sup>.

Главной характеристикой «школы учебы» является то, что в ней сохранялась связь ребенка с семьей, с собственной социальной средой, образом жизни, принятом в том или ином сословии. По мнению Лютера, в задачу семьи входило обучение ребенка ремеслу, школа же выполняла образовательные функции в тех границах, которые среднестатистическая немецкая семья не способна была дать собственным детям в силу отсутствия или ограниченности нужного опыта. Любопытное замечание по этому поводу имеется в описании Карлом Шмидтом бывшей дворянской школы в Брюгге, перешедшей затем к городу и осуществлявшей обучение городского населения, а к концу XVI столетия также и деревенского. Автор пишет, что ученики «часто сливались» с семьей учителя, помогали его жене,

---

<sup>1</sup> См.: Полякова М.А. Педагогическая программа Мартина Лютера: истоки, содержание, начало реализации. GmbH : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.

<sup>2</sup> Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование... С. 149.

<sup>3</sup> Там же. С. 138.

<sup>4</sup> Там же. С. 135.

<sup>5</sup> Там же. С. 135–136.

а «...вне учебного времени должны были наблюдать сами за собой и доносить учителю о непристойных поступках»<sup>1</sup>. Различение учебного и не учебного времени свидетельствует о том, что, несмотря на связи школьников с учителем и его семьей, учащиеся обучались все же в строго определенное время.

Иезуитские коллегиумы представляют собой пример «школы-конвикта»<sup>2</sup>, что подразумевает постоянное нахождение ученика в школе (кроме летних каникул). Видимо, подобная система сложилась не сразу и, скорее всего, была вызвана многочисленностью «иногородних» (даже «иноземных») учащихся и невозможностью для многих из них «снимать жилье», так как один из лозунгов иезуитских коллегиумов состоял в обучении абсолютно всех, невзирая на «кошелек» и даже вероисповедание. Кроме того, подобная организация «общей жизни» отвечала идеям Ордена и в целом – общинному духу раннего христианства. Изначально коллегиум (откуда, видимо, и происходит само название) предполагал именно совместное проживание, учиться же студенты ходили в университет. Постепенно из «побочного проекта» коллегиум стал главным инструментом преобразования социального и культурного окружения<sup>3</sup>. В южных областях Российской империи коллегиумы представляли собой единую систему учреждений, включающую в себя школу, семинарию (бурсу), костел, дома для жилья (пансионаты), хозяйственные постройки, часто – театры<sup>4</sup>.

Примечательно, что, несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий начиная с XVI века, обе указанные модели организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в чистом виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школах учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах (*Boarding School*), школах для детей с ограниченными возможностями и т.д. Это говорит о том, что в указанный период действительно сложились две системы образования с четкими базовыми признаками взаимоотношений *ребенка-ученика и семьи*, с которой он либо сохраняет тесную связь, либо прерывает ее (часто, к сожалению, по объективным причинам) с целью получения всестороннего образования.

Смысловая линия «школа – семья» является основополагающей в интерпретации базовых моделей школьного образования, так как носит собственно институциональный характер в связи с тем, что от принципа организации учебного времени и пространства, которое отражает данная дихотомия, напрямую зависят все остальные признаки выделенных моделей школ, при ближайшем рассмотрении не столько контрпозиционные, сколько воссоздающие вариативность подходов к организации процесса обучения. Возможно, это объясняется «внутренним» характером двух других выделенных оппозиций, связанных с межличностными и организационно-методическими отношениями внутри самой школы.

Дихотомия «ученик – ученик» касается организации детей внутри школы, их взаимоотношений друг с другом, объединения в классы. Как отмечалось, по-

<sup>1</sup> Шмидт К. История педагогики... С. 302.

<sup>2</sup> Конвикт (от лат. *convictus*) – закрытое учебное заведение, в котором все воспитанники живут вместе, пользуясь всем готовым: помещением, столом и т.д. Имеют все католические духовные семинарии и академии (Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. СПб. : Брокгауз–Ефрон, 1890–1907).

<sup>3</sup> Лявшук В.Е. Организационные аспекты... С. 70–71.

<sup>4</sup> Там же. С. 124.

нимание необходимости градации учащихся по возрасту имело место уже в Древней Греции. Однако трудно сказать, существовала ли в то время «привязка» школьного контингента к месту обучения и производился ли контроль учебных занятий по времени. Но совершенно точно подобное деление имело место в XVI веке у немецких реформаторов, о чем заявляет в своих произведениях друг и соратник Лютера Филипп Меланхтон<sup>1</sup>, предлагавший сводить детей в группы, которые он называл «*Haufen*»<sup>2</sup>.

Скорее всего, появившаяся в эту эпоху дифференциация обучения по предметам (расписание) и учащихся по группам (классам) связана с необходимостью строгой дисциплины при реализации нравственного воспитания<sup>3</sup>, что позволяет считать инициаторами подобного деления педагогов-протестантов, так как именно ими провозглашалась необходимость особой дисциплины при толковании Священного Писания. В любом случае можно утверждать, что установление Яном Амосом Коменским классно-урочной системы не могло возникнуть на пустом месте, что подобная практика уже существовала в братских школах и протестантских общинах и что это изобретение должно обязательно прийти в голову всякому, кто имеет дело с большой массой учеников<sup>4</sup>. То есть речь идет, прежде всего, именно о протестантских священниках, распознавших замысел Бога относительно самих себя по поводу того, как они должны нести слово Божье в массы<sup>5</sup>.

Наличие классно-урочной системы, рекомендации по порядку прохождения дисциплин в течение дня, недели и т.д., описание классных комнат присутствуют в упомянутых ранее школьных уставах, что подтверждает четкую регламентацию указанных составляющих школьной жизни в протестантских школах. Со временем правила эти уточнялись, ответственность ужесточалась, контроль за соблюдением уставов со стороны городских и церковных властей усиливался.

Касательно иезуитских коллегиумов можно сказать, что в данном вопросе они сумели взять у своих религиозных противников все самое лучшее и довести организацию классно-урочной системы до совершенства. Кроме жесткой градации учащихся по классам, представляющим, в свою очередь, уровни обучения и элементы целостной программы образования (грамматические классы, классы поэзии и риторики и др.)<sup>6</sup>, иезуиты ввели внутри них (классов) самоуправление (*magistratus*) и распределение должностей по примеру древнеримского сената, высшие из которых учащиеся могли занять, выполнив лучшим образом специальные учебные задания<sup>7</sup>. Состязательный момент помимо воспитательной функции

---

<sup>1</sup> Меланхтон Ф. О школах / пер. В.М. Володарского // Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. М., 1973. С. 360–362.

<sup>2</sup> Brokmann-Nooren C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. Oldenburg : Univ. Diss., 1992.

<sup>3</sup> Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения : пер. с фр. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. С. 449.

<sup>4</sup> Мацкевич В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования // Индивидуально-ориентированная педагогика : сб. науч. тр. по материалам 2-й науч. тьютор. конф. и регион. семинаров. Москва ; Томск, 1997. С. 11.

<sup>5</sup> Там же. С. 12.

<sup>6</sup> Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения). Гродно : ГрГУБ, 2002. С. 42.

<sup>7</sup> Там же. С. 46.



создавал дополнительную мотивацию к обучению и в то же время определенным образом выстраивал взаимоотношения между детьми.

Собственно урочное время строго регламентировалось, дисциплины распределялись в течение учебного дня и недели в зависимости от их важности и сложности. Школьный устав Ордена «*Ratio studiorum*», принявший свою более и менее законченную форму в 1599 году, четко предписывал правила проведения основных предметов учебного плана иезуитских коллегиумов<sup>1</sup>.

Бесспорно, классно-урочная система, несмотря на постоянную критику со стороны сторонников новаторских подходов к обучению и непрекращающиеся попытки пересмотра его внутришкольной организации, сохраняет свои ключевые позиции в современных школах и, вероятно, еще долгое время будет оставаться ведущей формой обучения, по крайней мере, в средней школе. Причиной подобной жизнестойкости является все та же основательность подобного подхода, его **базовый характер**, переживший века и различные методики преподавания и обучения.

Дихотомия «**ученик – учитель**» представляется наиболее комплетивной, неоднозначной и, несомненно, требует глубокого и детального анализа, выходящего за рамки научной статьи. Она вписывается в проблематику педагогики авторитета, манипуляции и поддержки<sup>2</sup>. Однако и во взаимоотношениях ученика и наставника школ XVI века неизбежно прослеживаются признаки указанных базовых моделей образовательного процесса, явно или косвенно присутствующие и в народных школах, и в иезуитских коллегиумах.

Наиболее важным здесь является то, что проблема учителя (или наставника) становится в указанный период (XVI век) особенно значимой: ею интересуются, ей посвящают описания и трактаты, ее пытаются регламентировать. Последнее особенно важно с точки зрения институализации конкретных (частных) прецедентов школьного образования. Значимость учительского дела понимали и раньше. Средневековые педагоги (Винсент из Бове, Эгидий Римский), деятели раннего итальянского Возрождения (Витторино да Фельтре, Гуарино Веронезе и др.) и гуманисты Европы обосновывали в своих трудах ключевую роль учителя и воспитателя в формировании личности. Хотя в большинстве случаев это касалось воспитания наследников престола и государей (в западной историографической традиции даже применяется термин «педагогика принца» – *pedagogia del principe*)<sup>3</sup>, сам факт подобного интереса представляется существенным в определении познавательного поля образования эпохи Средних веков и раннего Нового времени. Выдающийся нидерландский гуманист, «человек мира» Эразм Роттердамский в своем «Воспитании христианского государя» (1516 год) называет процесс воспитания будущего правителя делом «чрезвычайно великим и опаснейшим»<sup>4</sup>. «Подумай, наставник, скольким ты обязан отечеству, которое вверило тебе все свое благополучие»<sup>5</sup>, – призывает великий гуманист.

<sup>1</sup> См.: The Jesuit Ratio studiorum of 1599: Translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes. Washington, 1970.

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2013. С. 9–72.

<sup>3</sup> Ferrari M. Per una storia... P. 33.

<sup>4</sup> Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. М. : Мысль, 2010. С. 17.

<sup>5</sup> Там же.

Однако в XVI веке отношение к учителю становится более пристальным и требовательным. Интерес и повышенное внимание к профессии связаны с началом массовости общего образования и распространившимися фактами привлечения в школы в качестве учителей малообразованных и часто безнравственных людей. Лютер посвятил проблеме учительства большую часть своего выдающегося произведения «Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (*Eine Predigt, das man kinder zur Schulen halten solle*, 1530 год), где, в частности, говорится о значимости всесторонней подготовки учителей: «...Тех детей, которые проявят способности, позволяющие надеяться, что из них выйдут высокообразованные люди – учителя и учительницы, проповедники и другие духовные служители, следует учить больше и дольше или создавать для них особые школы»<sup>1</sup>. Активно выступали в поддержку важности наставничества и другие протестантские деятели (Ф. Меланхтон, И. Штурм, У. Цвингли, Ч.С. Курионе).

Несмотря на это, дела, по всей видимости, обстояли не всегда хорошо, что и породило предписание учителям носить особую форму одежды (Ганноверский устав, 1581 год), а в Вюртембергском уставе появилась следующая запись: учитель (*Schulmeister*) обязан «...являть юношеству пример скромной, честной, трезвой жизни, – не покидать школы в случае опасности или без побудительных причин, а, напротив того, присутствовать в надлежащее время в школе и тщательно исполнять все предписанное уставом,... всеми силами способствовать пользе и благу государя и сельской школы, предупреждать и отвращать от них всякий вред и ущерб по имуществу»<sup>2</sup>. Львиная доля «*Ratio studiorum*» содержит правила поведения и профессиональной деятельности учителей по разным предметам и в разных классах, а также их помощников и надсмотрщиков.

Регламентация отдельных сторон учительской жизни и профессии является подтверждением того факта, что образовательный процесс в эпоху Реформации и Контрреформации переходит на совершенно новый уровень социальной значимости, когда образование в лице своих основных субъектов – учащихся и учителей – приобретает не только институционально-нормативный, но и содержательно-организационный аспект. Несомненно, протестантский учитель (кюстер) и учитель-иезуит, как правило, член ордена или высококвалифицированный специалист в какой-либо области, различались и по характеру своей деятельности, и по уровню образования, и по месту в пространственном измерении школы. Но различия эти имели скорее конфессиональную, идеологическую природу, фигура учителя в указанный период приобретает совершенно четкие признаки воспитателя и специалиста, ответственного за производимый им «продукт», что становится особенно важным, первостепенным и несет в себе зачатки современных подходов к учительскому призванию. Другими словами, опять-таки и в том, что касается личности и компетенции учителя, просматривается некая **базовая составляющая** выявленных характеристик учительского дела.

В заключение следует отметить, что предложенная дихотомическая система ключевых параметров рассмотрения базовых моделей школьного образования не может рассматриваться как окончательная. Она открыта и предполагает расширение как исследовательского поля, так и методов изучения такого сложного

---

<sup>1</sup> Лютер М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О.В. Курило. М. : Изд-во РОУ, 1996. С. 110.

<sup>2</sup> Шмидт К. История педагогики... С. 188.

общественного явления, как школа. Это всего лишь первый шаг на намеченном пути, и в ходе тщательного освоения источников по проблеме и других материалов обязательно возникнут дополнительные моменты и уточнения концепта «базовая модель школы»: процесс поиска не может быть ограничен ни хронологическими рамками, ни выделенными на данный момент конструктами анализа организации школьного времени и пространства.

В частности, за рамками заданной схемы оказались такие важные отличительные признаки содержательной стороны школьного образования, как его *цели, мотивация, программа и методы обучения*. В то же время, как известно, организация школ всегда напрямую зависела и от тех целей, которые преследовало государство (или церковь) и реализовывало через образование. Нельзя забывать также социальную роль школы (и, соответственно, «базовой модели школьного образования») в связи с историческими предпосылками возникновения народных школ реформаторов и коллегиумов иезуитов. В этой связи примечательно, что обе рассматриваемые модели возникли в религиозной сфере и из потребностей собственно религиозной (протестантской или католической) пропаганды, став в дальнейшем базовыми формами в том числе светских школ.

Представляется очевидным, что только учет всех упомянутых взаимосвязей и исторической обусловленности делает возможным как раскрытие значения сложной категории «базовая модель школьного образования», так и выявление ее познавательного и эвристического потенциала. Перспектива исследования западной школы на основе выделения ее базовых моделей может и должна строиться исходя из оценки эпохи (XVI век) и выяснения социально-экономических, политико-демографических и собственно культурологических причин их оформления, институализации и легитимации в указанное время. В то же время, как отмечалось, принципиально важно выявить именно базовый и при этом универсальный характер сложившихся моделей – то, что позволило им пройти через общественное признание и нормативное закрепление в течение XVII–XIX веков и утвердиться в современных типах общеобразовательных школ.

### Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях [Текст]. – М. : Памятники исторической мысли, 2008.
2. Блинова, Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения) [Текст]. – Гродно : ГрГУБ, 2002.
3. Делюмо, Ж. Цивилизация Возрождения [Текст] : пер. с фр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006.
4. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь [Текст] / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб. : Брокгауз–Ефрон, 1890–1907.
5. Йегер, В. Пайдейя: Воспитание античного грека [Текст] : пер. с нем. М.Н. Ботвинника. – М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шигалина, 1997.
6. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли [Текст] : учеб.-метод. комплекс. – М. : Изд-во УРАО, 2002.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013.
8. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.

9. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.
10. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
11. Корнетов, Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» [Текст] // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 9–72.
12. Лютер, М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу [Текст] // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О.В. Курило. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – С. 118–154.
13. Лявшук, В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегияума [Текст] : моногр. – Гродно : ГРГУ, 2010.
14. Мацкевич, В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования [Текст] // Индивидуально-ориентированная педагогика : сб. науч. тр. по материалам 2-й науч. тьютор. конф. и регион. семинаров. – М. ; Томск, 1997. – С. 4–18.
15. Меланхтон, Ф. О школах [Текст] : пер. В.М. Володарского // Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. – Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. – М., 1973. – С. 360–362.
16. Панченко, Т.М. Школа как институт социализации [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение : информ.-гуманит. портал. – 2013. – № 1 (январь–февраль). – Режим доступа : [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko\\_School-Socialization/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/) (архивировано в WebCite) (дата обращения: 15.06.2014).
17. Полякова, М.А. Schulmethodus Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2014. – № 2 (16). – Режим доступа : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/histarch/hidden/167.html>.
18. Полякова, М.А. Педагогическая программа Мартина Лютера: истоки, содержание, начало реализации [Текст]. – GmbH : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
19. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
20. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
21. Таценко, Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века [Текст] // Городская культура. Средневековье и начало Нового времени / под ред. В.И. Рутенбурга. – Л. : Наука, 1986. – С. 127–151.
22. Цветаев, Д.В. Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра [Текст]. – Варшава, 1889.
23. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов [Текст] : пер. с нем. Э. Циммермана. – Т. 2. История педагогики от Христа до Реформации. – М. : К.Т. Солдатенков, 1880.
24. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя [Текст]. – М. : Мысль, 2010.
25. Borrelli, M. La Paideia dell'Occidente [Text] // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – 2012. – N 12. – P. 24–38.
26. Brokmann-Nooren, C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“ [Text]. – Oldenburg : Univ. Diss., 1992.
27. Cambi, F. Manuale di Storia della pedagogia [Text]. – Laterza, 2009.

28. Ferrari, M. Per una storia dei processi formativi: intersezioni, costrutti euristici e problemi aperti [Electronic resource] // Studi sulla formazione. – 1-2008. – P. 29–37. – Access : <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/2896/2579> (дата обращения: 22.04.2014).

29. Lamanna, E. Paolo Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico [Text]. – Firenze : Felice le monnier, 1950.

30. The Jesuit Ratio studiorum of 1599: Translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes [Text]. – Washington, 1970.



## Страницы истории

УДК 371(09)

*А.А. Романов*

### **ПАМЯТИ Н.К. КРУПСКОЙ (к 145-летию со дня рождения)**

Анализируется роль Н.К. Крупской в становлении марксистской педагогики, в создании принципиально новых для школы учебных программ, в поддержке профессиональной деятельности известных педагогов. Оценивается ее деятельность в Народном комиссариате просвещения РСФСР. Ставится вопрос об актуальности ее наследия для современной педагогики.

Н.К. Крупская, марксистская педагогика, педагогика 20-х годов XX века, комплексная программа, Государственный ученый совет, Народный комиссариат просвещения РСФСР.

О Надежде Константиновне Крупской написано много. По упоминаниям в Интернете среди известных педагогов и деятелей образования она уступает лишь Н.И. Пирогову, А.С. Макаренко, Л.Н. Толстому, К.Д. Ушинскому, В.А. Сухомлинскому, обойдя, к примеру, С.Т. Шацкого и других педагогов.

Юбилейные даты увеличивают количество публикаций. На их волне, как правило, появляются фундаментальные или просто запоминающиеся работы. Так, в 1970 году вышла приуроченная к 100-летию юбилею Н.К. Крупской книга С.А. Литвинова «Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи»<sup>1</sup> – крупное и систематическое исследование педагогических взглядов известного партийного деятеля применительно к существовавшей в то время действительности школьной и общественной жизни.

Наряду с описанием основных вех жизненного пути Надежды Константиновны книга повествовала о ее заслугах в деле коммунистического воспитания, образования, формирования мировоззрения учащихся советской школы, политехнического образования, воспитания коммунистической морали, обобщала ее высказывания о школе, семье и общественности, о пионерском движении и учителе. Однако написана она была в том категоричном стиле советской партократии, за

---

<sup>1</sup> Литвинов С.А. Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи. Киев : Рядяньска школа, 1970. 224 с.

которым содержание уже просто не воспринимается, а саму книгу не хочется брать в руки и перечитывать. Вот пример этого стиля: «Надежда Константиновна Крупская принадлежит к числу деятелей Коммунистической партии, которые под руководством В.И. Ленина привели народы России к освобождению от капиталистического рабства и с победой Великой Октябрьской социалистической революции поставили их во главе прогрессивного человечества. Вся жизнь Н.К. Крупской была великим подвигом во имя целей Коммунистической партии, во имя блага народа, поднявшегося во главе с рабочим классом на решительный бой против поработителей и утвердившего своей всемирно-исторической победой в октябре 1917 года новую эру в истории человечества»<sup>1</sup>.

Книгу же замечательного писателя С.Л. Соловейчика, много сделавшего для обновления взглядов на педагогику и возвращения этой науке человеческого лица, всегда хочется подержать в руках, полистать, вчитаться в строки главы о Н.К. Крупской<sup>2</sup>. О ней писатель-педагог повествует аккуратно, мягко, с душой, с уважением, а может быть, и с восхищением, попытаясь донести до читателя свои размышления о человеке большого масштаба, но при этом не потерявшем природной скромности и душевной теплоты, сохранившем верность юношеским устремлениям.

С.Л. Соловейчик в своих произведениях пользовался приемом, когда в неброском с виду человеке он стремился показать могучий характер, жажду и силу жизни, те сокровенные точки роста, которые закономерно поднимают его до самых высоких вершин педагогической деятельности. Вот и Надежда Константиновна предстает перед читателями с его помощью как «ровность, сдержанность, скромность, определенность»<sup>3</sup>; со всеми она была «ровна и спокойна тем особым, к сожалению, редким для многих спокойствием, которым обладают только люди большой культуры и сильной воли». По ее собственному выражению, «я ведь рядовой работник», но при этом «всем нужна была эта старая немногословная женщина с тихим голосом, добрым сердцем и ясным разумом»<sup>4</sup>.

Г.М. Кржижановский (внук декабриста, автор «Варшавянки», академик) говорил о ней: «Трудно было бы найти друга, который давал бы такой минимум осложнений в жизни и такой максимум крепкой поддержки»<sup>5</sup>.

К 120-летию юбилею Н.К. Крупской в 1989 году в Москве проводилась масштабная и, пожалуй, последняя посвященная ей конференция такого высокого уровня «Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы»<sup>6</sup>. На конференции было сделано более 100 докладов учеными, представляющими ведущие научные учреждения и вузы СССР. Для историков педагогики и, в частности, автора этой статьи весьма значимо упоминание спустя четверть века хотя бы небольшого числа участников той конференции: О.В. Сухомлинская, Н.П. Калениченко, Д.П. Маргулис, Я.Л. Коломинский, В.М. Кларин, З.И. Равкин, С.К. Бондырева, Р.Б. Вендровская, Ф.А. Фрадкин, А.А. Шаталов, С.Н. Касаткина,

<sup>1</sup> Литвинов С.А. Н.К. Крупская. С. 3.

<sup>2</sup> Соловейчик С. Час ученичества. М. : Детская литература, 1970. С. 196–207.

<sup>3</sup> Там же. С. 197.

<sup>4</sup> Там же. С. 206–207.

<sup>5</sup> Там же. С. 202.

<sup>6</sup> Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез. докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989.

Т.Б. Игнатьева, Е.Г. Осовский, М.Г. Плохова, М.В. Богуславский, М.А. Кондратьева...

Конференция состоялась спустя всего два месяца после Всесоюзного съезда работников народного образования, где столкнулись разные взгляды на переустройство школы и педагогической науки. В качестве оппонента Академии педагогических наук (АПН) СССР и инициатора кардинальных реформ в образовании выступал ВНИК «Школа» под руководством Э.Д. Днепров, который одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается как воздухом школьной жизнью и школьной практикой<sup>1</sup>. На самой конференции определенной интриги продолжения противостояния идей уже не было, она прошла в добрых традициях АПН СССР.

В предисловии к сборнику тезисов, докладов и выступлений конференции З.И. Равкин выделил стремление их авторов рассмотреть идеи и выводы Н.К. Крупской в контексте насущных задач осуществляемой кардинальной реформы советской школы и развития педагогики, отметил, что в авторских материалах Н.К. Крупская предстает перед читателем как выдающийся теоретик и строитель новой социалистической школы, яркий пропагандист ленинского идейного наследия в области культуры и просвещения. Таким образом решались две задачи: подводился итог предыдущих исследований и давался импульс для «дальнейшей углубленной работы в этом направлении в духе кардинальной перестройки нашей школы на началах демократизации и гуманизации всей ее деятельности, полного восстановления нарушенных в годы господства командно-авторитарной системы и застоя ленинских принципов воспитания и образования»<sup>2</sup>.

В начале XXI века о Н.К. Крупской в своих очерках писал один из ведущих российских историков педагогики М.В. Богуславский<sup>3</sup>. По его мнению, среди подвергнутых критике кумиров советского прошлого Надежде Константиновне выпала особая роль. Хотя уже нет былого ритуального поклонения и обязательного цитирования, но нет и конъюнктурной озлобленности; ее образ, напротив, вызывает у части общественности, в основном педагогической, несомненную симпатию<sup>4</sup>.

В течение последних лет традицию чествования Н.К. Крупской по памятным датам поддерживал Московский государственный областной университет, долгие годы носивший ее имя. Насколько долго будет интересно наследие Н.К. Крупской исследователям? Будет ли меняться оценка ее вклада в развитие советской педагогики? Можно ли говорить об актуальности пропагандируемых идей беспредельно преданной В.И. Ленину революционерки сегодня?

Образ Н.К. Крупской, скорее всего, не будет вызывать отторжения у исследователей чисто по человеческим признакам: в отношениях с людьми она была

---

<sup>1</sup> Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 63.

<sup>2</sup> Идейное наследие Н.К. Крупской... С. 3–4.

<sup>3</sup> Богуславский М.В. XX век российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. ; Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М. : Просвещение, 2005.

<sup>4</sup> Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы... С. 91.



не злой и агрессивной, а скорее доброй и покладистой, спокойной и грустной, тихой и нераздражительно ворчливой. Не выделялась стремлением к роскоши и праздности, хотя была публичным человеком, всю жизнь провела в служении принятым с юности ценностям и жизненным ориентирам. Трудилась она много, по ее словам, всегда «уйма работешки!». Вот лишь несколько цифр из итоговых записей о выполненных делах в последние месяцы жизни. За весь 1938 год: статей написано 112, выступлений подготовлено 172, писем – 2500. За январь 1939 года: статей – 20, выступлений – 16, писем – 240<sup>1</sup>.

При этом она навсегда останется в истории женой, соратником и верным другом В.И. Ленина, известным партийным работником и публицистом, автором первых трудов по истории образования, написанных в России на основе марксистского подхода, автором педагогических сочинений, изданных в 11 томах, первым советским доктором педагогических наук, почетным академиком АН СССР.

Наследие Н.К. Крупской может быть актуализировано сегодня, в условиях реформирования образовательных систем и практик, по следующим вопросам: дошкольное образование, внешкольное воспитание, культурно-просветительная работа с населением, забота о здоровье школьников и многим другим.

Отдельным направлением научного поиска может стать переосмысление роли Н.К. Крупской, а возможно, и ее миссии в решении острых проблем педагогики 20–30-х годов XX века, включая сложнейшие взаимовлияния в процессе деятельности неординарных личностей, деятелей культуры, науки и просвещения, включенных в сферу общения с ней, а также анализ и оценка сущностных сторон марксистской педагогики, которую и пыталась обосновать Надежда Константиновна – «первый педагог среди марксистов и первый марксист среди педагогов».

Через работу в марксистских кружках Н.К. Крупская пришла к марксизму, давшему ей «величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было»<sup>2</sup>.

Надо понимать, что идеология классово-борьбы предполагала и требовала от марксистов довольно жестких императивов в борьбе с оппонентами. В пропаганде социально-политических идей марксисты рассматривали образование как легальную форму политической пропаганды и просвещения трудящихся масс. Н.К. Крупская к разработке вопросов образования относилась как к партийному поручению, имея при этом профессиональный интерес, так как ее собственная трудовая деятельность началась с работы учительницей вечерне-воскресной школы<sup>3</sup>. Противоречивость и неоднозначность основных постулатов складывающейся марксистской педагогики наложили, естественно, отпечаток и на взгляды Надежды Константиновны, хотя они по преимуществу носили умеренный характер, не скатываясь к крайностям.

В дореволюционный период Н.К. Крупская сосредоточилась не только на партийной работе и партийной публицистике, но и на изучении состояния школь-

<sup>1</sup> Соловейчик С. Час ученичества... С. 206.

<sup>2</sup> Крупская Надежда. Воспоминания / сост. И. Андреев. М. : РИПОЛ классик, 2013. С. 38.

<sup>3</sup> Юдина Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2006. С. 249.

ного дела в развитых странах. Вопросы воспитания и образования детей, по ее мнению, должны стать общественным делом, а начинать нужно с организации детских садов. В одном из первых своих трудов – «Женщина-работница» (1899 год) – она отмечала, что хороших детских садов мало и в Западной Европе, но в общественном детском саду «дети могут проводить время с громадной пользой для себя и гораздо веселее, чем дома. Если хорошие детские сады возможны и в настоящее время, то они будут гораздо лучше в социалистическом обществе»<sup>1</sup>.

Говоря о типах организации школьного дела (1911 год), Н.К. Крупская выделяла опыт Америки: «Правительство Американских Штатов передало всю организацию этого дела в руки самого населения»<sup>2</sup>. «Мы не станем говорить о блестящих результатах, какие дает подобного рода система. Америка славится своими школами, методами преподавания, библиотеками и пр. Скажем только, что свободная школа немыслима при бельгийском типе организации школьного дела и может лишь широко развиваться при американской системе, чуждой мелочной регламентации!»<sup>3</sup>.

Н.К. Крупской принадлежит первая попытка обобщения опыта деятельности школ в тот период с марксистских позиций. Если экономическое развитие требует трудовую школу вместо школы учебы, то для этого нужно перестроить всю организацию народного образования. Ее заинтересовали, прежде всего, предпосылки и основные этапы становления трудовой школы, взглядов на соединение производительного труда с умственным развитием, которые она проанализировала в работе «Народное образование и демократия» (1915 год)<sup>4</sup>. В 1916 году В.И. Ленин посылает рукопись своей жены А.М. Горькому, отметив: «автор занимается педагогикой давно, более 20 лет. И в брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о новой школе Европы и Америки». Об очерке истории демократических взглядов он написал: «Это тоже очень верно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагаются неверно или с неверной точки зрения»<sup>5</sup>.

В работах Н.К. Крупской присутствует ее стиль устных выступлений в качестве партийного пропагандиста, с логическими упрощениями и определенными неточностями, особенно заметными современному читателю. Например, выделяя «взгляд рабочего класса на роль производительного труда в деле народного образования», Н.К. Крупская писала: «Прямым наследником взглядов Беллера, Руссо, Песталоцци, Оуэна, Лавуазье на роль производительного труда в деле народного образования явился рабочий класс. Он взял все, что было в этих взглядах здорового и жизненного, развил и дополнил их. Но главная его заслуга в том, что он указал на их тесную связь с потребностями промышленного развития, указал, как это развитие неизбежно приводит к необходимости соединения обучения с всесторонним производительным трудом детей и как такое соединение подготавливает устранение существующего в настоящее время деления труда в обществе. Осо-

<sup>1</sup> Крупская Н.К. Женщина-работница // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 1. С. 97.

<sup>2</sup> Крупская Надежда... С. 217.

<sup>3</sup> Там же. С. 218.

<sup>4</sup> Крупская Н.К. Народное образование и демократия // Крупская Н.К. Пед. соч. ... Т. 1. С. 249–350.

<sup>5</sup> Там же. С. 316–317.

бенно всесторонне разработал этот вопрос Маркс. На той же точке зрения, как Маркс, стоял и Энгельс»<sup>1</sup>.

Характерным для Н.К. Крупской было использование передовых для своего времени терминов: «свободная трудовая школа», «развитие индивидуальности», «активность детей», «самоуправление», «совместное обучение», «образованный, инициативный, интеллигентный рабочий», «экспериментальная психология», «экспериментальная педагогика» и т.п. Тем самым она включалась в общественные споры своего времени. Ее позиции по сходству употребляемых терминов сближались с установками известных педагогов. Расхождение было в деталях, определяемых марксистским подходом к рассмотрению педагогических идей и опыта.

Так, Надежда Константиновна видит школу будущего как школу классовую, пролетарскую, воспитывающую, развивающую, обучающую, как свободную трудовую общину, где произойдет индивидуальное развитие общественно ориентированной личности в процессе организации трудовой деятельности. Однако, говоря о свободной школе, Н.К. Крупская имеет в виду освобождение школы от буржуазного государства, но подчинение ее государству пролетарскому, в то время как идеал эпохи отражал представления об автономной школе, освобожденной от всяческих политических влияний и подчиненной только этическим авторитетам<sup>2</sup>. Н.К. Крупская без всякого сомнения подчеркивала: «Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества»<sup>3</sup>.

Отметим, что Н.К. Крупская обращала внимание на значение новых школ и сравнение опыта их работы в разных странах. Так, например, говоря ее словами, «организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, предоставляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащихся, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрезвычайно гибкой, легко приспособляемой ко всем потребностям жизни. Тысячами нитей связана американская школа с общественным производством страны, и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место»<sup>4</sup>.

В американской народной школе, писала Н.К. Крупская, «получила развитие и новая отрасль педагогики, поставившая своей целью научное изучение природы ребенка, – экспериментальная психология», в которой при помощи «всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длительность памяти и пр., явилась возможность таким образом получать объективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны и, благодаря различным педагогическим предрассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит научный характер.

<sup>1</sup> Крупская Н.К. Народное образование... С. 306–307.

<sup>2</sup> Юдина Н.П. Гуманистическая метатрадиция... С. 255–256.

<sup>3</sup> Крупская Н.К. Народное образование... С. 350.

<sup>4</sup> Там же. С. 338.

Тем не менее даже в своем теперешнем виде она открывает блестящие перспективы»<sup>1</sup>. Интересно, знала ли Н.К. Крупская, что к моменту написания ее работы в России экспериментальная педагогика стремительно развивалась, прошло уже четыре всероссийских съезда и создано Российское общество экспериментальной педагогики (лидеру этого направления А.П. Нечаеву Н.К. Крупская окажет помощь в 20-е годы)<sup>2</sup>?

Идея соединения труда и обучения оказалась для марксистской педагогики продуктивной и стала краеугольной в концепции пролетарской школы, разрабатываемой победившей партией большевиков.

В 20-е годы XX века Н.К. Крупская становится не только заместителем наркома просвещения, но и фактически «душой Наркомпроса». Ее авторитет непререкаем. Она являлась председателем Научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС), выдающимся результатом деятельности которого стало появление новых программ для школы.

Эти программы, принципиально отличающиеся от программ старой школы-гимназии, были разработаны научно-педагогической секцией ГУС под руководством Н.К. Крупской к 1923 году и получили название комплексных. Структура и направленность их была весьма оригинальна и не походила на традиционные учебные программы дореволюционной школы: предназначенные для изучения предметы не чередовались, как раньше, а комплексировались, т.е. учебный материал располагался не в присущей данному предмету системе, а по трем вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество». Идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводится общественно полезному труду, ознакомлению учащихся с трудовой деятельностью при разных социально-экономических формациях. При этом большое значение придавалось использованию местного краеведческого материала. Комплексные программы давали возможность учащимся познакомиться с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политэкономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду.

Разъясняя, почему главное место в программах отводится трудовой деятельности и ее организации, Н.К. Крупская писала: «...потому, что нам надо воспитывать молодежь, которая умела бы работать, правильно организовывать свой труд – и физический и умственный, не растрчивать зря времени и энергии, ...потому, что сейчас будущее Советской республики зависит от того, насколько мы сумеем поднять производительность труда, наладить правильную организацию труда на предприятиях и во всей стране»<sup>3</sup>.

А.В. Луначарский так говорил о схеме ГУС: это «нечто в полном смысле слова замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования. Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значе-

---

<sup>1</sup> Крупская Н.К. Народное образование... С. 342–343.

<sup>2</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997.

<sup>3</sup> Крупская Н.К. Единая трудовая школа // Крупская Н.К. Пед. соч. : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 2. С. 129.

ние». И далее: «существующий комплекс ... есть интегральная программа для того, чтобы из ребенка сделать человека»<sup>1</sup>.

М.Н. Покровский, имея в виду колонку «общество», отмечал: «Для меня, историка-специалиста, ...это не только схема, дающая последовательность ступеней, но и программа, не только совершенно достаточная, но и лучшая программа по истории и обществоведению, которую я только видел»<sup>2</sup>.

Н.К. Крупская также редактировала журнал «На путях к новой школе», руководила Главполитпросветом, организовала десятки педагогических съездов, конференций, совещаний<sup>3</sup>.

В тот период, по мнению М.В. Богуславского, миссия Н.К. Крупской была уникальной. Она искренне и небезуспешно пыталась соблюсти определенный паритет между новым и старым в советской школе, никогда не впадала в крайность и считала своим долгом выступать против перегибов. Например, когда школа ударялась в сплошное трудовое воспитание, Н.К. Крупская заявляла, что дети «должны не только трудиться, но и учиться». Когда же происходил крен в сторону отрыва от жизни и провозглашалась только учеба, она говорила, что дети «должны не только учиться, но и трудиться»<sup>4</sup>.

Велика роль Н.К. Крупской в процессе привлечения известных отечественных педагогов к сотрудничеству с правительством большевиков, в их защите от обвинений в мелкобуржуазных уклонах. Так, она помогла обрести себя в новых условиях выдающемуся педагогу С.Т. Шацкому, отказавшемуся поначалу работать в создававшемся Народном комиссариате просвещения и объяснившему в письме к А.В. Луначарскому свой отказ следующим образом: «Это так называемое правительство ведет систематический поход против русской интеллигенции, которую я слишком ценю, чтобы, подобно Луначарскому, мог поднять на нее руку. Сверх того прибавлю, что я участвую только в серьезных делах, помогать же г. Луначарскому в его административных восторгах и педагогическом дилетантстве я ни в коем случае не могу. Педагогическое дело слишком мне дорого. Наконец, я не могу работать с людьми, которых я не уважаю, а к таковым после Ленина и Троцкого, к сожалению, приходится причислить и Луначарского»<sup>5</sup>.

Изменила позицию С.Т. Шацкого по отношению к большевикам именно встреча с Н.К. Крупской, о которой он напишет впоследствии: «Сильное впечатление произвела на меня первая встреча с Н.К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом... в значительной мере я считаю себя ее учеником»<sup>6</sup>.

Через Н.К. Крупскую о педагогической работе С.Т. Шацкого узнал В.И. Ленин, который высоко оценил ее, заметив: «Вот это настоящее дело, а не болтовня»<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Новые программы для единой трудовой школы. Вып. 1. Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени. М.; П.: Госиздат, 1923. С. 5–8.

<sup>2</sup> Там же. С. 18.

<sup>3</sup> Богуславский М.В. XX век... С. 67.

<sup>4</sup> Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы... С. 93–94.

<sup>5</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 145–146.

<sup>6</sup> Там же. С. 148.

<sup>7</sup> Там же.

Трудно сказать, поверил ли С.Т. Шацкий в задачи советской власти в области народного просвещения или же просто обманулся привлекательностью лозунгов, но о Н.К. Крупской он говорил совершенно искренне, имея в виду, что все педагоги его времени, принимающие участие в социалистическом строительстве, не отдают еще себе «достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н.К. Крупская»<sup>1</sup>.

В педагогической судьбе С.Т. Шацкого, о котором сейчас говорят как о «совете российского учительства, хранителе и продолжателе его лучших традиций»<sup>2</sup>, Н.К. Крупская сыграла не только роль руководителя. В значительной степени ее миссией стало спасение выдающегося педагога от нападок ретивых критиков. Так, в 1923 году она в своей рецензии на «Сибирский педагогический журнал», в частности, анализировала статью И. Смирнова «Современные педагогические течения в России», посвященную «правому течению русской педагогической мысли – шацкизму». Не высказывая своего собственного отношения, Надежда Константиновна приводит цитату автора с высокой оценкой педагогической деятельности С.Т. Шацкого, фактически присоединяясь к этой оценке: «Для нас ценна система "шацкизма" тем, что она учитывает, может быть бессознательно, общественно-хозяйственную деятельность России и отыскивает жизненное решение острых педагогических проблем в условиях русской современности. Она поднимает, ставит и заостряет чрезвычайно важные вопросы воспитания крестьянской массы, во всей их особенности, как не ставит ни одна система воспитания в России. В ней есть много ценных мыслей, на основании которых можно сделать много ценных выводов, и мы эти выводы сделаем, чтобы придать законченность и округленность системе "шацкизма"»<sup>3</sup>.

Совсем другим тоном звучит ее статья в «Правде» от марта 1923 года. В ответ на статью заведующего Московским отделом народного образования (МОНО) «Бюрократизм или улучшение дела просвещения», в которой отмечено, что работе МОНО мешают «насквозь пропитанные мелкобуржуазными традициями» Шацкие и Иорданские, Н.К. Крупская вполне определенно высказывает свое мнение: «... Шацкий является одним из самых активных членов научно-педагогической секции ГУСа, ...я привыкла ценить его инициативу, активность, преданность делу. И должна отметить, что работа у него шла очень дружно и никаких существенных разногласий не было... Таких людей совсем не так много, чтобы ими можно было швыряться. Швыряние же эпитетами "мелкобуржуазные идеологи", подшиваемыми в придаточных предложениях, – прием, к которому не следовало бы прибегать. Нахожу демагогией и беспомощностью»<sup>4</sup>.

В конце 20-х годов С.Т. Шацкий по рекомендации Н.К. Крупской вступает в ряды Коммунистической партии, становится членом коллегии Наркомпроса. Казалось бы, он уже стал педагогом-марксистом. Однако нападки на него не прекращаются. 20 февраля 1929 года газета «Вечерняя Москва» опубликовала статью

---

<sup>1</sup> Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Пед. соч. : в 4 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 1. С. 65.

<sup>2</sup> Богуславский М.В. XX век... С. 24.

<sup>3</sup> Крупская Н.К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Крупская Н.К. Пед. соч. : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 10. С. 145.

<sup>4</sup> Крупская Н.К. Немножко о педагогах // Крупская Н.К. Пед. соч. : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 2. С. 148–150.

«На путях марксистской педагогики», в которой С.Т. Шацкий характеризуется как «идеолог правого крыла московских педагогов». И уже 25 февраля в этой же газете появляется письмо Н.К. Крупской, в котором она отмечает: «Немало таких людей, которые не очень-то понимают, что к чему, не умеют слушать и вникать в постановку вопросов и рады лишь случаю пошуметь и нажать кое-какой капиталец на этом шуме. С.Т. Шацкого я знаю с 1921 года, близко знаю его взгляды и его большую самоотверженную работу в деле народного образования и могу только удивляться, что возможно появление на страницах "Вечерней Москвы" столь безответственной заметки»<sup>1</sup>.

Наводит на размышление тот факт, что в этом случае редакция не отказалась от своего мнения, авторитет Н.К. Крупской не помог. Вероятно, уже нужны были в просвещении, в педагогической науке «правые» и «левые»: «Охотно давая место письму тов. Н.К. Крупской, редакция "Вечерней Москвы" все же считает необходимым указать на правильность характеристики С.Т. Шацкого как идеолога правого крыла марксистской педагогики; эта точка зрения находится в полном соответствии с положениями основного докладчика на диспуте в Политехническом музее тов. В.Н. Шульгина (директор Института методов школьного образования) и с выступлениями на диспуте целого ряда других коммунистов-педагогов»<sup>2</sup>.

Интересным аспектом в изучении наследия Н.К. Крупской может стать дальнейшее выяснение ее роли во время подъема и краха педологии в конце 20-х – начале 30-х годов прошлого столетия.

Нет сомнения, что к концу 20-х годов, несмотря на существование различных концепций и большое количество нерешенных проблем, педологи значительно продвинули развитие своей науки. Во-первых, были созданы достаточно четкие, отвечающие научным представлениям того времени антропологические идеи о личности, среде и воспитании. Во-вторых, был разработан категориальный аппарат науки. В-третьих, создавались и отрабатывались принципы научного исследования, в чем педологи были очень сильны в то время, прежде всего благодаря тому, что в педологию пришли такие незаурядные умы, как П.П. Блонский (чтобы не потерять педагогики), Л.С. Выготский и др. Однако они видели, что педология, не сумев решить ряда кардинальных проблем (взаимосвязь личности со средой, соотношение биосоциальных компонентов человека, практическое приложение результатов работы педологов для педагогики, роль педагогической практики как источника педологических исследований и т.п.), движется в тупик, а потому назревает ее кризис.

Источником проблем, по словам Л.С. Выготского, стало глубочайшее противоречие между стихийно возникшей исторической тенденцией к рождению педологии из недр отдельных наук, изучавших отдельные стороны детского развития, и методологическим оформлением этой тенденции, обрекавшей на неудачу попытку создания новой науки. Методологическое оформление любой науки неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой. А поскольку педология возникает на основе завоеваний анатомии, физиологии и психологии детского возраста, то многим кажется, что она является просто компиляцией или в лучшем

<sup>1</sup> Крупская Н.К. В редакцию «Вечерней Москвы» // Крупская Н.К. Пед. соч. : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. 11. С. 315.

<sup>2</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 152.

случае синтезом этих различных наук. Но сами эти науки «станут науками в истинном смысле слова только тогда, когда они будут опираться на исторически возникшую на их основе, но методологически являющуюся их основой – педологию»<sup>1</sup>. Педология нуждалась в оформлении нового понимания своего предмета. А основа для построения ее как самостоятельной науки заключалась в объективной реальности того единого процесса развития, который являлся предметом ее изучения.

Спасти педологию не удалось. Совсем молодыми людьми, но уже известными учеными ушли из жизни М.Я. Басов, Л.С. Выготский, не дожившие до трагедии их науки 1936 года. П.П. Блонский напишет в воспоминаниях о той поре: «При Н.К. Крупской были возможны публичные обсуждения и публичная критика различных педагогических положений и мероприятий. Но к началу 1930-х годов все это стало замирать и раньше всего замерла педагогика как наука»<sup>2</sup>. П.П. Блонского подвергнут огульной и гнусной критике, заставят унижительно каяться, и помогать ему, пытаясь что-то изменить, будет Н.К. Крупская...

Показательно состояние С.Т. Шацкого в начале 1930-х годов. Жить ему стало просто невыносимо, и он вынужден был написать Н.К. Крупской: «Дорогая Надежда Константиновна! После тяжелого раздумья обращаюсь к Вам с просьбой отпустить меня. Мне стало трудно работать в ГУСе, и я надеюсь, что моя работа в нем была плодотворна. Я знаю, что огорчу Вас, но вот почему я прихожу к таким мыслям. Мы начинали с Вами эту работу вместе. Вы пригласили меня, и я, не колеблясь, пошел на Ваш зов. Я вложил в работу много мыслей и считал ее своей. Мы серьезно и много совещались о ее ходе и направлении. Оно в общем сводилось к тому, чтобы сделать атмосферу Наркомпроса теплой, доступной, нужной и понятной местам, вдохнуть живой педагогический дух в центре, поднять оживление и интерес к делу у педагогических работников, дать конкретное направление молодой русской школе. Все это меня сильно захватило и создало для меня большую привлекательность. Вы помните наши частые беседы и простой товарищеский тон их? То, что было, я очень ценю и вспоминаю с отрадным чувством. Но Вы, конечно, помните, что не всегда я чувствовал себя легко. Я постоянно ощущал некий холодок недоверия к себе. И я добросовестно указывал Вам на это и выдерживал большую горечь (хотя бы в истории с Рафаилом), благодаря Вашей дружеской поддержке... Но чем дальше, тем более ответственную работу я беру на себя... Но вижу, что это далеко не просто и что нужно иметь для той работы, которую я себе наметил, и безусловный авторитет, и безусловное доверие. И ни того, ни другого я не чувствую. Атмосфера очень сгущена и полна неожиданностей. Меня сразил странный и вынужденный уход ценнейшего работника А.Н. Волковского из Соцвоса, который был моим помощником. Как могли его упустить, я не понимаю. Опять поднят вопрос о том, чтобы на ответственных местах были только коммунисты. Что-то назревает, какой-то поворот в политике. И я особенно плохо себя чувствую. И не выдерживаю, и не надеюсь, и решаю уйти, пока мне это деликатно не предложили»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. 1931. № 3. С. 55 ; № 7–6. С. 12, 14.

<sup>2</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 91.

<sup>3</sup> Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М. : Прометей, 1993. С. 145–146.



О какой деликатности можно было говорить в то время?! Из Наркомпроса «вычистили» несколько сот сотрудников... В 1934 году сердце настоящего русского интеллигента не выдержало. Н.К. Крупская и после смерти своего коллеги С.Т. Шацкого продолжала пропагандировать его идеи, его подходы к изучению детей, к комплексному развитию их дарований<sup>1</sup>.

О Надежде Константиновне Крупской написано, повторимся, много. И все авторы наверняка вглядывались в ее портреты. Насколько внимательны будут авторы последующие? Что они прочтут в незамысловатых и понятных всякому читателю строках ее трудов? Что рассмотрят они в чертах лица на известных фотографиях, с которых смотрит на них народная учительница, преданная своему призванию, неспящая труженица, много пережившая женщина, жена великого революционера, вошедшего в мировую историю, деятель культуры и просвещения большевистского государства? Какие мысли эти авторы попытаются донести до нас в своих еще не написанных работах?

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования [Текст]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки [Текст]. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях де-струкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
5. Выготский, Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках [Текст] // Педология. – 1931. – № 3.
6. Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы [Текст] : сб. тез. докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – 290 с.
7. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
8. Крупская Надежда. Воспоминания [Текст] / сост. И. Андреев. – М. : РИПОЛ классик, 2013. – 256 с.
9. Крупская, Н.К. В редакцию «Вечерней Москвы» [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 11. – С. 315.
10. Крупская, Н.К. Единая трудовая школа [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 127–132.
11. Крупская, Н.К. Женщина-работница [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – С. 71–102.
12. Крупская, Н.К. К вопросу об изучении истории педагогики [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 680–684.

---

<sup>1</sup> Романов А.А. Роль Н.К. Крупской в становлении С.Т. Шацкого как педагога-марксиста // Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез., докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. С. 52–53.

13. Крупская, Н.К. Народное образование и демократия [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – С. 249–350.
14. Крупская, Н.К. Немножко о педагогах [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 2. – С. 148–150.
15. Крупская, Н.К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» [Текст] // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 10. – С. 143–148.
16. Литвинов, С.А. Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи [Текст]. – Киев : Рядянська школа, 1970. – 224 с.
17. Максакова, В.И. Педагогическое наследие Н.К. Крупской и проблемы воспитания человека [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 3. – С. 4–7.
18. Новые программы для единой трудовой школы. Вып. 1. Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени [Текст]. – М. ; П. : Госиздат, 1923.
19. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
20. 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.
21. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
22. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
23. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
24. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
25. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
26. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
27. Романов, А.А. Роль Н.К. Крупской в становлении С.Т. Шацкого как педагога-марксиста [Текст] // Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез. докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 52–53.
28. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
29. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
30. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
31. Соловейчик, С. Час ученичества [Текст]. – М. : Детская литература, 1970. – 256 с.
32. Фрадкин, Ф.А., Малинин, Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого [Текст]. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.

33. Шацкий, С.Т. Мой педагогический путь [Текст] // Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 49–67.

34. Юдина, Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике [Текст] : учеб. пособие. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2006. – 267 с.

УДК 159.922.7

*Н.Ю. Стоюхина*

### **СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ: ИЗ ИСТОРИИ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Анализируется социально-политическое воздействие на детей как направление советской педологии. Отмечается, что при изучении детского мировоззрения педологи 1920–1930-х годов ставили задачу не только оценить эффективность антирелигиозной пропаганды, но и воздействовать на широкие социальные установки детей и подростков.

педология, дети, социально-политическое воздействие, методы изучения воздействия, социальные установки.

Интерес к истории советской психологии и педагогики, возросший за последнее время, был бы невозможен без внимательного изучения истории педологического движения в СССР. Безусловно, многое открыли для нас вышедшие не так давно монографии Е.М. Балашова, Н.А. Даниличевой, В.М. Кадневского, А.А. Парамоновой, но конкретные исследования отдельных страниц истории советской психологии развития ребенка, формирования, перестройки и реорганизации «нового человека», видимо, еще предстоят.

На Первом Всесоюзном педологическом съезде (27 декабря 1927 года – 3 января 1928 года, Москва) идеолог педологического движения в СССР А.Б. Залкинд провозгласил преодоление советскими педологами «длительного и глубокого идеологического кризиса»<sup>1</sup>; педология, определяемая как «наука о развивающейся человеческой личности, о растущем человеческом организме», для советской страны приобрела новое звучание – как «наука о массовом новом человеке в зарождающейся, растущей социалистической среде»<sup>2</sup>.

На Первом Всесоюзном съезде по изучению поведения человека (25 января – 2 февраля 1930 года, Ленинград) была отмечена огромная роль влияния среды на единство внешних и внутренних факторов развития, неизменно возрастающих «в процессе активной деятельности индивида в условиях классово-производственной среды»<sup>3</sup>. Анализировать, изучать, чтобы потом активно изменять, предлага-

<sup>1</sup> Залкинд А.Б. Педология в СССР. М. : Работник просвещения, 1929. С. 5.

<sup>2</sup> Там же. С. 6.

<sup>3</sup> Резолюция педологической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека // Педология. 1930. № 3. С. 341.

лось такие средовые составляющие, как классовая установка ребенка («формирующегося индивида»), его идеология и мировоззрение. Методы: наблюдение за поведением детей, естественный эксперимент, анкетирование, тестовые испытания, метод коллизий, метод кратких бесед и др.

Ведущий психотехник в СССР 1920–1930-х годов И.Н. Шпильрейн говорил о массовом идеологическом воспитании, в котором важно решить вопросы психологической дифференциации, применимые для агитаторов, пропагандистов, преподавателей, специализирующихся по объекту воздействия: «хороший воспитатель, преподаватель, агитатор учитывает социальные и биологические (т.е. возрастные и половые) различия, различия индивидуальной подготовки, опыта той или иной аудитории и т.д.»<sup>1</sup>.

Одновременно следует решить методическую задачу – создать технические методы анализа коллективного воздейственного эффекта. Такой методики не было, и советские педологи до конца 1920-х годов пользовались только взятыми из зарубежной практики техническими методами анализа индивидуального воздейственного эффекта, «недоучитывая тот социологический охват, который необходим, когда мы от психологии индивида переходим к психологии коллектива»<sup>2</sup>.

Задачу изучения детского мировоззрения педологи поставили перед собой к концу 1920-х годов. Особенно были заметны работы С.М. Ривеса, исследовавшего эффективность антирелигиозного воздействия на школьников. Не менее значимым, чем антирелигиозное, было воздействие на широкие социальные установки детей и подростков.

О трудности таких исследований писал заведующий психологическим подотделом Государственного института научной педагогики профессор М.Я. Басов. Отмечая, что вопрос о мировоззрении развивающегося человека – «конечный, завершающий вопрос всей проблемы мышления», новый для педологии (ранее изучали только «круг детских представлений»), и отдавая должное исследованиям Ж. Пиаже с его новаторским «*La representation du monde*», Басов подчеркивал: «Пиаже остается ...неизвестным огромным материком социального мировоззрения ребенка, ...предметом которого является социальный мир людей со всем его разнообразием, с его организацией и специфическими закономерностями развития»<sup>3</sup>.

В такой постановке проблема мировоззрения нова для педологии, и сотрудник Ленинградского института научной педагогики психолог В.С. Мерлин пытается изучить «мировоззрение ребенка, как оно проявляется в социальных его представлениях», или «социальное мировоззрение», где автору важна функциональная связь социальных представлений с теми формами организации личности, в результате которых они возникли. Методы исследования – клинический метод Ж. Пиаже, приближенный к естественному эксперименту, и метод «подразнивания» Л. Петражицкого: детям читают рассказ об определенной социальной ситуа-

---

<sup>1</sup> Шпильрейн И.Н. Задачи психотехники в реконструктивный период : стенограмма докл. на съезде по изучению поведения человека. Январь, 1930. Л. ; М. : Госмедиздат, 1931. С. 10.

<sup>2</sup> Шпильрейн И.Н. Психотехника в реконструктивный период // Психоневрологические науки в СССР : материалы I Всесоюз. съезда по изучению поведения человека / отв. ред. А.Б. Залкинд. М. ; Л. : Госмедиздат, 1930. С. 17.

<sup>3</sup> Мерлин В., Хрякова М. Вопросы развития социального мировоззрения у детей / предисл. и ред. М.Я. Басова. М. ; Л. : Госиздат, 1930. С. 5.

ции, рассказ стимулирующий, «поддразнивающий», предполагающий две противоположные по содержанию эмоциональные реакции; затем по их ответам на вопросы судят о том, какие из социальных стимулов-представлений наиболее эмоциогенны; после беседы дети рисуют что-то из рассказа, как правило, показатели наиболее эмоциогенных стимулов.

Программа исследования включала следующее: отношение к коллективу (индивидуалистическое или коллективистическое), предпочитаемая форма сотрудничества, симпатия–антипатия, властвование–подчинение, морально-правовые представления, трудовые отношения, имущественные отношения. В течение 1927–1928 учебного года методом беседы обследовали 60 детей 1 и 2 классов, методом рассказов – от 40 до 70 детей (в зависимости от темы рассказа) 8–10-летнего возраста. Цель работы – сформулировать некоторые положения, которые можно положить в основу изучения социальных представлений детей узкой возрастной группы.

Проанализировав представления о взаимоотношениях индивидуума и коллектива, сотрудничестве и борьбе, В.С. Мерлин заметил, что мыслительная деятельность ребенка оформляет лишь ту часть его социального поведения, которая на данном этапе развития «находится не на стадии возникновения и прогресса, но уже приняла устойчивую форму и имеет давнишнее происхождение»<sup>1</sup>. Отраженные в поведении ребенка социальные явления стимулируют его мыслительную деятельность по-разному. Она оформляет в виде социальных представлений с определенным образным или наглядным содержанием лишь часть социальных явлений, ее стимулирующих. Другая их часть оформляется в виде необразных стимулов прошлого опыта, действующих только на эмоциональную реакцию ребенка. Речевые же реакции, вызванные этими стимулами, имеют содержание, совершенно не адекватное содержанию эмоциональных реакций. Например, представления об отношении индивидуума к коллективу – яркий эмоциогенный стимул, но выразить в речи характер этого отношения дети не в состоянии. И наоборот: в мыслительно-речевой деятельности ребенка содержание морально-правовых отношений, представлений вполне оформлено, но оно не является стимулом эмоциональных реакций, т.е. не перерабатывается в схематическую социальную формулу.

Все области представляемой среды, стимулирующей эмоциональные реакции ребенка, не равны по степени проявления разных социальных эмоций. Например, сочувствие дети выражают хуже, чем антипатию и борьбу, что связано, по мнению В.С. Мерлина, как с внешними условиям среды, так и с особенностями личности ребенка. Соотносительные социальные явления «властвование» и «подчинение» подвержены наибольшему искажениям именно со стороны соотносительности, т.е. зависят от логической формы представляемых отношений. «Объективная социальная причинность на примитивных стадиях развития заменяется субъективной причинностью»<sup>2</sup>, что отчетливо видно в области имущественных и трудовых отношений. Социальные представления о взрослых и их мире строятся по аналогии с представлениями о детской социальности.

<sup>1</sup> Мерлин В. К эволюции социального мировоззрения у детей // Педология. 1928. № 4. С. С. 545.

<sup>2</sup> Мерлин В., Хрякова М. Вопросы развития... С. 124.

Действительно, такие положительные социальные эмоции, как сочувствие и симпатия, «имеют в представлении ребенка меньшее стимулирующее действие, чем страх перед наказанием, антипатия и т.д. Сильно выраженное собственническое чувство находится в резком противоречии с воспитанием коллективизма»<sup>1</sup>, и семейная среда действует сильнее, чем школьная, в отношении собственности и страха перед наказанием. Воспитательские задачи осложняются еще и тем, что далеко не все представления ребенка стимулируют его к продуктивной мыслительной деятельности, например, моральное представление по отношению к праву собственности хорошо развито, но представление об ответственности за злоупотребление чужой вещью не имеет никакой стимулирующей силы. Таким образом, школьное воспитание «возможно лишь путем организации детского поведения, а эта последняя достигается лишь путем организации школьной и бытовой среды», к тому же зависимость уровня социальных представлений от года школьного обучения позволяет возлагать определенные надежды на воспитательную работу школы.

В продолжение исследования В.С. Мерлина иркутский педолог и педагог М.Ф. Беляев, условно разделив социальное поведение детей на социальные поступки и социальные высказывания, обозначил последние как высказывания о социальных взаимоотношениях людей, например, в семье, в школе, в кружке, в коллективе, в профсоюзе, в целом в государстве и т.п., и предложил изучать их методом составления рангового ряда рассказов, что и было сделано в 1926–1927 учебном году. В результате он выделил несколько типов детских социальных высказываний:

– «имитирующий», когда ребенок показывает поверхностное отношение к происходящему, повторяя фразы рассказа, подражает, имитирует;

– «с указанием на товарищеское чувство», когда члены коллектива связаны тесными эмоциональными связями, каждый живет эмоциями другого, когда выражаются в высказываниях о товарищеском чувстве, о возможной ненависти со стороны товарищей и т.д.;

– «эгоцентрический» – человек участвует в жизни коллектива из-за личной выгоды, подчиняется коллективу только по этим мотивам;

– «альтро- и социоцентрический» – человек действует в коллективе с точки зрения пользы для коллектива, вступая с его членами в такие взаимодействия, которые приносят выгоду, пользу коллективу, и избегая того, что приносит коллективу убыток, вред;

– «этический» (неопределенно-этические и квалификационно-этические высказывания). Появляется через механизм образования условных рефлексов. В качестве гипотезы автор допускает схему: «1) поступок, действие; 2) какой-либо тормозной раздражитель; 3) прекращение действия. После ряда повторений второе звено может выпасть и тогда только начало действия или даже только его представление будет вызывать торможение, воздержание от действия, что и отразится в высказывании в виде: нельзя, нехорошо так делать и т.п.»<sup>2</sup>.

Значение работы М.Ф. Беляева, в том числе и методическое: он опробовал «метод речевого типа – метод казусов как отличающийся наибольшей объектив-

<sup>1</sup> Мерлин В., Хрякова М. Вопросы развития... С. 124.

<sup>2</sup> Беляев М.Ф. Типы социальных высказываний у подростков и юношей // Педология. 1929. № 4. С. 563.

ностью и наибольшим приближением к подлинному жизненному поведению»<sup>1</sup>, содержанием которого должны служить взаимоотношения коллектива и индивидуума, подгрупп в коллективе.

Многочисленные исследования, проведенные за годы советской власти с помощью разных методов над разными группами детей в разных местах страны, дали «яркую характерную картину содержания внутреннего мира и направленности сознания детей разных социально-классовых групп и разных социально-бытовых окружений»<sup>2</sup>. Картина, по мнению сотрудника научно-педагогического института методов школьной работы А.М. Гельмонта, оказалась такова: «Нет единой идеологии, общей для всех детей или для детей определенного пола и возраста. Детская среда так же расколота, как и классовая среда взрослых, и детское сознание эволюционирует и формируется под влиянием борьбы классовых сил и противоречий. Об этом говорят материалы по изучению детских политических воззрений»<sup>3</sup>. Он предлагает проанализировать детские представления и идеологические установки о внешней политике государства, задав детям следующие вопросы: «Как живут между собой СССР и буржуазные страны?» «А как, по-твоему, должны жить между собою СССР и буржуазные страны?»

Было изучено около 8000 письменных детских ответов.

Ответы на первый вопрос показали, насколько дети осведомлены о внешней политике страны, насколько они политически грамотны и что знают об отношениях с буржуазными государствами. Многочисленные ответы исследователь разделил на три категории:

1) «мирно», т.е. дети не видят каких бы то ни было противоречий и затруднений во взаимоотношениях пролетарского государства с капиталистическими странами. «Внешне формальный мир и передышка заслоняют перед ними неизбежно существующую враждебность»<sup>4</sup> со стороны иностранных государств;

2) «враждебно» – дети категорически отмечают враждебность и непримиримость советской и капиталистической государственных систем и не учитывают существующие экономические и дипломатические отношения;

3) «реально» – дети отмечают оба вида отношений между странами.

А.М. Гельмонт констатирует явное преимущество а ответах пионерской группы: они давали «меньше неправильных и больше правильных ответов о международных отношениях... Во всем этом ярко проявляется значительно более высокий уровень политического сознания пионера по сравнению с политически неорганизованным школьником»<sup>5</sup>, что говорит о важной роли пионерской организации в вовлечении ребят в политическую деятельность, в сообщении им правильных обществоведческих знаний.

Целью второго вопроса было уловить политическую настроенность детей и направленность их идеологии в данном вопросе. Здесь также выделяются категории ответов:

1) «пацифизм»: дети считают, что СССР с буржуазными странами должны жить в мире и дружбе;

<sup>1</sup> Беляев М.Ф. Типы социальных высказываний... С. 569.

<sup>2</sup> Гельмонт А.М. Дети и политика // Педология. 1929. № 4. С. С. 596.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 598.

<sup>5</sup> Там же. С. 602.

2) «враждебность», «отдающая некоторым душком “ультра-левизны” и революционной фразеологии, где все же кроются элементы здравого политического смысла и благого порыва»<sup>1</sup>, так как авторы нигде не оговаривают возможность допущения каких-либо отношений с буржуазными странами;

3) «диалектика», когда вопрос освещается конкретно, реалистически и диалектически.

Выводы, сделанные А.М. Гельмонтом, были дифференцированы по возрасту, полу, социальному положению. Оказалось, что только 4 % детей представили в ответах «беспринципный пацифизм», а вот «гнилой обывательский пацифизм» присутствовал у 49,1 %, иными словами, «добрая половина нашей детворы разъедается молью обывательской трусости и беспринципности»<sup>2</sup>. На их фоне 38 % воинствующе настроенных детей одобряет здоровый диалектический подход, революционное сознание и классовую принципиальность, сочетаемые с ощущением реальности, принадлежащим всего 4,6 % детей. Все это свидетельствует о важности методов преподавания обществоведения и преподнесения детям вопросов политики «путем вовлечения детей в живые дискуссии и обмен мнениями по вопросам нашей социально-политической современности ...на основе самостоятельно усвоенного. Исходя из жизненного ... опыта детей ... надо подвести детей к нашему мировоззрению»<sup>3</sup>. А.М. Гельмонт констатирует позитивную корреляцию между растущей с возрастом осведомленностью и положительной политической настроенностью и негативную корреляцию между этой же растущей с возрастом осведомленностью и отрицательной политической настроенностью.

Интересны выводы, полученные при сравнении пионеров и не пионеров: пионеры «обнаруживают меньше пацифизма, больше диалектической выдержки, более здоровые воинствующие настроения»<sup>4</sup>. Отрядным автору показался тот факт, что девочки не уступают мальчикам в категории «воинственность», что может служить известным показателем преодоления политической пассивности и безразличия, наблюдавшихся у девочек в предыдущих обследованиях.

В целом представления советских детей и их установка в вопросе о внешней политике внушают исследователю определенную тревогу, так как положительные тенденции (большой охват идеологическим влиянием детей старших возрастов, сдвиг в идеологии девочек) оказались крайне незначительны. Он рекомендует усилить работу в области политического воспитания, приспособив его методы как к старшим, так и к младшим детям; не терять бдительности в отношении воспитания детей рабочего класса, потому что пролетарские дети «не всегда идут впереди детей других классов и социальных групп»; в дальнейшем изучить влияние именно социально-классового фактора, что поможет в практической педагогической работе «по выковыванию в первую очередь идеологии всех 100 % детей класса – гегемона революции».

Украинский педолог С.О. Лозинский отмечал «большой радиус» таких исследований, однако сам сравнивал влияние на формирование социальных представлений у детей в буржуазном государстве и в Советском Союзе, так сказать,

---

<sup>1</sup> Гельмонт А.М. Дети и политика. С. 604.

<sup>2</sup> Там же. С. 607.

<sup>3</sup> Там же. С. 608.

<sup>4</sup> Там же. С. 609.



исследовал «малый радиус». Необходимый для этого материал из Западной Европы он взял из книги французской исследовательницы Алисы Декедр «Ce que repent les enfants», где разбираются ответы детей на вопросы «Почему плохо быть бедным?», «Почему плохо быть богатым?», и сравнил его с ответами украинских детей. С обеих сторон были изучены ответы 1285 детей в возрасте от 9 до 17 лет.

С.О. Лозинский говорит об общих социально-экономических условиях жизни государств Западной Европы и Украинской ССР, влияющих на представления социального характера у детей. По его мнению, общие условия в буржуазных государствах склоняют суждения детей в сторону причин эмоционального, нравственного, физического и материального характера; условия жизни в Украинской ССР – в сторону суждений социального, нравственного, эмоционального, физического и материального характера, т.е. палитра суждений у советских школьников богаче.

Педологи дошкольных учреждений А. Ананьина и Ю. Масленникова попытались ответить на вопрос: где черпают дети социальный опыт? Оказалось, что в играх, имеющих происхождение в домашней, педагогической и широкой социальной средах, а также во всех строительных играх без названия, подвижных играх и т.п. дети младшей и средней групп больше имитируют домашнюю среду, играют в строительные игры, дети старшего возраста – в игры, имеющие своим источником широкую социальную и педагогическую среду. Авторы указывают на среду ближайшего окружения, а именно – домашнюю и педагогическую как на источник социального опыта детей во всех возрастных группах. Но по мере взросления «радиус среды заметно расширяется, социальный опыт этих детей становится богаче и разнообразнее, на что указывает заметно растущее влияние педагогической и в особенности широкой социальной среды за счет уменьшения влияния домашней среды»<sup>1</sup>.

Анализируя социальный опыт детей во время их игровой деятельности, исследователи обнаруживают возрастные особенности в росте социальных связей, причем половые различия четче заметны у мальчиков. Девочки находятся под отрицательным влиянием домашней среды, которая проявляется как косность, мешчанство и замкнутость, борьбу с которыми необходимо вести педагогу. Список игр мальчиков и девочек, зафиксированных А. Ананьиной и Ю. Масленниковой за один и тот же период времени, разнится: у мальчиков – 42 различных наименования игр, у девочек – лишь 14, причем они различаются абсолютно: по форме, творческой активности, месту для игры, стихийности, полноте содержания.

Исследование приводит к выводу о необходимости принять меры по расширению и обогащению социального опыта девочек, по уточнению и наполнению конкретным содержанием социального опыта мальчиков, о том, что следует содействовать общению мальчиков и девочек в играх, увеличить время для экскурсий и длительных прогулок, чтобы вывести детей, в особенности девочек, за пределы домашней и педагогической среды и дать им больше новых, разнообразных впечатлений.

Педологи из кабинета дошкольной педологии при Академии коммунистического воспитания изучали общественно-политические установки пролетарского

<sup>1</sup> Ананьина А., Масленникова Ю. Социальный опыт наших детей и источник его возникновения // Дошкольное образование. 1930. № 5. С. 33.

ребенка-дошкольника, рассматривая его развитие как процесс классово направленный: «классовая среда накладывает свой отпечаток на развитие ребенка с самых ранних детских лет, она придает качественное своеобразие всему дальнейшему ходу этого развития, создает различные его типы. ...Классовая направленность детей определяет их симпатии и антипатии, создает их основные эмоционально-действенные установки по отношению к социальному окружению»<sup>1</sup>. Восприятие мира ребенком зависит напрямую от этих основных установок, по-разному перерабатываемых его жизненным опытом: «классовая направленность формирует психику детей»<sup>2</sup>. Методом исследования была выбрана беседа с использованием иллюстративного материала, основная цель которой – выявить эмоционально-действенные установки ребенка по отношению к важнейшим классовым явлениям – общественно-политическим, антирелигиозным и интернациональным. Иллюстративный материал должен был служить эмоциональным стимулом для выявления собственного отношения ребенка к данному явлению.

При этом, к примеру, педолог В.М. Торбек изучала детей, которые ходили на детскую площадку при доме, где жили рабочие электростанции, т.е. не были охвачены планомерным педагогическим влиянием; на них влияла семья. Это были рабочие семьи, где почти все отцы – люди с многолетним производственным стажем, ударники, члены партии, активисты-общественники с высоким культурным уровнем, где нет ни одного прогульщика, лодыря или пьяницы. Матери же, напротив, – в большинстве своем домашние хозяйки, общественно-политически пассивны, замкнуты на домашнем хозяйстве, малограмотны, не имеют никаких культурных интересов, ни одна из них не является членом партии.

Такая среда мало дает для общественно-политического развития детей: «готовых, подслушанных или внушенных формул и схем у детей, таким образом, почти не имеется»<sup>3</sup>, так как отцы приходят домой поздно из-за загруженности. И все же «самая классовая принадлежность их, классовое их окружение ... накладывает яркий отпечаток на детей: прежде всего дети осознают свое единство с пролетариатом»<sup>4</sup>. Даже при таком скудном общественно-политическом воспитании дети знают о своем рабочем происхождении, воспринимают интересы пролетариата как свои собственные, буржуазию воспринимают не только как врага пролетариата, но и как своего личного врага, т.е. активно-боевым образом.

В.М. Торбек выводит следующие задачи общественно-политического воспитания для детских учреждений: укрепить в детях сознание силы, мощи, непобедимости рабочего класса; усилить коммунистические эмоционально-действенные установки путем активного вовлечения детей в социалистическое строительство; конкретизировать и обогатить смутные представления о сущности классовой борьбы, о значении советской власти, о роли Ленина и коммунистической партии.

Педолог И. Мельцер вслед за В.М. Торбек продолжает исследование общественно-политических установок, но уже на примере дошкольников-детсадовцев.

---

<sup>1</sup> Торбек В. Общественно-политические установки пролетарского ребенка-дошкольника // Дошкольное воспитание. 1931. № 2. С. 30.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 32.

<sup>4</sup> Там же.

Кроме выяснения отношения детей к классовой борьбе, к Ленину, к пионерам, комсомольцам и коммунистам автор ставит еще целый ряд задач, например, выявляет типы классовой направленности детей:

I. Антипролетарские установки: а) эмоционально-положительное отношение к буржуям; б) эмоционально-отрицательное отношение к рабочим.

II. Классовый индифферентизм, безразличное отношение к классовым явлениям (дети не разграничивают элементарных классовых явлений, не различают классовые группировки).

III. Эмоционально-положительное отношение к пролетариату, отрицательное отношение к буржуям как к врагам рабочих.

IV. Эмоционально-действенные установки (активно-враждебное отношение к буржуям), осознание элементарных основ классовой борьбы.

V. Эмоционально насыщенные установки, осознанный и действенный подход ко всем явлениям классовой борьбы (активность в соцстроительстве, активная антирелигиозность, активный интернационализм) <sup>1</sup>.

Эти типы эволюционируют, если ребенок долго ходит в детский сад, «активно участвует в социалистическом строительстве», приобщаясь к общественно-политическим моментам окружающей жизни, например, если родители часто берут его с собой на производство, в «красный уголок» во время проведения общественных кампаний или воспитатели обсуждают с детьми текущие политические события в доступной им форме.

Отмечая важность использования в работе с детьми фактов текущей жизни для воспитания классовых установок, И. Мельцер пишет: «Обследование детей происходило в период процесса "Промпартия" и ... большинство детей выявили свое враждебное отношение к ним, показывая этим свое осознание их вредительской деятельности в разных областях народного хозяйства» <sup>2</sup>. Конечно, замечает исследователь, многие дети слышали дома, но, чтобы их установки получили правильное направление, воспитатель прочла доступные места из приговора, закрепив полученное представление беседой.

Для использования конкретных фактов повседневной жизни в воспитании классовых установок дети участвовали в предвыборной демонстрации, что должно было повысить «интерес детей к жизни рабочих и стимулировало соответствующие установки при составлении наказа самими детьми» <sup>3</sup>.

Изучением социального поведения детей, воздействием на него занимались педологи, работающие в разных городах и учреждениях. Мы видим расширение набора методов, использовавшихся в этих исследованиях: наравне с традиционным наблюдением за играющими детьми в естественной среде, опросом педологи применяли беседу по прочитанному рассказу, метод казусов (когда испытуемый должен высказаться по поводу краткого рассказа, действительного или воображаемого факта из области социального поведения людей), метод составления рангового ряда рассказов (испытуемый располагал рассказы по степени тяже-

<sup>1</sup> Мельцер И. Общественно-политические установки пролетарского ребенка-дошкольника // Дошкольное образование. 1931. № 3. С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 20.

<sup>3</sup> Там же. С. 21.

сти выводимых в них проступков и обосновывал это расположение), вторичный анализ данных (сравнение с данными А. Декедра).

Мы видим, насколько важна была данная тема в педологии того времени, несмотря на небольшое количество педологических работ о социально-политическом воздействии на детей. Однако, прозвучав «последним аккордом» в воспеании эксперимента по социальной инженерии – формированию нового человека<sup>1</sup> в упомянутых в данной статье работах, педология перестала громко декларировать о воздействии на сознание детей и подростков.

### Список использованной литературы

1. Ананьина, А. Социальный опыт наших детей и источник его возникновения [Текст] / А. Ананьина, Ю. Масленникова // Дошкольное образование. – 1930. – № 5. – С. 33–38.
2. Байфорд, Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движений» (и их история) для современной педагогики [Текст] // Преподаватель. XXI век. – 2013. – № 1. – С. 43–54.
3. Беляев, М.Ф. Типы социальных высказываний у подростков и юношей [Текст] // Педология. – 1929. – № 4. – С. 558–570.
4. Гельмонт, А.М. Дети и политика [Текст] // Педология. – 1929. – № 4. – С. 595–611.
5. Залкинд, А.Б. Педология в СССР [Текст]. – М. : Работник просвещения, 1929. – 82 с.
6. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
7. Лозинский, С.О. Суждения детей о бедности и богатстве (Социальные представления детей Зап. Европы и Украины) [Текст] // Педология. – 1929. – № 4. – С. 571–577.
8. Мельцер, И. Общественно-политические установки пролетарского ребенка-дошкольника [Текст] // Дошкольное образование. – 1931. – № 3. – С. 17–23.
9. Мерлин, В. К эволюции социального мировоззрения у детей [Текст] // Педология. – 1928. – № 4. – С. 541–557.
10. Мерлин, В., Хрякова М. Вопросы развития социального мировоззрения у детей [Текст] / с предисл. и под ред. М.Я. Басова. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 126 с.
11. Резолюция педологической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека [Текст] // Педология. – 1930. – № 3. – С. 341–343.
12. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
13. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
14. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
15. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
16. Стоюхина, Н.Ю. Доминанта социального воздействия в советской педологии 1930-х гг. [Текст] // Педагогический журнал. – 2013. – № 5–6. – С. 51–76.

---

<sup>1</sup> Стоюхина Н.Ю. Доминанта социального воздействия в советской педологии 1930-х гг. // Педагогический журнал. 2013. № 5–6. С. 51–76.

17. Торбек, В. Общественно-политические установки пролетарского ребенка-дошкольника [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1931. – № 2. – С. 30–34.

18. Шпильрейн, И.Н. Задачи психотехники в реконструктивный период [Текст] : стенограмма докл. на съезде по изучению поведения человека. Январь, 1930 г. – Л. ; М. : Госмедиздат, 1931. – 28 с.

19. Шпильрейн. Психотехника в реконструктивный период [Текст] // Психоневрологические науки в СССР : материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека / отв. ред. А.Б. Залкинд. – М. ; Л. : Госмедиздат, 1930. – 383 с.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.12

*Т.В. Еременко*

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Вводится определение библиографической компетентности, выделяются факторы ее востребованности на современном этапе развития, описываются основные составляющие библиографической компетентности вузовского преподавателя и средства ее формирования.

библиографическая компетентность, библиографическая культура, высшее образование, преподаватель вуза.

**Понятие библиографической компетентности.** Вынесенное в заглавие статьи понятие библиографической компетентности пока не получило широкого распространения в профессиональных и академических публикациях, однако уже введено в научный оборот. В частности, оно используется в диссертации С.А. Кислинской, посвященной формированию библиографической компетентности у младших школьников<sup>1</sup>. Представление о содержании библиографической компетентности опирается на общее понимание библиографии как информационной инфраструктуры, обеспечивающей подготовку, распространение и использование информации о документах, необходимой для их идентификации и использования<sup>2</sup>.

Библиографическая компетентность тесно связана с родственным ей понятием библиографической культуры. Последнее получило более глубокое раскрытие в публикациях ряда авторов. Так, специфика библиографической культуры рассматривается на примере исследовательской деятельности в работах В.Н. Шадриной<sup>3</sup> и трактуется этим автором как культура создания, поиска, отбора, переработки и потребления библиографической информации. В.Н. Зорин исследует библиографическую культуру в структуре информационной культуры курсанта воен-

<sup>1</sup> Кислинская С.А. Формирование у младших школьников библиографической компетентности : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.

<sup>2</sup> ГОСТ 7.0-99 СИБИД. Информационно-библиотечная деятельность, библиография. Термины и определения. URL : <http://www.gosthelp.ru/text/GOST7099SIBIDInformacionn.html>.

<sup>3</sup> Шадрина В.Н. Библиографическая культура исследователя и педагогические методы ее формирования : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2003.

ного вуза<sup>1</sup> и рассматривает ее как способ совершенствования умений и навыков самостоятельной работы с документальной информацией и как фактор интеллектуализации в процессе профессионального становления и саморазвития обучающегося.

Существует также целый ряд терминологических вариантов с использованием словосочетания «библиографическая культура»: информационно-библиографическая культура, библиотечно-библиографическая культура, книжно-библиографическая культура. Эти термины применяются в учебных, академических, профессиональных текстах.

Анализ имеющихся в современной научной литературе определений в понятийном поле библиографической компетентности позволяет предложить следующую ее дефиницию, на которую опирается автор настоящей статьи: *библиографическая компетентность – это способность применять библиографические знания и умения для ориентации в информационных ресурсах современного общества, успешного самостоятельного поиска и отбора информации, ее переработки и потребления, а также создания новой библиографической информации.*

Библиографическая компетентность преподавателя вуза, по нашему убеждению, является важнейшей предпосылкой, которая на современном этапе развития высшей школы определяет качество его образовательной и научной деятельности. Актуальность ее формирования обусловлена комплексом факторов.

**Факторы востребованности библиографической компетентности.** Как первый фактор отметим *качественно новые требования к результативности научной работы* вузовского преподавателя.

Сегодня показатели научной работы вуза оказывают сильнейшее воздействие на перспективы его развития в целом. Эти показатели определены для оценки эффективности деятельности вузов в мониторингах, ежегодно проводимых Министерством образования и науки России, и заданы как целевые индикаторы в таких программных документах, как «Концепция федеральной целевой программы "Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России" на 2014–2020 годы» (утв. распоряжением Правительства РФ от 2 мая 2013 г. № 736-р) и «Концепция федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2014–2020 годы» (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 мая 2013 г. № 760-р). Для каждого вуза сегодня насущной необходимостью является формирование конкурентоспособного, эффективно функционирующего исследовательского сектора, обеспечивающего качественный рост показателей научной деятельности. Это, соответственно, предполагает существенное повышение требований к результативности научно-исследовательской работы вузовских преподавателей.

Сегодня наиболее значимые показатели научной деятельности вуза в целом и отдельного вузовского преподавателя – это публикационная и грантовая активность.

*Публикационная активность* – наукометрический показатель. Достижение его высоких значений в целом для вуза опирается на личную публикационную

---

<sup>1</sup> Зорин В.Н. Библиографическая культура в структуре информационной культуры курсанта военного вуза : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2003.

активность каждого преподавателя, под которой понимаются количество публикаций преподавателя и частота их цитирований другими авторами.

Хороший уровень библиографической компетентности позволяет ученому оценивать и проектировать свои наукометрические показатели. Первостепенной задачей становится не просто публикация научной работы, но качество этой публикации. Если это текст доклада на научной конференции, важен статус конференции. Если это научная статья, важны параметры журнала, в котором она опубликована: индексируется ли журнал в базах данных научного цитирования и в каких, каков его импакт-фактор? Качество публикаций определяет возможности преподавателя в получении грантов на научные исследования и научные стажировки, присуждении академических и ученых степеней и званий, рейтинговой оценке или аттестации в вузе.

Библиографическая компетентность в контексте поддержки публикационной активности преподавателей включает следующие составляющие:

- знание международных и российских баз данных научного цитирования и возможностей доступа к ним;
- владение навыками библиографического поиска в этих базах данных;
- умение оперировать такими понятиями, как «индекс Хирша», «импакт-фактор журнала», «индекс цитирования»;
- владение навыками справочного аннотирования в научных целях и систематизации документов по таким классификациям, как УДК и ББК (это связано с тем, что обязательным условием представления рукописи в рецензируемый научный журнал обычно является требование сопроводить текст аннотацией, ключевыми словами и классификационными индексами).

Еще один важнейший показатель научной работы – *грантовая активность*. Как и публикационная активность, этот показатель для вуза в целом складывается из личной активности отдельных преподавателей. Значение библиографической компетентности в развитии грантовой активности проявляется в том, что качество оформления заявки на грант для реализации научного проекта опирается в том числе и на умение составить полные и точные библиографические описания работ авторов проекта. Некоторые фонды-грантодатели также требуют представить библиографические списки литературы по заявляемой теме проекта, включающие как отечественные, так и иностранные публикации. Соответственно преподаватель должен:

- знать электронные каталоги, библиографические и реферативные базы данных;
- уметь осуществлять в них тематический библиографический поиск с использованием логических операторов, дескрипторов и предметных рубрик;
- владеть навыками библиографического описания разных видов документов в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»<sup>1</sup>.

Второй фактор, обуславливающий актуальность библиографической компетентности преподавателя, – это необходимость обеспечения *качества образовательных программ высшего образования*. Количественный рост и расширение

---

<sup>1</sup> ГОСТ 7.1-2003 СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. URL : <http://rusla.ru/rsba/provision/standarts/gost%207.1-2003.pdf>.



репертуара информационных ресурсов по проблематике преподаваемых курсов, необходимость включения в информационное обеспечение образовательного процесса иностранных источников, разнообразие форматов информационных источников – это одновременно предпосылки и для роста качества образовательных программ, и для развития у преподавателя компетенций библиографического поиска, отбора и библиографической характеристики документов.

В процессе потребления информации в целях образования особую важность приобретают знания в сфере авторского права и академической этики. Такие знания на современном этапе развития высшего образования органично интегрируются в содержание библиографической компетентности преподавателя. Уважение к институту интеллектуальной собственности в его работе проявляется, с одной стороны, через правильное оформление цитирования и библиографических ссылок в письменных научных и учебно-методических работах, с другой стороны, через воспитание им ценностей информационной этики у студентов.

Третий фактор, который приобретает все большее значение, – это осмысление вузовским преподавателем себя в *ситуации непрерывного образования* – образования, всеохватывающего по полноте, индивидуализированного по времени, темпам и направленности, предоставляющего каждому человеку право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Необходимость постоянного интенсивного пополнения багажа профессиональных знаний как путем участия в системе формального повышения квалификации и переподготовки, так и через самообразование – принципиальное условие успешной деятельности преподавателя современного вуза. Одновременно это и мотивация к формированию его библиографической компетентности, так как образование в течение всей жизни опирается на знания и умения самостоятельного поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее организации и преобразования, сохранения и передачи. Библиографические знания и умения – неотъемлемая часть информационно-коммуникативной компетентности, обеспечивающей успешность непрерывного образования.

**Структура библиографической компетентности.** Компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности<sup>1</sup>. Существуют различные подходы к структурированию компетентности. Наиболее отвечающим целям настоящей статьи является подход, согласно которому понятие компетентности включает когнитивную (теоретическое знание, способность знать и понимать), деятельностную (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям) и ценностную (ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) составляющие. Он обосновывается, в частности, такими отечественными авторами, как И.А. Зимняя<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнит. образование. 2005. № 7. С. 9–11.

<sup>2</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

и Е.В. Филатова<sup>1</sup>. Также важно отметить, что успешность формирования компетентности зависит от личностных качеств человека, которые как положительно, так и негативно влияют на процесс и определяют своего рода «потолок» компетентности для конкретного человека.

В *когнитивную составляющую* библиографической компетенции преподавателя вуза входят знания:

- ресурсов библиографической информации исследовательского и образовательного назначения;
- способов библиографического поиска разной степени сложности;
- методики библиографического описания, справочного и рекомендательного аннотирования, составления библиографических списков и обзоров;
- правил оформления библиографических ссылок в тексте научной и учебной работы.

*Деятельностная составляющая* библиографической компетенции преподавателя вуза подразумевает практическое применение знаний, образующих когнитивный компонент, к следующим ситуациям:

- проектирование и реализация образовательных программ;
- проведение исследования;
- написание научного текста;
- подготовка заявки на грант;
- оценка собственных наукометрических показателей;
- организация и хранение информации;
- повышение профессиональной квалификации;
- выбор форм, ступеней и каналов доступа к непрерывному образованию;
- личностное развитие.

Библиографическая компетентность вузовского преподавателя опирается на *ценности* образования, науки, интеллекта, мудрости, уважения к интеллектуальной собственности, профессионализма, личностного роста.

Достижение высокого уровня сформированности библиографической компетентности подкрепляется такими *личностными качествами* преподавателя, как самостоятельность, интеллектуальная активность, креативность, трудолюбие, организованность, ответственность.

**Средства формирования библиографической компетентности.** Целенаправленная работа над формированием библиографической компетентности преподавателей предполагает проектирование этой деятельности с учетом всего многообразия средств, способов и организационных форм, которые могут быть использованы в условиях высшего учебного заведения.

Представляется, что главным принципом должно стать *сочетание возможностей* имеющейся в каждом вузе системы повышения квалификации научно-педагогических работников, консультационно-обучающей деятельности вузовской библиотеки и политики руководства вуза по применению стимулов, обеспечивающих устойчивую мотивацию к повышению библиографической культуры всех членов университетского сообщества.

В *системе повышения квалификации преподавателей* основным средством формирования библиографической компетентности являются дополнительные

---

<sup>1</sup> Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Magister Dixit. 2012. № 1 (03). URL : [http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2\\_filatova.pdf](http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_filatova.pdf).

профессиональные образовательные программы разного объема – от однодневных семинаров-тренингов до курсов повышения квалификации, продолжающихся в течение нескольких месяцев. Использование как аудиторной, так и дистанционной форм обучения позволяет гибко ориентировать программы в соответствии с запросами слушателей. Тематика и содержательное наполнение образовательных программ также определяются конкретными потребностями профессорско-преподавательского состава конкретного вуза.

Что касается вклада *вузовских библиотек* в формирование библиографической компетентности, то в настоящее время их сотрудники уже активно консультируют преподавателей по вопросам использования российских и международных баз данных научного цитирования, в том числе:

- по поиску публикаций авторов;
- по присоединению публикаций и ссылок к авторскому профилю;
- по идентификации организации в публикациях автора;
- по определению индекса цитируемости и индекса Хирша автора;
- по определению импакт-фактора журналов, в которых публикуется автор.

Консультации даются как в непосредственном общении, так и через виртуальную справочную службу и по электронной почте.

На базе вузовских библиотек также организуются обучающие семинары и тренинги по работе с базами данных научного цитирования и улучшению показателей публикационной активности авторов. Более активно в этом направлении пока действуют западные вузовские библиотеки.

**Управление мотивацией** к повышению библиографической культуры предполагает использование руководством вуза как материальных, так и нематериальных стимулов. К примеру, материальными способами могут стать:

- личные денежные вознаграждения для преподавателей, стабильно демонстрирующих высокий уровень библиографической культуры в своих научных и учебно-методических публикациях;
- оплата обучения на выездных курсах повышения квалификации по проблематике публикационной активности для преподавателей, целенаправленно планирующих рост своих наукометрических показателей;
- оплата командировок для работы в национальных библиотеках России и крупных зарубежных библиотеках для преподавателей, активно использующих библиотечно-библиографические ресурсы в преподавании своих курсов и проведении научных исследований.

Нематериальные способы формирования устойчивых мотивов к повышению библиографической культуры могут опираться на:

- информирование о достижениях в этой сфере через сайт и электронную почту вуза, вузовскую газету;
- вручение в торжественной обстановке грамот, призов, подарков как форм публичной высокой оценки вклада в развитие библиографической культуры вуза;
- проведение конкурсов на лучшее библиографическое оформление научной и учебной работы с награждением победителей билетами на интересные выставки, концерты, спектакли.

Таким образом, библиографическая компетентность в свете современных требований к вузовскому преподавателю выступает как одно из его ключевых

профессиональных качеств, определяющих результативность научной и образовательной деятельности лично преподавателя и вуза в целом.

### Список использованной литературы

1. ГОСТ 7.0-99 СИБИД. Информационно-библиотечная деятельность, библиография. Термины и определения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gosthelp.ru/text/GOST7099SIBIDInformacionn.html>.
2. ГОСТ 7.1–2003 СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusla.ru/rsba/provision/standarts/gost%207.1-2003.pdf>.
3. Еременко, Т.В. Университет как система непрерывного образования: компетентностно-ориентированный подход [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 100–106.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Зорин, В.Н. Библиографическая культура в структуре информационной культуры курсанта военного вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2003. – 174 с.
6. Кислинская, С.А. Формирование у младших школьников библиографической компетентности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 212 с.
7. Филатова, Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура [Электронный ресурс] // Magister Dixit. – 2012. – № 1 (03). – Режим доступа : [http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2\\_filatova.pdf](http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_filatova.pdf).
8. Филатова, Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Текст] // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.
9. Шадрина, В.Н. Библиографическая культура исследователя и педагогические методы ее формирования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2003. – 222 с.

УДК 301.085:62

*С.А. Золотухин*

### **РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ (Ранние исследования компьютерно-опосредованного взаимодействия)**

Рассматривается феномен интернет-коммуникации и анализируются современные подходы к компьютерно-опосредованному взаимодействию человека с информационной средой. Внимание автора преимущественно к западным исследованиям такого вида взаимодействия обусловлено наличием соответствующего опыта в зарубежной психологии.

философия образования, информационная цивилизация, информатизация образования, социальная коммуникация, взаимодействие в информационной среде.

Изучение особенностей коммуникации – сначала применительно к компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) вообще, а затем и к созданию сетевых сообществ в частности – ведется за рубежом в рамках концепции социального присутствия с 70-х годов прошлого столетия.

Теория социального присутствия является подразделом теории коммуникации<sup>1</sup> и включает в себя несколько определений социального присутствия, проявляющегося в различных коммуникационных средах, в которых человек чувствует себя «социально настоящим»<sup>2</sup>. Ту и Макиас (C.H. Tu, M.S. McIsaac) предполагают, что социальное присутствие является степенью ощущения, восприятия и реакции по отношению к другому человеку в компьютерно-опосредованном взаимодействии<sup>3</sup>. Гунавардена и Зиттл (C.N. Gunawardena, F.J. Zittle) определяют социальное присутствие как степень, в которой человек воспринимается как «реальное» в опосредованной коммуникации, и предполагают, что социальное присутствие представляет собой комбинацию из среды и коммуникаторов<sup>4</sup>. Схожую точку зрения высказывают и Карабьял с соавторами (K. Carabajal, D. LaPointe, C.N. Gunawardena). Они отмечают, что социальное присутствие является фактором, на который оказывают влияние технологии, а также обучающиеся, и определяют социальное присутствие как степень выраженности другого человека во взаимодействии и последующей актуализации в межличностных отношениях<sup>5</sup>.

Более ранние исследования подвергали сомнению возможность осуществления коммуникации в КОК. Так, Шорт, Уильямс и Кристи (J. Short, E. Williams, V. Christie) указывали на то, что для КОК характерна низкая степень социального присутствия вследствие отсутствия невербальных особенностей коммуникации физического мира<sup>6</sup>. Американские социологи Спроул и Кислер (L. Sproull, S. Kiesler) заявляли, что в КОК не хватает специальных реляционных функций (социальных сигналов), которые позволяют осуществлять интеракции для определения вида межличностных ситуаций<sup>7</sup>, а в более поздних своих работах пришли к выводу, что КОК происходит в социальном вакууме, где личная идентичность субъектов стремится к растворению.

<sup>1</sup> Richardson J. C., Swan K. Examining social presence in online courses in relation to student perceived learning and satisfaction // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2003. N 7 (1). С. 66–88.

<sup>2</sup> McIsaac M.S., Gunawardena C.N. Distance Education // In Jonassen, D. (Ed.), *Handbook for research on educational communications and technology*. N. Y. : Scholastic Press, 1996. P. 403–437.

<sup>3</sup> Tu C.H., McIsaac M.S. An examination of social presence to increase interaction in online classes // *American Journal of Distance Education*. 2002. N 16 (3). P. 131–150. doi:10.1207/S15389286AJDE1603\_2

<sup>4</sup> Gunawardena C.N., Zittle F.J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment // *American Journal of Distance Education*. 1997. N 11 (3). P. 8–26. doi:10.1080/08923649709526970

<sup>5</sup> Carabajal K., LaPointe D., Gunawardena C.N. Group development in online learning communities / In Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.) // *Handbook of distance education*. 2003. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. P. 217–234.

<sup>6</sup> Short J., Williams E., Christie B. *The social psychology of telecommunications*. London : John Wiley & Sons, 1976.

<sup>7</sup> Sproull L., Kiesler S. *Connections: New ways of working in the networked organization*. Cambridge, MA : MIT Press, 1991.

Ограничения в КОК ведут к тому, что взаимодействие становится более «разреженным», чем в обычном разговоре<sup>1</sup>. Отсюда – использование смайлов (графических отображений эмоций человека), аббревиатур (например, ИМО – по моему скромному мнению), интернет-мемов. Социальный вакуум, с точки зрения Спроула и Кислера, должен привести к тому, что акторы будут выражаться более открыто и свободно, вести себя раскованнее в своих отношениях с другими людьми так как чувствуют себя менее подверженными критике и контролю. В то же время, социальный вакуум должен стимулировать нарушение субъектом социальных норм. Кислер, Сигал и Макгри (S. Kiesler, J. Siegel, T.W. McGuire) считали оскорбительный стиль типичным для КОК<sup>2</sup>. Более того, Спроул и Кислер заявляли, что КОК имеют сильное влияние на организации, которые, как правило, становятся более демократическими благодаря эффекту «выравнивания»: информация становится более доступной и дает авторам больше голосов при принятии решений<sup>3</sup>.

Практически сразу данные исследования были подвергнуты критике. В работах Ли с соавторами (M. Lea, T. O'Shea, P. Fung, R. Spears) доказывалось, что оскорбительный стиль взаимодействия проявляется в КОК довольно редко<sup>4</sup>. Работы Мантовани (G. Mantovani) опровергали наличие в КОК социального вакуума<sup>5</sup>, а эксперименты ряда американских исследователей не только не подтвердили «уравнительный» эффект КОК, но и, наоборот, доказали, что в ней сохраняется и даже усиливается демаркация статуса и существующих моделей взаимодействия<sup>6</sup>. Более того, существует вероятность, что КОК может генерировать еще большее неравенство или стать оружием в борьбе за власть вследствие ограниченного доступа к новым технологиям<sup>7</sup>.

Дальнейшие исследования были сосредоточены на двух различных подходах – сетевой парадигме, описывающей отношения между индивидуальными субъектами, и адаптивной теории структуризации, которая предполагает, что группы могут сплотиться вокруг социальных процедур, тесно связанных как с ее

---

<sup>1</sup> Dix A., Finlay J., Abowd G., Beale R. Human-computer interaction. N. Y. : Prentice Hall, 1993.

<sup>2</sup> Kiesler S., Siegel J., McGuire T.W. Social psychological aspects of computer mediated communication // American Psychologist. 1984. N 39 (10). P. 1123–1134.

<sup>3</sup> Dubrovsky V.J., Kiesler S., Sethna B.N. The equalization phenomenon: status effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups // Human Computer Interaction. 1991. N 6. P. 119–146.

<sup>4</sup> Lea M., O'Shea T., Fung P., Spears R. Flaming in computer-mediated communication // In M. Lea (ed.), Contexts of computer-mediated communication. Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf, 1992. P. 89–112.

<sup>5</sup> Mantovani G. New communication environments: from everyday to virtual. London : Taylor & Francis, 1996.

<sup>6</sup> Adrianson L., Hjelmqvist E. Group processes in face-to-face and computer mediated communication // Behaviour & Information Technology. 1991. N 3. P. 281–296 ; Austin L.C., Liker J.K., McLeod P.L. Who controls the technology in group support systems? Determinants and consequences // Human-Computer Interaction. 1993. N 8. P. 217–236 ; Klein H.K., Kraft P. Social control and social contract in NetWORKing // Computer Supported Collaborative Work. 1994. N 2 (1–2). P. 89–108 ; Spears R., Lea M. Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication. Communication Research. 1994. N 21. P. 427–459.

<sup>7</sup> McGrath J.E. Time matters in groups / In J. Galegher, R.E. Kraut & C. Egidio (eds.) // Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990. P. 23–61.

задачами, так и с контекстом, в котором они находятся<sup>1</sup>. Эти подходы имели экономический и организационный контексты. Однако и они не избежали критики. В частности, Контрактор и Сейболл (N.S. Contractor, D.R. Seibold) выделили два недостатка этой теории. Первый: концепт применяется только для тех случаев, когда технология *уже* повлияла на социальные процедуры. Второй: теория обеспечивает неполное объяснение механизмов; в частности, данные модели действуют только на микроуровне анализа и не могут быть перенесены на макроуровень<sup>2</sup>.

На смену сетевой парадигме и теории структуризации пришла теория расположенного действия, согласно которой действие акторов не носит готовый, продуманный план, но является адаптацией к контексту<sup>3</sup>.

Как отмечает Мантовани (G. Mantovani), контексты являются концептуальным, а также имеют свое физическое воплощение: акторы воспринимают ситуации, используя культурные модели, и действуют соответствующим образом. Кроме того, контексты являются неустойчивым образованием: культурные модели постоянно изменяются под действием действий и выбора субъектов<sup>4</sup>.

Применительно к данной теории Мантовани приходит к выводу, что участники КОК не могут рассматриваться лишь с точки зрения использования тех или иных технологий. Скорее, они являются социальными партнерами с собственными целями и автономией, к которым технологии должны адаптироваться. Подобная идея содержит определенные трудности: если контекст не является устойчивым образованием, как можно его проанализировать? Мантовани разрабатывает трехуровневую модель социального контекста, в которой связывает *ситуацию* и *социальные нормы при использовании компьютерных технологий*. Первый уровень социального контекста описывает ситуацию в общих чертах, второй – в обычных ситуациях повседневной жизни, третий описывает взаимодействие с окружающей средой с помощью компьютеров. Связи между этими тремя уровнями могут быть изучены в любом направлении, начиная с использования компьютеров или социального контекста. Таким образом, использование компьютеров может рассматриваться как часть повседневной жизни, что, в свою очередь, является частью более широкого социального контекста. Взаимодействуя друг с другом, физической средой и социальным контекстом, субъекты активизируют спиральный вектор обмена в окружающей среде.

В противоположность описанному направлению, социальный контекст составляет элементы, необходимые для правильной интерпретации ситуации и генерации цели, которые определяют местные взаимодействия с окружающей средой через компьютер. Социальный контекст может быть определен как символическая система данной культуры, которая постоянно изменяется под воздействи-

<sup>1</sup> DeSanctis G., Poole M.S. Capturing the Complexity in Advanced Technology Use: Adaptive Structuration Theory // *Organization Science*. 1994. N 2 (5). P. 121–147 ; Giddens A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge : Polity Press, 1984.

<sup>2</sup> Contractor N.S., Seibold D.R. Theoretical frameworks for the study of structuring processes in group decision support systems // *Human Communication Research*. 1993. N 19 (4). P. 528–563.

<sup>3</sup> Suchman L. *Plans and situated action*. Cambridge UK : Cambridge University Press, 1987.

<sup>4</sup> Mantovani G. Social context in HCI: A new framework for mental models, cooperation and communication // *Cognitive Science*. 1996. N 20. P. 237–296.

ем практического вмешательства человека и не может быть объяснена исключительно с точки зрения межличностных отношений или описания физической среды, в которой происходит обмен информацией. Социальный контекст, по мнению Мантовани, является предпосылкой общения – общим символическим порядком, в котором действие приобретает смысл и поэтому генерирует значение.

Таким образом, теория расположенного действия подразумевает радикальный пересмотр смысла сообщения. Контекст может быть совместно построен социальными акторами, но они используют связь для обмена значениями, а не частями информации. Точнее, содержанием коммуникации является интерпретация ситуации, в которой субъекты принимают участие. Исследования теории позиционирования служили укреплению этой точки зрения. Так, в исследованиях Хайра и Ланденхова (R. Harre, L. Van Langenhove) теория позиционирования заменяет традиционное представление о роли и концепции позиционирования<sup>1</sup>. Основное различие между ними состоит в том, что роль является стабильной и четко определенной категорией, в то время как позиционирование представляет собой динамический процесс, порожденный связью.

Современные исследования компьютерно-ориентированного взаимодействия связаны с теорией гиперперсональной среды.

### **Гиперперсональное взаимодействие. Работы Дж. Вальтера**

За рубежом хорошо известны работы Вальтера (J.B. Walther)<sup>2</sup>. Он считает, что интеракции в компьютерно-опосредованном взаимодействии прошли три стадии – безличную, межличностную и гиперперсональную. Безличная связь была характерна для интеракций на заре создания и применения компьютера, когда компьютерная сеть использовалась исключительно в деловой и академической коммуникации. В то время отрицалась возможность построения с ее помощью социальных отношений между акторами; считалось, что социальные отношения характерны только для интеракций в физическом мире<sup>3</sup>. С развитием технологий люди начали использовать электронную почту, чтобы поделиться личной информацией, такой, как рождение ребенка, покупка нового автомобиля и т.д. Этот период Вальтер условно назвал межличностным. Такое межличностное общения в Интернете осуществлялось как с людьми, с которыми акторы были знакомы и имели отношения в физическом мире, так и с теми, с кем субъекты не были знакомы. Таким образом, Интернет стал средой для развития межличностных отношений. Однако отсутствие межкоммуникативных сигналов в киберпространстве,

---

<sup>1</sup> Harre R., Van Langenhove L. Varieties of positioning // Journal for the Theory of Social Behaviour. 1991. N 21. P. 393–408.

<sup>2</sup> Walther J.B. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction // Communication Research. 1996. N 23 (1). P. 3–43 ; Walther J.B., DeAndrea D.C., Tong S.T. Computer-mediated communication versus vocal communication in the attenuation of preinteraction impressions // Media Psychology. 2010. N 13. P. 364–386. doi:10.1080/15213269.2010.524913 ; Walther J.B. Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations / In M.L. Knapp & J.A. Daly (Eds.) // The handbook of interpersonal communication. 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 2011. P. 443–479.

<sup>3</sup> Nardi B., Whittaker S. The role of face-to-face communication in distributed work / In P. Hinds & S. Kiesler (Eds.) // Distributed work. Cambridge, MA : MIT Press, 2002. P. 83–112.



с позиции исследований того времени, приводило к некачественным по сравнению с физическим взаимодействием интеракциям<sup>1</sup>.

Вальтер выдвигает свою теорию современных межличностных отношений в компьютерно-опосредованном взаимодействии, которая получила название гиперперсональной модели, согласно которой, интеракции в киберпространстве не только не слабее по отношению к физическому миру, но и могут превосходить его.

Согласно Вальтеру, гиперперсональные связи возникают тогда, когда пользователи испытывают общность, обладают самосознанием, физически разделены и осуществляют взаимосвязь через ограниченные сигналы интернет-каналов. Это позволяет актерам редактировать, создавать и отвечать взаимностью на представления своих партнеров без вмешательства окружающей действительности. Исследователь устанавливает четыре элемента, которые определяют гиперперсональные связи. Во-первых, актеры создают идеализированные представления о получателе сообщения. Во-вторых, субъекты способны выбирать то, что будет открыто для иных субъектов, вследствие чего создают идеализированный образ себя для других. В-третьих, асинхронные каналы связи позволяют пользователям самостоятельно редактировать коммуникационную информацию по отношению к более спонтанному взаимодействию лицом к лицу. И, наконец, обратную связь укрепляют идеализированные представления актеров о других и о себе. Это взаимный процесс, в котором сходства между актерами увеличиваются, а различия сводятся к минимуму. Гиперперсональный характер таких групп позволяет человеку узнать, что он не одинок и что его опыт не является уникальным. Это может в значительной степени способствовать обучению, преодолению трудностей в жизни. Недостатком же гиперперсонализации является то, что она может привести к созданию ложного образа другого.

В основе выделенного гиперперсонального типа лежит представление о том, что интеракции зависят от активизации психических процессов получения, передачи информации и обратной связи. Когда получатели информации предполагают, что они являются частью общей группы, сообщения стимулируют идеализацию группы и межличностного восприятия<sup>2</sup>. В отличие от взаимодействия лицом к лицу, где в рамках установленных отношений может происходить обсуждение затруднений, большинство случаев компьютерно-опосредованного взаимодействия начинается с обсуждения этих личных проблем или затруднений. Как отправители актеры участвуют в избирательной самопрезентации, включая в свои сообщения предпочитаемые личные и условные сигналы. Эти сигналы более управляемы, более рассудительны и эффективны, чем используемые в процессе взаимодействия лицом к лицу.

Так как процессы социальных интеракций в киберпространстве не требуют реального времени высказывания, то участники могут обработать свои сообщения

---

<sup>1</sup> Hian L., Chuan S., Trevor T. and Detenber B. (2004). Getting to know you: Exploring the development of relational intimacy in computer-mediated communication // *Journal of Computer-Mediated Communication*. N 9 (3). Retrieved May 1, 2013. URL : <http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue3/detenber.html>.

<sup>2</sup> Spears R., Lea M. Social influence and the influence of the "social" in computer-mediated communication / In M. Lea (Ed.) // *Contexts of computer-mediated communication*. London : Harvester-Wheatsheaf, 1992.

с большей осторожностью, чем при общении в физическом мире. Актеры могут остановиться, задуматься, изменить, переписать и даже набрать заново свое сообщение, рассказать о том, что им по душе. Кроме того, актерам в киберсреде не нужно поддерживать другие коммуникативные системы, например, они не должны контролировать свои жесты, мимику, голос или внешность. В свою очередь, субъекты перераспределяют больше когнитивных ресурсов для формулирования своих сообщений. В сочетании с относительным одиночеством текстовые интеракции могут усилить самосознание личности.

Во время спонтанного разговора при взаимодействии лицом к лицу собеседники не могут иметь в своем распоряжении ссылки, контактную информацию в течение определенного небольшого времени. Однако в киберпространстве «разговор» не продолжится, пока каждый участник не будет к этому готов; нет явного прерывания для поиска внешней информации<sup>1</sup>.

Таким образом, асинхронные интеракции в киберпространстве требуют времени для выработки хорошего вопроса или хорошего ответа, за счет чего качество поддержки в киберсреде может быть увеличено, что, в свою очередь, может усилить межличностное восприятие. Все это позволяет актерам участвовать в социальных интеракциях в киберпространстве вне зависимости от степени тревожности или уровня знания. Концепция Вальтера объясняет и феномен lurkers<sup>2</sup>. Этот термин не имеет русскоязычного аналога, может быть переведен как «молчуны». Явление lurkers также получило название «правило 1 процента»: только 1 % пользователей социальных сервисов вносит существенный вклад в обсуждение, 9 % изредка принимают в нем участие, а 90 % никак себя не проявляют и являются наблюдателями.

Другими словами, «молчуны» – это пользователи, которые читают сообщения, отправленные другими актерами, но при этом не размещают собственные сообщения и вообще не сигнализируют о своем присутствии. Однако в данном контексте приемлемо не «говорить», когда нечего сказать. Кроме того, «молчуны» тратят значительное время на наблюдение за взаимодействием участников сообщества<sup>3</sup>. Период наблюдения позволяет им, во-первых, узнать нормы «сетевого этикета», пользовательской политики группы, а во-вторых, посмотреть, доступны ли уже ответы в некоторых электронных хранилищах. Такая стратегия может быть эффективна, поскольку обсуждение возможной проблемы уже было и нет необходимости тратить дополнительные усилия на ее описание и поиск решения.

В отношениях лицом к лицу подобное прослушивание чужих разговоров чаще всего является неприемлемым. В киберпространстве же «молчуны» могут сопоставить информацию или получить косвенную поддержку без необходимости

---

<sup>1</sup> Altman M., Walther J.B., Edelson D.C. Electronic collaboration and problem-based learning // Paper presented to the Computers in Healthcare Education Symposium, Health Sciences Libraries Consortium. Philadelphia, 1997.

<sup>2</sup> Egdorf K., Rahoi R.L. Finding a Place Where "We All Want To Hear It": E-Mail as a Source of Social Support // Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association. New Orleans, 1994, November.

<sup>3</sup> Moraes M. A primer on how to work with the Usenet community. monthly posting to news.announce.newusers. 1996.

оглашения своих личных данных; «молчуны» могут претендовать на подтверждение своих чувств без необходимости сообщать другим о своих чувствах <sup>1</sup>.

### Список использованной литературы

1. Altman, M. Electronic collaboration and problem-based learning [Text] / M. Altman, J.B. Walther, D.C. Edelson // Paper presented to the Computers in Healthcare Education Symposium, Health Sciences Libraries Consortium. – Philadelphia. 1997.
2. Contractor, N.S. Theoretical frameworks for the study of structuring processes in group decision support systems [Text] / N.S. Contractor, D.R. Seibold // Human Communication Research. – 1993. – N 19 (4). – P. 528–563.
3. DeSanctis, G. Capturing the Complexity in Advanced Technology Use: Adaptive Structuration Theory [Text] / G. DeSanctis, M.S. Poole // Organization Science. – 1994. – N (5) 2. – P. 121–147.
4. Dix, A. Human-computer interaction [Text] / A. Dix, J. Finlay, G. Abowd, R. Beale. – N. Y. : Prentice Hall, 1993.
5. Egdorf, K. Finding a Place Where "We All Want To Hear It": E-Mail as a Source of Social Support [Text] / K. Egdorf, R.L. Raho // Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association. – New Orleans, 1994, November.
6. Giddens, A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration [Text]. – Cambridge : Polity Press, 1984.
7. Harre, R. Varieties of positioning [Text] / R. Harre, L. Van Langenhove // Journal for the Theory of Social Behaviour. – 1991. – N 21. – P. 393–408.
8. Kiesler, S. Social psychological aspects of computer mediated communication [Text] / S. Kiesler, J. Siegel, T.W. McGuire // American Psychologist. – 1984. – N 39 (10). – P. 1123–1134.
9. Klein, H.K. Social control and social contract in NetWORKing [Text] / H.K. Klein, P. Kraft // Computer Supported Collaborative Work. – 1994. – N 2 (1–2). – P. 89–108.
10. Lea, M. Flaming in computer-mediated communication [Text] / M. Lea (ed.) ; M. Lea, T. O'Shea, P. Fung, R. Spears // Contexts of computer-mediated communication. – Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf, 1992. – P. 89–112.
11. Mantovani, G. Social context in HCI: A new framework for mental models, cooperation and communication [Text] // Cognitive Science. – 1996. – N 20. – P. 237–296.
12. McGrath, J.E. Time matters in groups [Text] / J. Galegher, R.E. Kraut & C. Egido (eds.) // Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990. – P. 23–61.
13. McIsaac, M.S. Distance Education [Text] / Jonassen, D. (Ed.) ; M.S. McIsaac, C.N. Gunawardena // Handbook for research on educational communications and technology. – N. Y. : Scholastic Press, 1996. – P. 403–437.
14. Mickelson, K.D. Seeking social support: Parents in electronic support groups [Text] / S. Kiesler (Ed.) // Culture of the Intertnet. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1997. – P. 157–178.
15. Nardi, B. The role of face-to-face communication in distributed work [Text] / P. Hinds & S. Kiesler (Eds.) ; B. Nardi, S. Whittaker // Distributed work. – Cambridge, MA : MIT Press, 2002. – P. 83–112.
16. Richardson, J.C. Examining social presence in online courses in relation to student perceived learning and satisfaction [Text] / J.C. Richardson, K. Swan // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2003. – N 7 (1). – P. 66–88.

---

<sup>1</sup> Mickelson K.D. Seeking social support: Parents in electronic support groups // In S. Kiesler (Ed.). Culture of the Intertnet. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1997. P. 157–178.

17. Short, J. The social psychology of telecommunications [Text] / J. Short, E. Williams, B. Christie. – London : John Wiley & Sons, 1976.
18. Spears, R. Social influence and the influence of the "social" in computer-mediated communication [Text] / M. Lea (Ed.) ; R. Spears, M. Lea // Contexts of computer-mediated communication. – London : Harvester-Wheatsheaf, 1992.
19. Spears, R. Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication [Text] / R. Spears, M. Lea // Communication Research. – 1994. – N 21. – P. 427–459.
20. Sproull, L. Connections: New ways of working in the networked organization [Text] / L. Sproull, S. Kiesler. – Cambridge, MA : MIT Press, 1991.
21. Suchman, L. Plans and situated action [Text]. – Cambridge UK : Cambridge University Press, 1987.
22. Tu, C.H. An examination of social presence to increase interaction in online classes [Text] / C.H. Tu, M.S. McIsaac // American Journal of Distance Education. – 2002. – N 16 (3). – P. 131–150. doi:10.1207/S15389286AJDE1603\_2.
23. Walther, J.B. Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations [Text] / In M.L. Knapp & J.A. Daly (Eds.) // The handbook of interpersonal communication. – 4<sup>th</sup> ed. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2011. – P. 443–479.
24. Walther, J.B. Computer-mediated communication versus vocal communication in the attenuation of preinteraction impressions [Text] / J.B. Walther, D.C. DeAndrea, S.T. Tong, // Media Psychology. – 2010. – N 13. – P. 364–386. doi:10.1080/15213269.2010.524913.



## Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 371.16:158

*Е.Л. Аршинская, Г.С. Корытова*

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ ПО РЕШЕНИЮ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ**

Представлены результаты изучения деятельности психологических служб Иркутской области на предмет взаимодействия психологов с педагогами школ. Предложены способы решения существующих проблем через повышение психолого-педагогической компетентности и обеспечение психологического здоровья педагогов.

взаимодействие, педагогическое общение, психолого-педагогическая компетентность, психопрофилактика, психологическое здоровье.

Взаимодействие школьного психолога с педагогическими работниками образовательного учреждения является важнейшим структурным элементом профессиональной психолого-педагогической деятельности и не только влияет на эффективность образовательного процесса, но и играет важную роль в личностном развитии обучающихся. Анализируя проблему профессионального взаимодействия школьного психолога и педагогических работников в рамках образовательного процесса, необходимо отметить, что изначально, с середины XX столетия, психологический феномен взаимодействия отечественными психологами, в частности, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, В.В. Давыдовым, М.С. Каганом, В.А. Кан-Каликом, А.А. Леонтьевым, А.В. Мудриком и др., рассматривался через понятие «общение». Так, раскрывая содержательные аспекты категории «взаимодействие», А.А. Бодалев развел понятия «межличностное взаимодействие» и «деятельность», оперируя тем, что и межличностное взаимодействие и деятельность осуществляются в процессе контакта субъектов друг с другом; при этом такие понятия, как «общение» и «взаимодействие», были определены им как тождественные, а взаимодействие рассматривается как процесс одновременного влияния двух и более систем друг на друга как наиболее общая форма изменения их состояний и свойств, сопровождаемая отражением субъектами свойств друг друга, в результате чего последние могут меняться<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бодалев А.А. Личность и общение. М. : Междунар. пед. акад., 1995. С. 63–80.

В зарубежной психологической науке (Р. Адлер, М. Аргайл, К. и Р. Вердербер и др.) основное внимание исследователей уделялось поведенческим аспектам взаимодействия, его структурным компонентам и механизмам. При этом немаловажное значение имело выяснение того, как реализуются межличностные отношения в коммуникациях и интеракциях, в том случае когда их участники осуществляют определенного рода совместную деятельность.

В течение последних пяти десятилетий внимание отечественных ученых было обращено на педагогическое взаимодействие в диаде «учитель – ученик», начало изучения которого было положено исследованиями учебных (классных) коллективов Н.И. Березовина, В.В. Богословского, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой. Недавние исследования Г.С. Кобытовой, Л.В. Скоровой, О.А. Черкасовой подтверждают, что эффективное педагогическое взаимодействие способствует проявлению взаимной активности, сотрудничества и сотворчества, повышает мотивацию к обучению, снижает проявления конфликтности в учебном коллективе, приводит к расширению кругозора в растущем потоке научной информации, что, в свою очередь, обеспечивает высокий уровень успеваемости и оказывает опосредованное влияние на психологическое здоровье обучающихся<sup>1</sup>.

С.Л. Герасименко считает, что взаимодействие преподавателя со студентами, основанное на социальном партнерстве, не только оказывает положительное влияние на качество учебной деятельности, но и способствует формированию у будущих специалистов предметной, методологической, социальной и личностной компетенций<sup>2</sup>.

А.А. Романов отмечает, что преподавание историко-педагогических дисциплин, ориентированное на эмоциональную составляющую содержания, способствует повышению мотивации и интереса к изучаемому предмету<sup>3</sup>.

Е.А. Семенова в своих работах подчеркивает, что продуктивное взаимодействие преподавателей и студентов в практической деятельности ведет к развитию профессионального самосознания<sup>4</sup>.

Г.А. Толмачева отмечает, что успешность обучения школьников с задержкой психического развития зависит от того, насколько эффективно учителя общеобразовательной школы взаимодействуют со специалистами разных профилей, входящими в состав школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Кроме того, происходит активизация внутреннего фактора формирования профессионально-личностной готовности педагогов<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Скорова Л.В. Формирование суверенности психологического пространства у старших подростков // Сибир. психол. журн. 2013. № 48. С. 76–77 ; Кобытова Г.С., Черкасова О.А. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. 2011. № 2. С. 194–195.

<sup>2</sup> Герасименко С.Л. Организация коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте компетентного подхода // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 87.

<sup>3</sup> Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 62.

<sup>4</sup> Семенова Е.А. Технология формирования профессионального самосознания студентов // Обществ. науки. Всерос. науч. журн. М. : МИИ «Наука». 2012. № 1. С. 182–190.

<sup>5</sup> Толмачева Г.А. Особенности взаимодействия учителя со специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума // Психол.-пед. поиск. 2007. № 2 (6). С. 167.

Вместе с тем стоит отметить, что профессиональное взаимодействие психолога с педагогами школы в современной психолого-педагогической литературе практически не раскрывается и не анализируется. Изучение практической деятельности школьных психологов Н.О. Зиновьевой и В.Э. Пахальяном подтверждает мнение о том, что многие проблемы и трудности в становлении психологической службы образовательных учреждений связаны именно с этим вопросом<sup>1</sup>. Например, Ч. Бреннер, Э. О'Шаугнесс отмечают, что затруднения во взаимодействии с субъектами образования, недостаточность у его участников профессионального согласия могут проявляться неудовлетворенностью характером взаимодействия, наличием агрессивно-защитных форм поведения. Ю.А. Юдчиц и О.Р. Бондаренко считают, что фиксированность на трудностях, на чувстве усталости, неспособности видеть позитивные результаты своей работы являются следствием недостаточного взаимодействия. Т.С. Леви считает, что изолированность в коллективе и недостаточная востребованность психолога – также признаки неконструктивного взаимодействия психолога с субъектами образования.

Залогом успешной работы школьного психолога является эффективное взаимодействие субъектов образовательного пространства, обеспечивающих условия благоприятного развития ребенка. Содержание взаимодействия определяется его целью и задачами, прежде всего той стороной, которой в большей мере присуща активность: по мере развития взаимодействия соотношение активности может измениться<sup>2</sup>.

В психолого-педагогической литературе довольно часто используется термин «работа», предполагающий фиксированное распределение ролей. Педагоги, родители, обучающиеся выступают в роли пассивно принимающих и получающих помощь от психолога, в то время как взаимодействие подразумевает стремление к обмену опытом, всегда построенному на понимании актуальных потребностей друг друга.

Под категорией «взаимодействие» мы понимаем процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Основные элементы взаимодействия психолога с участниками образовательного процесса зависят от уровня и этапов развития контактов в широком и узком смысле. В широком смысле это такой контакт субъектов, в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, установок, отношений. В узком смысле это система взаимообусловленных действий, связанных причинной зависимостью, при которой действие каждого из субъектов выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение (действия) остальных.

При организации психопрофилактической работы в школе психологу необходимо помнить, что приоритетной задачей для него является здоровье школьников. При разработке психопрофилактических программ для учреждений образования он не может не учитывать влияние «значимых взрослых» – родите-

<sup>1</sup> Зиновьева Н.О. Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. С. 5–6 ; Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М. : Пер Сэ, 2003. С. 112–115.

<sup>2</sup> См.: Аршинская Е.Л. Психопрофилактика в школе как способ сохранения психологического здоровья в пубертатный период // Вестн. Восточно-Сибир. гос. акад. образования. Серия «Педагогические науки». 2012. Вып. 16. С. 141.

лей и педагогов – на психологическое здоровье ребенка. Необходимо помнить, что формирование, развитие и, при необходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится<sup>1</sup>. Дисфункции отношений в детско-взрослой общности могут стать источником нарушений психологического здоровья детей<sup>2</sup>.

Для изучения форм взаимодействия школьных психологов с педагогами нами в период с 2009 по 2013 годы был проведен анализ деятельности школьных психологических служб Иркутской области. В письменном опросе (анкетировании) были задействованы педагогические работники средних общеобразовательных школ города Иркутска и Иркутской области, всего 500 человек. В ходе анкетирования в первую очередь внимание было сосредоточено на содержании проблем, для решения которых осуществляется взаимодействие психолога с педагогами, на том, насколько те и другие нацелены на решение задач, связанных с психопрофилактикой. Все это в итоге позволило определить то место, которое занимает данный вид деятельности в работе психологической службы.

В таблице представлен рейтинг основных проблем, для решения которых психологу приходится взаимодействовать с педагогами школ.

**Проблемы, по которым осуществляется взаимодействие психологов с педагогами школ**

Проблема	Кол-во специалистов, %
Поведение обучающихся	28
Взаимоотношения с учащимися	18
Обучение конкретных обучающихся	12
Адаптация	10
Проведение родительского собрания	10
Взаимоотношения с родителями	6
Взаимоотношения с коллегами, администрацией	6
Проблемы профессиональной деятельности	4
Проблемы взаимоотношений в коллективе	4
Выявление и предупреждение трудностей в индивидуальном развитии учащихся	2

Результаты анкетирования показали, что на первое место вышли запросы, связанные с экстренной помощью. В данном случае, если рассматривать школьного психолога как специалиста по психопрофилактике, ему приходится работать на третичном уровне психопрофилактики, когда необходимо преодолевать серьезные затруднения у детей с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами.

Основным методом работы на третичном уровне психопрофилактики выступает психокоррекция. При этом можно констатировать, что педагоги не счи-

<sup>1</sup> См.: Пахальян В.Э. Психопрофилактика... С. 108–111.

<sup>2</sup> Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопр. психол. 2004. № 6. С. 92.



тают необходимым обращаться к психологу еще до возникновения проблемы или на ранних этапах ее появления. Об этом свидетельствует и то, что в полученном рейтинге запросы на выявление и предупреждение трудностей в индивидуальном развитии учащихся оказались на последнем месте. Применительно к данному факту, полученному эмпирическим путем, можно отметить высказывание В.Э. Пахальяна, согласно которому успех взаимодействия во многом зависит от позиции практического психолога, а многие школьные психологии не позиционируют себя как специалистов по психопрофилактике. Об этом свидетельствует и проведенный нами анализ деятельности психологических служб.

В связи с этим стоит заметить, что большинство опрошенных педагогов и психологов понимают психопрофилактику как вид деятельности, направленной на предупреждение вредных привычек и форм отклоняющегося поведения. Поэтому решение проблемы взаимодействия с педагогами школы необходимо начинать с изменения отношения самого психолога к психопрофилактике. Прежде всего, психологу стоит постоянно помнить, что для обеспечения массовости, оперативности и своевременности предотвращения нежелательных тенденций в развитии обучающихся необходимо осуществлять взаимодействие с педагогами. По нашему мнению, на успешность такого взаимодействия существенно влияет взаимная заинтересованность в контакте как учителя, так и школьного психолога. Их единой целью при этом должна быть ориентация на ученика, обращенность к его личности. Но самого по себе наличия общей цели недостаточно для достижения положительного результата. Требуется заинтересованность в совместной деятельности на уровне осознания необходимости данного взаимодействия, готовности к творческому поиску и выработке общих профессиональных позиций педагога и психолога.

В рамках психопрофилактического направления деятельности педагога-психолога нами была проведена работа по организации профессионального взаимодействия школьных психологов с педагогами-предметниками на базе МБОУ «СОШ № 24» города Иркутска. При этом мы опирались на положения, выдвинутые Ю.З. Гильбухом, Н.О. Зиновьевой, В.А. Родионовым, М.А. Ступницкой о том, что взаимодействие школьного психолога с педагогами, в первую очередь, должно быть направлено на развитие психолого-педагогической компетентности. Формирование психолого-педагогической компетентности педагогов дает возможность охватить большее число школьников, поскольку они находятся в постоянном контакте с учащимися. Кроме того, окружающие ребенка взрослые сами смогут разрешать многие психологические проблемы и предотвращать их в будущем. Для развития психолого-педагогической компетентности педагогов в сфере психологического здоровья детей мы использовали такие формы работы, как психолого-педагогическое просвещение и психолого-педагогический консилиум.

При организации всех форм взаимодействия мы исходили из того, что каждая сторона должна быть активным участком процесса, это позволит повысить заинтересованность педагогов и увидеть возможности психолога. В рамках психолого-педагогического просвещения в средней общеобразовательной школе № 24 города Иркутска были организованы дискуссии и круглые столы с педагогами по темам: «Школа и здоровье ученика», «Возможно ли сохранить здоровье детей на протяжении всего периода обучения в школе», «Как использовать здоровьесберегающие технологии на различных уроках», «Как правильно организовать

общение с подростком», «Для чего необходимо прогнозировать возможные затруднения в обучении».

Для успешной реализации взаимодействия достаточно эффективной формой является психолого-педагогический консилиум, о роли и значении которого говорится в работах Ю.К. Бабанского, Е.Д. Божович, Л.Ф. Ермаковой, В.Э. Пахальяна и др. По мнению М.А. Ступницкой, психолого-педагогический консилиум – ценнейший инструмент, позволяющий составить для каждого ученика свой собственный образовательный маршрут, подобрать оптимальный вариант индивидуального подхода. Кроме того, консилиум взаимно обогащает знаниями каждого из его участников, знакомя психолога со спецификой школьной программы и раскрывая педагогу психологические истоки успешности (или неуспешности) его учеников. Деятельность психолого-педагогического консилиума в первую очередь должна быть направлена на укрепление и сохранение психологического здоровья детей. Конкретной его целью могут быть состояние важнейших характеристик психологического здоровья, психологическое неблагополучие в развитии и становлении личности ребенка или группы детей в конкретной образовательной среде.

В рамках решения задач психопрофилактики работа психолого-педагогического консилиума должна быть направлена на обеспечение психологического здоровья конкретного ребенка (или групп детей). Поэтому к числу задач, стоящих перед психолого-педагогическим консилиумом, могут быть отнесены:

- 1) оценка особенностей развития детей с точки зрения психологического здоровья;
- 2) понимание (определение) сути проблем, установление основных причин неблагополучия в психологическом здоровье ребенка;
- 3) поиск адекватных и оптимальных методов взаимодействия в системе отношений «ребенок–взрослый», «взрослый–ребенок–взрослый»;
- 4) разработка стратегии и тактики действий и взаимодействия всех специалистов и взрослых, отвечающих за психологическое здоровье ребенка.

Для решения задач, стоящих перед психолого-педагогическим консилиумом, психолог может использовать различные формы работы, например, групповую профессиональную рефлексию проблемной ситуации.

В.Э. Пахальян считает, что обеспечение психологического здоровья педагогов – это часть профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий, безопасных для психического и психологического здоровья детей. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от личностной активности учителя и непрерывного развития его личности<sup>1</sup>.

Возникает проблема выявления особенностей стиля общения, восприятия и поведенческих характеристик педагога, которые благоприятно либо неблагоприятно влияют на самочувствие и эмоциональное состояние учеников, на успешное или неуспешное овладение ими учебной деятельностью. Следовательно, практическая деятельность психолога неизбежно должна иметь «параллельный» характер («ребенок – педагог»), с тем чтобы через работу с учителями со-

---

<sup>1</sup> Пахальян В.Э. Психопрофилактика... С. 116–117.

действовать организации рационального образа жизни школы и созданию благоприятной психологической атмосферы.

Наиболее сложными моментами взаимодействия психолога с учителями являются те, которые связаны с попыткой помочь им осознать распространенные педагогические ошибки. Так, например, в ряде публикаций, в частности, Н.В. Жутикова, М.М. Рыбакова, И.С. Кона, указывается на то, что учитель в ходе организации учебно-воспитательного процесса зачастую не придает особого значения общению (на что психолог, наоборот, обращает самое пристальное внимание). При этом методическая сторона взаимодействия оценивается педагогом как более важная, чем коммуникативная. Кроме того, узкая педагогическая направленность мешает воспитанию ученика как субъекта собственно учебной деятельности, как личности в целом; учитель абсолютизирует ролевые позиции, отношения, деловые качества. Психолог может натолкнуться на узость восприятия педагогических ситуаций, на стереотипы мышления, на нежелание учителя отражать свои личностные качества и рефлексировать способы своего поведения. К сожалению, подобная профессиональная деформация педагогами, как правило, не осознается<sup>1</sup>.

С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Г.С. Корятова отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социномических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми, к категории которых относится и профессия учителя.

По нашему мнению, взаимодействие с педагогами, направленное на сохранение их психологического здоровья, является очень важным и в то же время наиболее сложным процессом, требующим от психолога не только высокого профессионализма, но и такта, умения расположить к себе. Как было отмечено выше, взаимодействие – это двусторонний процесс, где обе стороны оказывают влияние друг на друга, в связи с чем школьный психолог также должен быть готов к определенным изменениям. Проведенный нами опрос педагогов общеобразовательных школ города Иркутска и Иркутской области показал, что, прежде чем осуществлять профессиональное взаимодействие, психолог должен завоевать доверие педагогов не только как профессионал, но и как личность. Выбор форм такого взаимодействия достаточно широк: это могут быть и психологические тренинги, и деловые игры, и балинтовские группы. Во многом этот выбор зависит от компетентности и профессионализма школьного психолога, поскольку к подобному виду взаимодействия готов лишь психолог, имеющий достаточный опыт практической работы.

### Список использованной литературы

1. Аршинская, Е.Л. Психопрофилактика в школе как способ сохранения психологического здоровья в пубертатный период [Текст] // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Серия «Педагогические науки». – 2012. – Вып. 16. – С. 140–143.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст]. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 328 с.

<sup>1</sup> См.: Корятова Г.С. Структура... С. 113.

2. Герасименко, С.Л. Организация коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте компетентного подхода [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 87–95.
3. Зиновьева, Н.О. Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 180 с.
4. Корытова, Г.С. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися [Текст] / Г.С. Корытова, О.А. Черкасова // Вестник Воронежского института МВД России. – 2011. – № 2. – С. 193–197.
5. Корытова, Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников [Текст] // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
6. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
7. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
8. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования [Текст]. – М. : Пер Сэ, 2003. – 208 с.
9. Семенова, Е.А. Технология формирования профессионального самосознания студентов [Текст] // Общественные науки. Всероссийский научный журнал. – М. : МИИ «Наука», 2012. – № 1. – С. 182–190.
10. Скорова, Л.В. Формирование суверенности психологического пространства у старших подростков [Текст] // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 48. – С. 75–83.
11. Толмачева, Г.А. Особенности взаимодействия учителя со специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 2 (6). – С. 166–170.
12. Шувалов, А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья [Текст] // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 91–105.

УДК 370.156

*Л.А. Байкова*

**ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

Автором выявлены компетенции педагогов, необходимые для работы с гетерогенными группами обучающихся, позволившие уточнить разработанную теоретическую модель специальных дополнительных компетенций на основе антропоцентрированного подхода.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена по результатам исследования в рамках проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями».

гуманизация образования, гетерогенная группа, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, антропоцентрированный подход, специальные дополнительные компетенции педагога.

С 2014 года Институт психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина участвует в совместном европейском проекте TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В соответствии с этим проектом, рассчитанным на 2014–2016 годы, РГУ является членом консорциума вузов Германии, Австрии, Белоруссии, Италии, России, Финляндии, Украины.

Проект нацелен на решение важнейшей задачи гуманизации образования – разработку программ подготовки учителей общеобразовательных школ для работы с гетерогенными группами детей, т.е. с классами, в которых обучаются разные дети, в том числе дети с особыми образовательными потребностями, в соответствии с принципами инклюзивного образования.

Федеральный закон «Об образовании в РФ», принятый в декабре 2012 года, рассматривает инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей<sup>1</sup>.

К детям с особыми образовательными потребностями относят одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей мигрантов, детей-инвалидов, детей из социально неблагополучных детей и др., требующих особого внимания со стороны педагогов для решения задач наиболее полного развития в условиях традиционного образовательного процесса. Когда в классе находятся такие дети, его можно рассматривать как гетерогенную группу.

В связи с этим возникает вопрос: «Какими дополнительными компетенциями должны обладать воспитатели детских садов, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, получившие подготовку в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и работающие в кардинально новых социокультурных условиях?».

Масштабные миграционные процессы привели к появлению в российских школах детей, являющихся представителями разных этнических групп, разных национальностей и конфессий. Эти процессы, естественные для современного общества, поставили перед школой проблему разработки новых методик социально-психологической адаптации и обучения детей, слабо знающих язык и культуру новой для них страны. Неизбежно встала задача переподготовки учителей, повышения их квалификации в сфере межкультурной, межконфессиональной и межэтнической коммуникации, формирования необходимых компетенций, способствующих организации педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами и их родителями.

Школьный коллектив современного образовательного учреждения становится все более гетерогенным по своему составу. Впрочем, гетерогенность (разнородность) была присуща детскому коллективу всегда: обучающиеся различаются по возрасту (от 6 до 18 лет), гендерному составу (мальчики и девочки), спо-

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 декабря.

собностям, склонностям, мотивам, потребностям, особенностям поведения (норма, аддикции, девиации и т.п.). Все это, несомненно, учитывается, и образовательный процесс строится на принципах дифференцированного и индивидуального подходов.

Гетерогенным является и педагогический коллектив: педагоги различаются по возрасту, уровню профессиональной подготовки и опыта, по ценностным и смысложизненным ориентациям и т.д. Это естественные особенности любого сообщества. Однако современные тенденции развития общественных отношений порождают новые особенности гетерогенности детских объединений.

Гуманистические идеи открытости и доступности образования, его направленности через всю жизнь являются базовыми для пересмотра компетенций современного школьного учителя, работающего не только с детьми-мигрантами. Современное общество ставит великую гуманную цель интеграции в социум всех детей: с ограниченными возможностями здоровья, с ограниченной мобильностью, детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями.

В статье мы перечисляем некоторые основные документы, так или иначе регулирующие процессы гуманизации социальных отношений и определяющие дальнейшие шаги по гуманизации образовательного процесса. Эти документы мы учитывали при создании рабочей модели дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования<sup>1</sup>.

В данном контексте мы обращаем внимание на важнейшие документы: Декларацию прав ребенка (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года), Конвенцию о правах ребенка (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13.06.1990), Всемирную программу действий в отношении инвалидов (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 3 декабря 1982 года), Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года), Конвенцию о правах инвалидов (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года), Концепцию государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (от 13.06.2012), Федеральную целевую государственную программу «Доступная среда» на 2011–2015 гг., Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ и прежде всего его статьи 2 (пп. 27, 28), 42, 79 об инклюзивном образовании, об обучении детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями.

Принципы открытости и доступности образования для всех людей предполагают, что независимо от национальности, этнической и конфессиональной принадлежности, социального статуса, способностей и возможностей здоровья ребенок может получить то образование, в котором он нуждается.

На наш взгляд, инклюзивное образование следует рассматривать более широко – как процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социокультурное и образовательное пространство региона с целью их социально-психологической адаптации, самореализации и саморазвития.

---

<sup>1</sup> Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. Рязань, 2004.

Гуманистическая идея оказания психолого-педагогической поддержки без сегрегации всем детям с особыми образовательными потребностями в одном образовательном пространстве сложна в реализации.

Во-первых, требуется создание специальных материально-технических условий в образовательных учреждениях и в социуме. Программа «Доступная среда» делает свои первые шаги.

Во-вторых, убежденность многих педагогов, родителей и общественности в невозможности интеграции многих групп детей с особыми образовательными потребностями в пространстве общеобразовательной школы требует большой работы по формированию гуманистической позиции и новой системы ценностных и смысложизненных ориентаций педагогов, родителей, общественности.

В-третьих, актуальна задача постоянной переподготовки педагогов в сфере информационно-телекоммуникационных технологий, которые позволяют осуществлять интерактивное педагогическое взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями, хотя и опосредованно, но в онлайн-режиме, когда участники взаимодействия (дети и педагоги) могут взаимодействовать в едином временном режиме.

В-четвертых, требуются разработка и экспериментальная проверка модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений, учреждений культуры и дополнительного образования, центров развития детей и центров реабилитации.

Хотя в Российской Федерации и утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», в котором представлен перечень общекультурных и профессиональных компетенций, и принят профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»), все же не учтены все требования к педагогу, работающему с гетерогенными группами детей.

Разработка модели дополнительных специальных компетенций педагогов, работающих с детьми в гетерогенных группах и организациях, должна, на наш взгляд, основываться на идеях антропоцентрированного<sup>1</sup> и культурологического подходов, которые предполагают совокупность принципов организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия с гетерогенными группами детей, способствующих их социально-психологической адаптации, саморазвитию и самореализации.

Назовем эти принципы:

– утверждение ценности человека и его биопсихосоциальной целостности, предполагающее, что организация педагогического взаимодействия с детьми не должна нарушать личностной, социальной и психологической целостности ребенка;

– уважение человека как главной ценности и субъекта общечеловеческой культуры, подразумевающее, что в процессе воспитательной работы создаются

---

<sup>1</sup> Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : моногр. Рязань, 2011.

условия для осознания детьми сходства и близости разных культур, ценностей, которые их объединяют;

– ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интериоризацию общечеловеческих ценностей и своих собственных ценностей, предполагающий, что воспитание детей должно основываться на общечеловеческих ценностях гуманизма, сотрудничества, диалога, милосердия, взаимопомощи и поддержки;

– признание уникальности каждого ребенка, уникальности его особенностей, интересов, способностей и образовательных потребностей;

– признание широкого разнообразия особенностей детей и их способностей и возможностей;

– доступность для детей с особыми образовательными потребностями обучения в общеобразовательных учебных заведениях;

– открытость образования для всех;

– интеграция детей в социально-культурном контексте образовательного процесса школы и снижение степени изоляции их во всех процессах, происходящих в образовательном учреждении и социуме;

– позитивное принятие других, принятие многообразия и непохожести друг на друга обучающихся в гетерогенной группе и организации;

– благоприятная атмосфера общения и взаимодействия педагогов и детей с разными образовательными потребностями в совместной социально значимой деятельности;

– диалогичность в образовании и воспитании, когда духовно-ценностная ориентация человека и его развитие осуществляются в процессе субъект-субъектного взаимодействия, где каждый рассматривается как субъект, способный самореализоваться и саморазвиваться в условиях взаимного понимания, помощи и поддержки, поддержки педагогов и учащихся. Содержанием подобного взаимодействия являются обмен ценностями (национально-культурными, интеллектуальными, эмоциональными, моральными и др.), а также совместное продуцирование этих ценностей;

– сотрудничество, предполагающее, что обучение и воспитание, осуществляемые в коллективе, дают каждому ребенку опыт жизни в многонациональном обществе, создают условия для позитивного направления самопознания, самореализации и самоутверждения, для позитивного принятия других, а в целом – для приобретения опыта адаптации, интеграции и самоутверждения в обществе;

– диалог культур, опирающийся на идеи, разработанные в научной школе В.С. Библера. При этом диалог – это «столкновение радикально различных логик, различных способов понимания действительности и поиск точек согласия»;

– опора на личный опыт ребенка, учет имеющегося опыта межличностного общения при организации взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями с российскими детьми и взрослыми в новом для них культурном контексте;

– субъект-субъектное взаимодействие, подразумевающее учет уникальности детей из гетерогенных групп, их чувств, эмоций, переживаний. Реализация этого принципа создает атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет учащимся экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок;



– рассмотрение гетерогенности группы и организации как мощного ресурса для саморазвития детей, педагогов и их родителей в образовательном пространстве школы и социума.

Одним из направлений реализации данных принципов является инклюзивное образование, которое в Федеральном законе «Об образовании в РФ» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

На наш взгляд, инклюзивное образование следует трактовать значительно шире и рассматривать его как процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социокультурное и образовательное пространство региона, района, социума.

Перечисленные принципы антропоцентрированного и культурологического подходов позволили создать рабочую модель дополнительных компетенций педагога-бакалавра (направление подготовки «Педагогическое образование»), способного работать с гетерогенными группами обучающихся и в гетерогенных организациях.

Важным основанием для уточнения и корректировки этой модели стали результаты социологического опроса гетерогенных групп детей (с ОВЗ, одаренных, социально неблагополучных, мигрантов и др.), их родителей и педагогов, проведенного весной 2014 года. Цель социологического опроса – выявить особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и создании благоприятной психологической среды для наиболее полного саморазвития и самореализации каждого ребенка.

Анкеты для разных возрастных групп детей, родителей и педагогов были разработаны Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования.

Гипотеза социологического исследования заключалась в следующем: детям определенного возраста присущи сходные инвариантные потребности, но в то же время специфические особенности психофизического развития; кроме того, разные социальные условия обуславливают ряд особых вариативных образовательных потребностей.

Задачи социологического исследования:

1) провести опросы:

– обучающихся (среднего и старшего возраста), относящихся к социально неблагополучным;

– обучающихся, относящихся к инофонам/мигрантам;

– обучающихся, относящихся к одаренным детям (интеллектуальная одаренность, спортивная одаренность);

– обучающихся с ОВЗ (слабовидящие, слабослышащие, дети с проблемами в речевом развитии);

– педагогов, работающих с данными группами детей;

– родителей детей, относящихся к перечисленным группам;

2) обработать и обобщить результаты опроса в соответствии с поставленной целью социологического исследования.

Базами социологического опроса явились специальные школы, гимназии, лицеи, спортивные центры, клубы, вузы, колледжи Рязани и Рязанской области. Исследование проводили ученые ИППСР: профессор А.Н. Сухов, доценты М.Г. Гераськина, О.Д. Мухина, Т.В. Башкирева, Ю.В. Назарова, Г.А. Толмачева.

Всего было опрошено 1418 респондентов. Из них:

– 772 обучающихся, в том числе 221 социально неблагополучный ребенок, 107 инофонов, 444 одаренных ребенка;

– 305 педагогов, из них 101 педагог, работающий с социально неблагополучными подростками, 76 работающих с одаренными детьми, 128 работающих с детьми с ОВЗ;

– 144 родителя, из них 114 родителей социально неблагополучных детей и 30 родителей одаренных детей.

Кратко представим результаты обработки анкет.

Для социально неблагополучных учащихся-подростков (221 респондент) доминирующими (67 %) оказались потребность роста, потребность в самореализации через получение прочных знаний по предметам. Установлено, что потребность в творческой реализации удовлетворяется, так как большинство учащихся (65 %) с оптимизмом смотрят в будущее. Потребность в уважении к себе ярко проявляется у 65 % подростков. Наиболее значимой жизненной ценностью для 52 % опрошенных учащихся является здоровье, для 48 % респондентов – здоровый образ жизни. Опрос показал также, что у большинства учащихся (56 %) с большинством учителей хорошие, доверительные отношения. У 45 % учащихся практически нет серьезных затруднений в учебе. Чтобы занять свободное время, большинство из них проводят свой досуг, встречаясь с друзьями (47 %). Потребность в получении качественного образования реализуется через получение прочных знаний по предметам (56 %). Потребность в творческой реализации удовлетворяется у 63 % подростков. Потребность в социальном статусе ярко выражена у 51 % подростков. Потребность в одобрении, признании доминирует у 41 % опрошенных. Потребность в безопасности (физической и психологической) отметили 63 % респондентов. Потребность в организации отдыха ярко выражена у 51 % социально неблагополучных подростков. Потребность в педагогическом сопровождении учащихся подтвердила большая часть опрошенных (51 %).

Ответы в анкетах педагогов и родителей детей данных групп совпадают с мнением учащихся.

Таким образом, учитывая доминирующие потребности социально неблагополучных учащихся, можно сделать вывод, что педагогам для создания ситуации саморазвития этой категории учащихся необходимо обладать такими дополнительными специальными компетенциями, как способность организовать досуговую деятельность с учетом разных интересов учащихся для творческой самореализации; способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказывать психологическую помощь и поддержку для обеспечения их физической и психологической безопасности, повышения их самооценки через одобрение и поощрение, для повышения социального статуса в коллективе сверстников.

В ходе исследования были выявлены особые образовательные потребности обучающихся инофонов/мигрантов (107 респондентов). Из них 44 % отметили потребность в углублении знаний в русском языке как иностранном, 31 % – потреб-

ность в приобретении профессиональных знаний. Большинство (59 %) отметили ярко выраженную потребность в участии во внеаудиторных мероприятиях университета, потребность в организации отдыха (36 % студентов-инофонов) и потребность в открытом обсуждении вопросов проживания в общежитии (64 %). Потребность в социальных связях (причастность к группе), в психологической поддержке и общении испытывает 61 % респондентов. Потребность в преодолении языкового барьера отметили 24 % студентов из среды мигрантов. Потребность в безопасности доминирует у 53 % опрошенных. 24 % студентов-инофонов отметили доминирующую потребность в психолого-педагогическом сопровождении.

Таким образом, при профессиональной подготовке педагогов, работающих с обучающимися-мигрантами, необходимо обратить внимание на формирование следующих дополнительных специальных профессиональных компетенций: способность к межкультурной и межнациональной коммуникации; осознание, понимание и принятие особенности культуры и ценностных ориентаций обучающихся-мигрантов, их традиций и обычаев; умение транслировать российские культурные ценности; подготовленность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения социокультурной адаптации обучающихся; способность к созданию социокультурной среды, обеспечивающей психологическую безопасность студентов-мигрантов, психологическую помощь и поддержку; умение создавать благоприятный климат и организовывать межкультурную коммуникацию; навыки организации групповой проектной социальной и социокультурной деятельности.

Социологический опрос 444 респондентов позволил выявить доминирующие образовательные потребности одаренных детей. При обработке анкет установлено, что 94 % интеллектуально и физически одаренных младших школьников испытывают потребность в самореализации. Все 100 % учащихся чувствуют потребность в получении качественного образования. Потребность в творческой реализации отметили 92,6 %. У физически одаренных младших школьников выражена потребность в творческой реализации (94 % респондентов). Потребность в уважении к себе у интеллектуально одаренных младших школьников выражена у 96 % опрошенных, у физически одаренных – у 93 % респондентов.

Среди интеллектуально и физически одаренных младших школьников 92,8 % испытывают потребность в общении. У интеллектуально одаренных младших школьников высок уровень потребности в социальном статусе, он выявлен у 90,4 % опрошенных. У физически одаренных младших школьников потребность в социальном статусе доминирует у 86,9 % респондентов.

У интеллектуально одаренных младших школьников высок уровень потребности в одобрении и признании: выявлен у 88,6 % опрошенных. Среди физически одаренных младших школьников 100 % испытывают потребность в одобрении и признании. Потребность в социальном общении доминирует у 94,4 % интеллектуально одаренных младших школьников и у 100 % физически одаренных.

Потребность в психологической поддержке семьи отметили 81,8 % интеллектуально одаренных младших школьников и 100 % физически одаренных младших школьников. Потребность в безопасности (физической и психологической) доминирует у 100 % интеллектуально и физически одаренных младших школьников.

Все 100 % интеллектуально и физически одаренных младших школьников отметили потребность в педагогическом сопровождении, в специальных условиях обучения; 95,6 % интеллектуально и физически одаренных младших школьников отметили потребности роста, связи, существования.

Социологический опрос интеллектуально и физически одаренных старших школьников выявил доминирование особых образовательных потребностей. Оказалось, что 37 % опрошенных испытывают потребность в получении качественного образования, 63 % – в росте. У всех 100 % респондентов доминирует потребность в самореализации, а также в получении качественного образования. Потребность в творческой реализации выражена у 82 % интеллектуально одаренных старших школьников. Потребность в уважении к себе назвали как острую 61,3 % интеллектуально одаренных старших школьников.

Высокий уровень потребности в социальном статусе (своем, родителей) отмечает 77,4 % интеллектуально одаренных старших школьников, а потребность в одобрении и признании ярко выражена у 64,6 %. Потребность в социальных связях, причастности к группе, в социальном общении отметили 69,5 % опрошенных. Что касается потребности в психологической поддержке семьи, то ее испытывают 47,7 % интеллектуально одаренных старших школьников, а 52,3 % – скорее да, чем нет. Потребности в безопасности (физической и психологической) испытывают 14,8 % интеллектуально и физически одаренных старших школьников, а 85,2 % – скорее да, чем нет.

Таким образом, сравнительный анализ выявил, что у младших школьников наиболее высок уровень потребностей по блоку связи, в частности, потребностей в одобрении и признании, психологической поддержке, социальном общении. В блоке потребностей существования высокий уровень выявлен по показателю потребности в педагогическом сопровождении.

У одаренных старших школьников высокий уровень потребностей также выявлен в блоке потребностей связи, в частности, по показателю одобрения и признания. В блоке потребности существования наиболее высок уровень потребностей по показателю сохранения здоровья. Установлено, что в сложной для себя ситуации 83 % младших школьников обратятся за советом к родителям, а из старших школьников это сделают только 29 %. Имеют возможность на уроках решать творческие, интересные задания только 9 % опрошенных одаренных школьников. На возможность заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально указали 36,8 % старших школьников. На положительное отношение к оригинальным идеям указали 67,9 % респондентов младших классов и 58,1 % учащихся старших классов.

Участник проекта Т.В. Башкирева, проведя корреляционный анализ результатов социологического опроса, установила, что у младших школьников чем выше уровень потребности в росте, тем выше потребность в связи (социальном статусе, социальных связях) ( $p < 0,001$ ), чем выше потребность в связи, тем ниже потребность в существовании (в безопасности и физиологическая) ( $p < 0,01$ ). У интеллектуально и физически одаренных старших школьников чем выше уровень роста, тем ниже потребность в связи ( $p < 0,01$ ); чем выше уровень связи, тем ниже потребности в существовании ( $p < 0,01$ ). Самая тесная отрицательная связь выявлена между показателями блоков роста и существования. Чем выше уровень потребности роста, тем ниже потребность в безопасности, педагогическом сопро-

вождении, специальных условиях обучения. Таким образом, Т.В. Башкиревой достоверно установлено, что у младших школьников наиболее высоки потребности в связи (социальном одобрении, поддержке, общении) и потребности существования (безопасности, сохранении здоровья); у старших школьников с ростом потребности в творческой реализации, уважении к себе снижается потребность в связи и существовании (одобрении, общении, безопасности, педагогическом сопровождении).

На основе результатов социологического опроса одаренных детей нами установлено, что педагоги, работающие с одаренными школьниками, должны обладать такими дополнительными специальными компетенциям, как способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение личностного и особенно творческого развития детей, владение комплексом гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, позитивное принятие, фасилитация, со-участие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.); умение организовывать групповую и коллективную творческую, проектную деятельность, способность к индивидуальному консультированию.

Обобщение результатов опроса детей с ОВЗ позволяет сделать ряд выводов о доминировании особых образовательных потребностей у данной группы детей. Доминирует потребность в самореализации через получение качественного образования (у 22 % респондентов), через расширение общекультурного кругозора (у 11 %) и через получение профессии (у 11 %). У 50 % детей выявлены как доминирующие потребности в творческой реализации, в укреплении здоровья, в педагогическом сопровождении. Потребность в жизненном и профессиональном самоопределении оказалась ярко выражена у 80 %, в социальном общении – у 70 %, в специальных условиях обучения – у 40 % респондентов. Такие данные говорят о необходимости формирования у педагогов таких специальных компетенций, как способность к психолого-педагогическому сопровождению личностного и профессионального самоопределения школьников с ОВЗ; создание условий, укрепляющих физическое, психологическое и социальное здоровье обучающихся; умение организовывать групповую и коллективную творческую, а также проектную деятельность, способность к индивидуальному консультированию.

Таким образом, анкетный опрос учащихся гетерогенных групп, их родителей и педагогов показывает, что особые образовательные потребности детей в основном совпадают:

- а) все стремятся к самореализации через качественное образование;
- б) все нуждаются в творческой деятельности и широком социальном общении;
- в) треть детей из разных групп нуждается в педагогической и психологической поддержке, психолого-педагогическом сопровождении с использованием гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, понимание, позитивное принятие, фасилитация, со-участие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.).

В заключение отметим, что выявленные особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп позволяют уточнить структуру компетенций педагогов, работающих с гетерогенной группой детей; содержание учебных дисциплин (модулей), входящих в основные образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по направлению «Педагогическое образова-

ние»; теоретическую модель, в частности, совокупность специальных дополнительных компетенций педагогов, работающих с гетерогенными группами и организациями.

Перечислим эти компетенции (способности):

– выстраивание социального взаимодействия с учащимися из гетерогенных групп и их родителями на принципах толерантности и безоценочности;

– разрешение конфликтных ситуаций, проявление инициативы, принятие адекватных и ответственных решений и оказание поддержки в проблемных, кризисных ситуациях и ситуациях риска людям с учетом их этнокультурной специфики, особых образовательных потребностей обучающихся;

– выстраивание взаимодействия со специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.), обеспечивающего саморазвитие и самореализацию обучающихся из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

– выстраивание взаимодействия и образовательного процесса с учетом закономерностей психического развития каждого ребенка и зоны ближайшего развития обучающихся с особыми образовательными потребностями;

– организация межличностных и межкультурных контактов, общения учащихся в гетерогенных группах в поликультурной среде и совместной деятельности детей из гетерогенных групп и взрослых с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и культуры межличностного и межэтнического взаимодействия в образовательном учреждении;

– организация междисциплинарного и межведомственного взаимодействия специалистов для решения задач обучения и воспитания детей из гетерогенных групп в поликультурной среде с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и культуры межличностного и межэтнического взаимодействия в социуме;

– применение современных технологий проектирования и организации коллективной познавательной деятельности, коллективной творческой деятельности, проектной деятельности обучающихся из гетерогенных групп;

– анализирование и прогнозирование рисков образовательной среды, связанных с работой в гетерогенных группах обучающихся, совместно со специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.), планирование комплексных мероприятий по их предупреждению и преодолению;

– применение психолого-педагогических и нормативно-правовых знаний в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения родителей обучающихся из гетерогенных групп и с особыми образовательными потребностями;

– участие совместно с другими специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.) в осуществлении профилактической и коррекционно-развивающей индивидуальной и групповой работы с обучающимися из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ с целью их успешной социально-психологической адаптации и интеграции в социуме;

– конструктивное взаимодействие со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

– разработка совместно со смежными специалистами рекомендаций родителям обучающихся по вопросам развития и обучения детей из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

– выстраивание системы дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении как благоприятной среды для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

– конструктивное взаимодействие со всеми членами педагогического коллектива, смежными специалистами, школьной администрацией, воспитанниками/обучающимися и их родителями (или лицами, их заменяющими) по вопросам оптимизации образовательного процесса в учреждении и развития поликультурного межличностного общения с целью создания ситуации успеха, социально-психологической адаптации, интеграции, самореализации и саморазвития учащихся из гетерогенных групп, имеющих особые образовательные потребности (лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных);

– осознание социальной значимости своей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

– организация и осуществление педагогического обследования лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории;

– осуществление динамического наблюдения за ходом образовательного процесса и личностным развитием лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, с целью оценки эффективности как целостного образовательного процесса, так и индивидуальной образовательной траектории каждого субъекта гетерогенной группы;

– фиксирование в картах динамического наблюдения результатов наблюдения за ходом образовательного процесса и личностным развитием лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

– анализирование результатов педагогического обследования лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, для подготовки к участию в заседаниях психолого-педагогического консилиума и выбора индивидуальной образовательной траектории;

– анализирование социально значимых проблем и процессов, выявление сущности проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;

– рациональный выбор и реализация образовательных программ коррекционно-развивающего характера на основе личностно ориентированного и индиви-

дуально дифференцированного подходов к лицам с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидам, мигрантам, одаренным, имеющим особые образовательные потребности;

– использование в образовательном процессе методов и средств, учитывающих особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп;

– готовность к участию в организации коррекционно-развивающей среды в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

– осуществление профессионально-педагогической деятельности коррекционно-развивающего характера в условиях общеобразовательных учреждений с целью реализации инклюзивных моделей образования;

– готовность к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

– оказание консультативной педагогической помощи лицам с ОВЗ, инвалидам, мигрантам, одаренным, имеющим особые образовательные потребности, и их родственникам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения;

– использование данных медицинской документации в процессе организации и осуществления педагогической работы с лицами с ОВЗ, инвалидами, мигрантами, одаренными, имеющими особые образовательные потребности;

– формирование общей культуры лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, и их семей через организацию их взаимодействия с учреждениями культуры, дополнительного образования, центрами развития творчества детей, молодежи и взрослых, общественными организациями и психологическими службами;

– способность к популяризации идей инклюзивного образования среди населения.

Перечисленные дополнительные компетенции следует рассматривать как инвариант. Вариативные дополнительные компетенции могут быть определены на основе анализа специфики того или иного профиля подготовки по направлению «Педагогическое образование».

### Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст] : моногр. – Рязань, 2004. – 288 с.
2. Байкова, Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 224 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.



УДК 370.153.4

*И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП ОБУЧАЮЩИХСЯ<sup>1</sup>

Представлен анализ потребностей представителей гетерогенных групп обучающихся. Особое внимание уделено потребностям трех категорий обучающихся – одаренные, социально неблагополучные, с ограниченными возможностями здоровья. Даются рекомендации для разработки программ профессиональной подготовки и переподготовки.

одаренные обучающиеся, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, потребности роста, потребности связи, потребности существования, социально неблагополучные дети.

В последнее десятилетие в философской, социологической, психологической и педагогической литературе наблюдается интерес к проблемам обучения гетерогенных групп. Большинство авторов склоняется к пониманию гетерогенной группы как разнородной группы, включающей в себя определенное количество людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящимся во всеобщей зависимости друг от друга.

Несмотря на то, что отдельные аспекты этих проблем широко представлены в работах отечественных и зарубежных исследователей, нельзя говорить о достаточном уровне разработанности проблемы подготовки педагогов к работе с гетерогенными группами обучающихся.

Для решения проблемы подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями требуется изучить потребности обучающихся и воспитывающихся в условиях многообразия. Весной 2014 года нами было организовано социологическое исследование, в ходе которого выявлены образовательные потребности трех групп – одаренных обучающихся, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и социально неблагополучных обучающихся, а также изучена степень удовлетворенности данных потребностей.

Полученные данные интерпретировались на основе теории существования, связи и роста (ERG – Existence, Relatedness, Growth) К. Альдерфера<sup>2</sup>, который, отмечая недостаточную четкость в различении некоторых групп потребностей в теории А. Маслоу, выделил не пять классов (групп) потребностей, а три: по-

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках проекта ТЕМПУС «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

<sup>2</sup> Alderfer C.P. Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings. N.Y. : Free Press, 1972.

требности существования, связи и роста. Потребности существования включают две группы потребностей пирамиды А. Маслоу – в безопасности и физиологические. Потребности связи отражают социальную природу человека, его стремление быть членом семьи, иметь коллег, друзей, поэтому к данной группе относятся и потребности в принадлежности к определенной социальной группе, в признании и уважении, связанные со стремлением человека занимать определенное положение в окружающем мире, а также та часть потребностей в безопасности пирамиды А. Маслоу, которая связана с групповой безопасностью. Потребности роста аналогичны потребностям в самовыражении пирамиды А. Маслоу и включают в себя также потребности группы в признании и самоутверждении, связанные со стремлением к развитию уверенности, самосовершенствованию и т.п.<sup>1</sup>

### Одаренные обучающиеся

В данном исследовании под одаренным обучающимся понимается личность, выделяющаяся яркими или скрытыми достижениями (или которая имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности – практической, познавательной, художественно-эстетической, коммуникативной, духовно-ценностной и пр.

В нашем исследовании потребностей одаренных обучающихся приняли участие 110 педагогов, 78 родителей, 93 учащихся школ и 99 студентов вузов Вологды.

Анализируя **потребности существования** данной группы обучающихся (в педагогическом сопровождении, материально-техническом обеспечении и специальных условиях обучения), мы пришли к выводу о наличии неудовлетворенности школьников и студентов тем, что предлагают им сейчас образовательные организации.

Большинство учащихся школ (54,8 %) имеют возможность заниматься с учителями индивидуально. Однако у студентов практически отсутствует такая возможность: 44 % студентов указывают, что консультируются только иногда, а 16 % и вовсе не имеют такой возможности. Тем не менее со сложными вопросами большинство учащихся (57 %) и студентов (65 %) обращаются именно к учителю (преподавателю). Около четверти опрошенных (29 % учащихся и 22 % студентов) ответили, что сложные вопросы решают самостоятельно.

Несмотря на имеющуюся поддержку со стороны учителя, большинство опрошенных учащихся (64,5 %) считают, что учителя не учитывают или не всегда учитывают их индивидуальные особенности и интересы; 38,7 % учащихся школ не могут рассчитывать на поддержку учителя в решении сложной личной проблемы.

Что касается материально-технического обеспечения учебного процесса, то школы Вологды на сегодняшний день оснащены лучше, чем вузы, однако недостаточно хорошо для осуществления эффективного обучения одаренных детей (рис. 1).

---

<sup>1</sup> Alderfer C.P. Existence, Relatedness, and Growth...

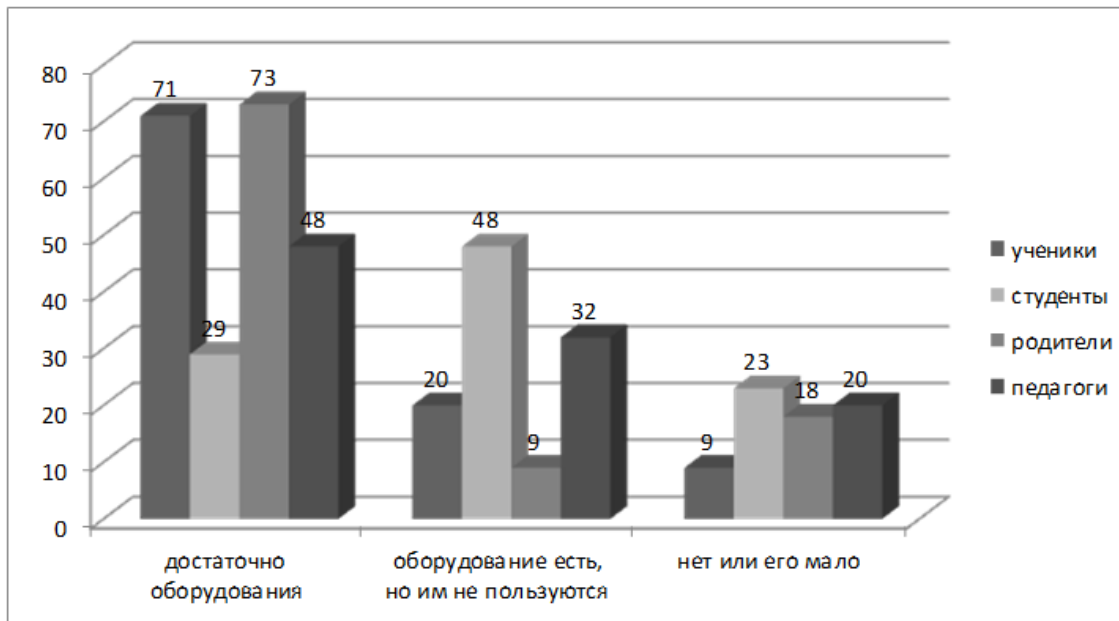


Рис. 1. Анализ мнений одаренных обучающихся, их родителей и педагогов о наличии технических средств и оборудования для творчества (%)

Только 25 % родителей отмечают, что их дети имеют возможность посещать кружки и секции в школе. Такая же позиция у педагогов: 22 % учителей считают спортивные сооружения школы достаточными и доступными.

Значительное число учащихся (39,8 %) и студентов (45,5 %) хотели бы развивать свои таланты в кружках и секциях в своей школе/вузе, 15 % не знают, что предлагает им сейчас школа.

Половина опрошенных детей не может заниматься исследовательской деятельностью, а 41,4 % студентов не имеют возможности выбирать курсы для изучения на углубленном уровне. При этом 68 % учащихся и 61 % студентов считают себя достаточно самостоятельными и согласны с тем, что могут эффективно обучаться и дома.

Исследование другой группы потребностей одаренных детей – в безопасности – не выявило острой необходимости в *сохранении здоровья*, что может быть объяснено отсутствием серьезных нарушений здоровья у данной категории респондентов. Однако обнаружена неудовлетворенная потребность в *психологической безопасности*. Одаренные дети испытывают серьезные эмоциональные напряжения, у них возникают срывы и неустойчивые состояния. Около 85 % детей и 87 % студентов отметили, что сталкиваются с ситуациями, когда их никто не понимает; 67 % детей и 68 % студентов не могут контролировать свои эмоции и чувства; около 45 % учащихся и 43 % студентов считают, что их несправедливо или неадекватно оценивают. Что касается родителей, то те указывают, что им приходится участвовать в урегулировании конфликтов ребенка со сверстниками (42 %) и учителями (36 %).

Изучая **потребности связи** (в *социальном общении* и в *психологической поддержке семьи* как первичной ячейки социализации ребенка), мы пришли к следующим выводам. В отличие от других категорий исследуемых, одаренные

дети часто предпочитают выполнять сложные задания самостоятельно (36,6 %), хотя большинство (54,8 % школьников и 64,6 % студентов) любят это делать в команде, так как им нравится участвовать в общих коллективных делах. Тем не менее 24,7 % детей считают, что им недостаточно уделяют внимания в школе; 21,5 % учащихся и 39 % студентов обратятся за помощью к сверстникам (в школе/вузе или за их пределами).

На наш взгляд, обучающиеся данной категории особенно нуждаются в *психологической поддержке семьи*: только 50 % детей и 54 % студентов считают, что их справедливо оценивают родители; 48 % детей утверждают, что родители их понимают; 61 % детей и 47 % студентов обратятся за помощью именно к родителям. При этом 41 % родителей хотели бы получить помощь педагогов и психологов в воспитании своих детей. Но только 53 % педагогов не испытывают затруднений в общении с родителями.

Анализируя потребности связи, мы изучили *потребности в одобрении* (признании) и в *социальном статусе* (своем, родителей). Удовлетворение *потребности в одобрении*, на наш взгляд, является важным аспектом жизни одаренных детей: они часто выступают публично (на олимпиадах, конкурсах, соревнованиях) и ищут к себе повышенного внимания. Большинство детей (63,5 %) и студентов (75,8 %) считают, что окружающие с интересом относятся к их оригинальным идеям, тогда как 13 % детей и 11,1 % студентов указали, что их идеи критикуют, а 7,5 % школьников и 2 % студентов – что их идеи не замечают.

Исследование не ставило целью изучение адекватности самооценки одаренных детей, но эти данные косвенно могут свидетельствовать о завышенной или заниженной самооценке. В число респондентов были включены только одаренные дети, однако только 58 % детей и 34,3 % студентов указали, что им часто предлагают участвовать в различных конкурсах. Педагоги также указали, что им сложно учитывать интересы каждого ребенка; 38 % делают это не всегда, 11 % не делают никогда.

Удовлетворение потребностей связи тесно связано с удовлетворением *потребности в социальном статусе*. Одаренные дети считают, что их не всегда справедливо оценивают сверстники (60 % школьников и 43 % студентов) и учителя/преподаватели (соответственно 39,7 и 18 %).

Большая часть родителей указала, что их детей оценивают адекватно (55 %), однако остальные считают, что их детей скорее недооценивают. Удовлетворение данной потребности у учащихся и студентов не является в настоящее время острой проблемой, однако требует внимания.

Исследование **потребностей роста** (в самореализации) охватывало изучение потребностей в *получении качественного образования*, в *творческой самореализации*, в *уважении к себе*, а также *жизненных ценностей*, лежащих в основе потребностей. Анализ ответов респондентов показывает, что для одаренных обучающихся, их учителей и родителей важной ценностью является *качественное образование*. Детям (58 %) и студентам (50 %) очень нравится учиться, у них высокая мотивация к получению хорошего образования. Педагоги считают, что школа должна помогать в выявлении и развитии способностей.

Однако есть свидетельства неудовлетворенной потребности в *творческой самореализации*. Только 14 % школьников и 33,4 % студентов на уроках обсуждают сложные, необычные темы; только 32 % детей и 36 % студентов могут само-

стоятельно выбирать, что и на каком уровне сложности изучать. Большинство одаренных студентов (62 %) предпочли бы учиться по углубленному индивидуальному плану, но в настоящее время не имеют такой возможности.

Анализ потребностей одаренных детей Вологды указывает на неудовлетворенность их потребностей существования и роста. Потребности существования сводятся к удовлетворению потребности в лучшем материально-техническом оснащении учебного процесса, а также создании специальных условий обучения. Такие дети требуют большего количества ресурсов, вспомогательных материалов, педагогического сопровождения. Удовлетворение потребности роста касается творческой самореализации талантливых детей, признания их талантов и выдающихся способностей.

### Социально неблагополучные обучающиеся

Группа социально неблагополучных обучающихся остро нуждается в особом педагогическом сопровождении. К данной категории в нашем исследовании относились дети, имеющие признаки девиантного поведения; дети из неполных или малообеспеченных семей, семей с низкой психолого-педагогической культурой, проблемных семей (алкоголизм, наркомания, аморальный образ жизни). В опросе приняли участие 40 педагогов, 107 родителей, 98 учащихся школ Вологды.

Исследование **потребностей существования** учащихся данной категории показало, что у них удовлетворена *потребность в отдыхе*. Кроме того, дети отмечают разнообразие его форм (рис. 2).

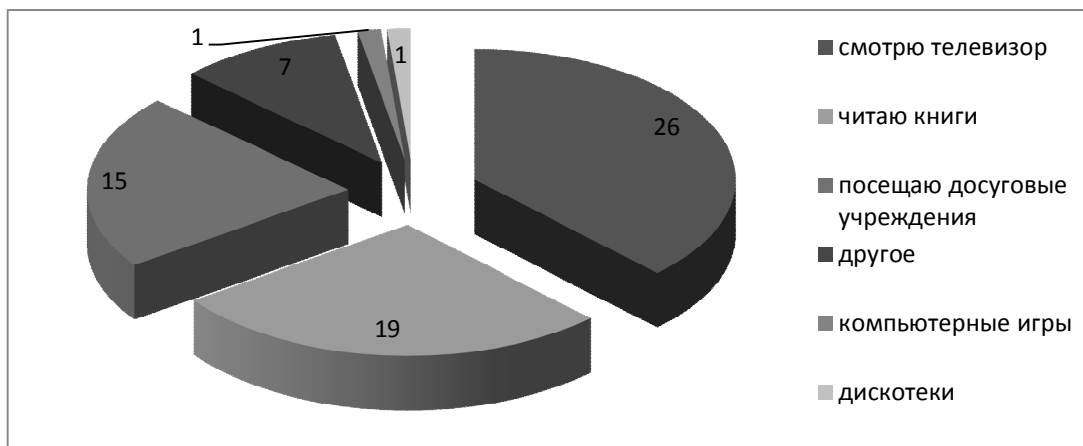


Рис. 2. Структура форм досуга социально неблагополучных детей (%)

Большинство респондентов, 50 % педагогов и 77 % родителей, отмечают, что в настоящее время в образовательных организациях осуществляется *организационная и информационная поддержка учащихся*. Тем не менее обозначается

необходимость *педагогического сопровождения* неблагополучных детей: у 16 % из них не складываются взаимоотношения с учителями, только 5 % предпочитают обращаться за помощью к учителю. При этом родители считают педагогов партнерами и помощниками в воспитании детей: 85 % родителей обращаются к классному руководителю и 21 % – к социальному педагогу при решении сложных проблем. Более того, 15 % полагают, что их детям необходимы занятия со специалистами (психологом, дефектологом и т.д.), 9 % утверждают, что их детям нужна индивидуальная программа обучения. Педагоги также считают, что неблагополучные дети нуждаются в специальных условиях (рис. 3).

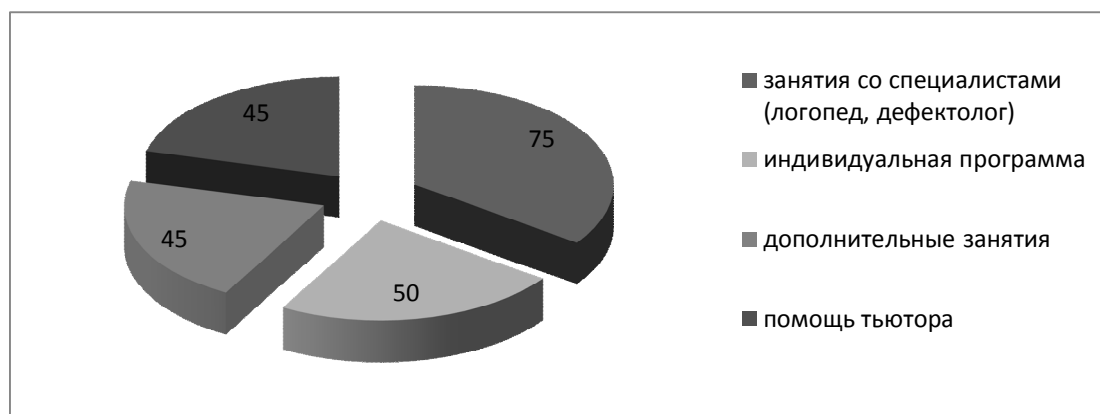


Рис. 3. Мнения педагогов о создании специальных условий для взаимодействия с социально неблагополучными детьми (%)

Педагоги признают необходимость *совершенствования материально-технической базы* образовательных учреждений: 67,5 % отмечают, что в образовательной организации технические средства отсутствуют или устарели; 85 % видят недостаточную оснащенность спортивным оборудованием.

Как показало исследование, социально неблагополучные группы учащихся испытывают большую потребность в *психологической безопасности*: 22,5 % из них чувствуют себя в школе психологически некомфортно, 10 % испытывают трудности в управлении своими эмоциями, 47 % идут в школу без особого интереса, у 11 % в классе сложились напряженные взаимоотношения, а у 29,5 % респондентов – конфликтные отношения в семье. Родители при этом обращают еще большее внимание на психологическое состояние детей: 26 % родителей указывают на трудности детей в управлении своими эмоциями, а 40 % считают, что у ребенка есть конфликты с одноклассниками и учителями.

**Потребности связи** анализировались через потребности в *общении* (социальном), в *психологической поддержке семьи*, в *одобрении* (признании), в *социальном статусе* (своем, родителей), в *учете религиозных взглядов*.

Что касается *потребности в социальном общении*, то 12 % детей отметили, что имеют плохие отношения со сверстниками, 6 % – со взрослыми, 79 % учатся

с «тройками». Однако родители считают, что только 2 % детей испытывают сложности в общении со сверстниками и никто – со взрослыми. При этом 49 % родителей не уверены, что школа способствует развитию товарищеских отношений.

Несмотря на отсутствие среди опрошенных лиц из других конфессиональных сообществ, родители детей отмечают важность удовлетворения *потребностей в признании других религий и культур*: 66,3 % родителей не уверены, что школа успешно готовит к жизни в многонациональном и многоконфессиональном мире; только 16 % считают, что их дети рассматривают веру как приоритетную жизненную установку.

Удовлетворение *потребности в одобрении* связано с удовлетворением *потребности в социальном статусе*. Значительное число родителей (23,3 %) не удовлетворены отношением к их ребенку со стороны одноклассников и 11,2 % – отношением к ним самим со стороны школы.

Анализ **потребностей роста** охватывает потребности в *получении качественного образования, в творческой самореализации, а также жизненные ценности*, лежащие в основе потребностей. Рис. 4 демонстрирует приоритеты жизненных ценностей по мнению различных субъектов образовательного процесса. Из приведенной диаграммы видно, что восприятие ценностей детей родителями и педагогами не совпадает с тем, на что указывают сами дети. Однако из ответов респондентов следует, что для всех субъектов образовательного процесса важной ценностью является качественное образование.

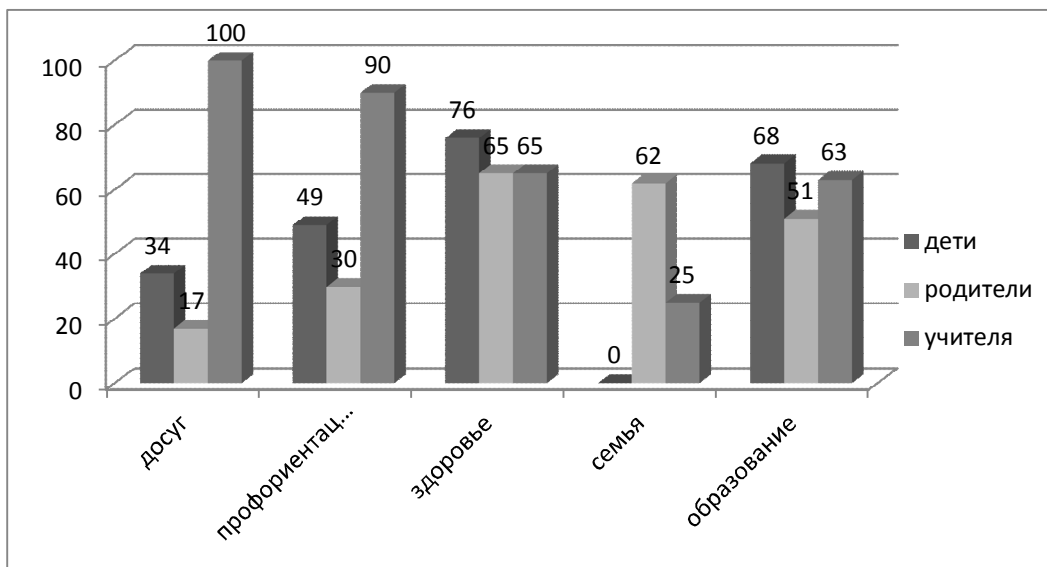


Рис. 4. Анализ мнений субъектов образовательного процесса относительно жизненно важных ценностей социально неблагополучных детей (%)

На рис. 5 представлена сравнительная характеристика ответов детей, педагогов и родителей на вопрос: «Что сегодня должна дать школа детям?».

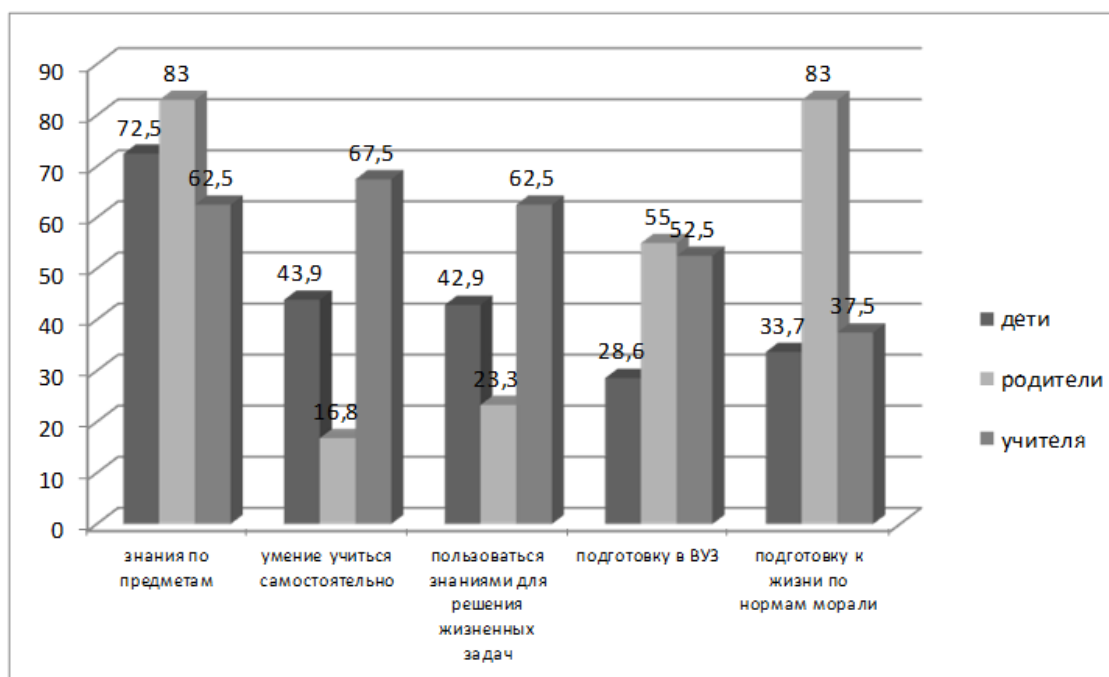


Рис. 5. Анализ мнений субъектов образовательного процесса о роли школы в жизни социально неблагополучных детей (%)

Исследование показало, что ожидания родителей отличаются от мнений детей и педагогов в отношении учебных аспектов. При этом, по мнению педагогов, школа на сегодняшний день в недостаточной степени решает проблему обеспечения высокого качества знаний (95 % опрошенных), проблему подготовки к продолжению образования (77,5 %), проблему формирования самостоятельности детей (82,5 %). Родители, напротив, считают, что школа вполне успешно решает образовательную задачу (83,1 % респондентов), однако не оказывает помощи в решении жизненных проблем учащихся (72,8 %).

В отличие от одаренных детей, которые являются более самостоятельными в постановке учебных целей и задач, более мотивированными и целеустремленными, данная категория детей нуждается в корректировке целей, жизненных ценностей, форм проведения досуга. Анализ потребностей социально неблагополучных детей указывает на неудовлетворенность всех трех групп потребностей. Наибольшая неудовлетворенность, на наш взгляд, наблюдается в группе потребностей связи: дети нуждаются в психологической безопасности, педагогической поддержке и комфортной среде в школе и семье.

### Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

В исследовании изучались потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов, также нуждающихся в особой поддержке, педагогическом сопровождении, помощи, реабилитации и защите. В соответствии с п. 16 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это «физическое



лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»<sup>1</sup>. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» введено понятие «инвалид», под которым понимается «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты»<sup>2</sup>. Мы не разделяли детей на отдельные категории, в анкетировании приняли участие 67 педагогов, 71 родитель, 71 учащийся школы и 22 студента вузов.

Для данной категории обучающихся особенно важными являются **потребности существования** (физиологические). Они нуждаются в удовлетворении *потребности в отдыхе*, в частности, результаты опроса свидетельствуют о том, что 72 % детей устают на уроках, 51 % родителей подтверждает данную позицию.

Ответы респондентов подчеркивают необходимость *педагогического сопровождения* детей с ОВЗ. Однако сейчас возможность заниматься с учителем индивидуально есть только у 28 % опрошенных; таково же число тех, кто может рассчитывать на поддержку учителя в решении сложной личной проблемы (при этом 13 % указали, что никогда не смогут получить ее у учителя). Педагоги отмечают, что не всегда могут учитывать индивидуальные особенности таких детей (43 %); некоторые (27 %) связывают это с теоретической, практической и психологической неподготовленностью педагогов к работе с особенными детьми. Родители, наоборот, уверены в профессионализме учителей и довольны тем, как занимаются с их детьми (96 %). Студенты скорее недовольны тьюторским сопровождением (таких студентов – 41 %), консультативной помощью в вузе (40 %). Только 27 % студентов имеют возможность заниматься индивидуально; 23 % считают, что им необходим индивидуальный помощник-тьютор.

Респонденты указывают на необходимость *совершенствования материально-технической базы* образовательных организаций: 47,8 % педагогов отмечают их техническую непригодность; только 2,8 % родителей указали, что в школе имеются пандусы и лифты.

Кроме того, выявлена *потребность в специальных условиях обучения*. Сами учащиеся признают возможность обучения с помощью дистанционных форм (68 %), однако считают, что для успешной учебы им необходимы специальные учебные пособия и учебники (50 % студентов). Большинство педагогов (67 %) отметило, что в их образовательной организации уже используются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Среди родителей и учителей нет единого мнения о том, где должны учиться дети с ограниченными возможностями, только 1/3 (34,3 % педагогов и 36,6 % родителей) считают, что де-

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_163992](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163992) (дата обращения: 25.06.2014).

<sup>2</sup> О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : Федер. закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ. URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=156792> (дата обращения: 25.06.2014).

тям с ОВЗ лучше обучаться с другими детьми в обычной школе, однако для этого необходимы разработка адаптированных образовательных программ и подготовка специалистов (рис. 6).

Исследование показало, что потребность существования (в безопасности) также важна для данной группы респондентов. Дети с ОВЗ испытывают потребность в *психологической безопасности*: только 39 % детей чувствуют себя вполне комфортно в школе, 24 % школьников испытывают трудности в управлении своими эмоциями, а у 40,9 % студентов не хватает времени на выполнение домашнего задания. Большое число студентов (50 %) и школьников (41 %) признают, что сталкивались с проблемами в общении с людьми из-за своих физических особенностей.

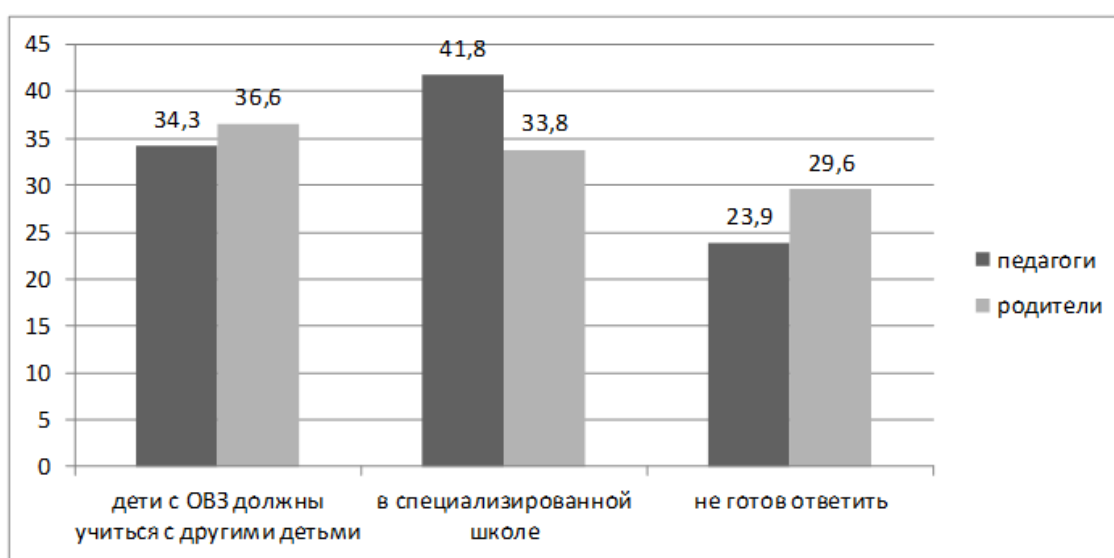


Рис. 6. Анализ мнений педагогов и родителей о том, где должны учиться дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды (%)

Что касается *потребности в сохранении здоровья*, то результаты исследования показывают следующее: 22,7 % студентов и 8,4 % школьников считают, что в процессе обучения им мешает состояние здоровья. Что касается взрослых, то 58,2 % педагогов согласны с детьми, что их состояние здоровья мешает учебе, но только 8,5 % родителей связывают проблемы в школе со здоровьем детей.

В процессе опроса нами выявлены различные ожидания субъектов образования от школы (рис. 7). Несмотря на существенные проблемы со здоровьем, респонденты не считают сохранение и укрепление здоровья прерогативой образовательной организации.

Изучая потребности связи (причастность к группе), мы пришли к выводу, что не существует острой потребности детей с ОВЗ в социальном общении. Это может быть объяснено тем, что все респонденты посещают образовательные учреждения и не испытывают нехватки в социальных контактах. Для получения более точных результатов необходимо включить в исследование лиц, находящихся на домашнем обучении.

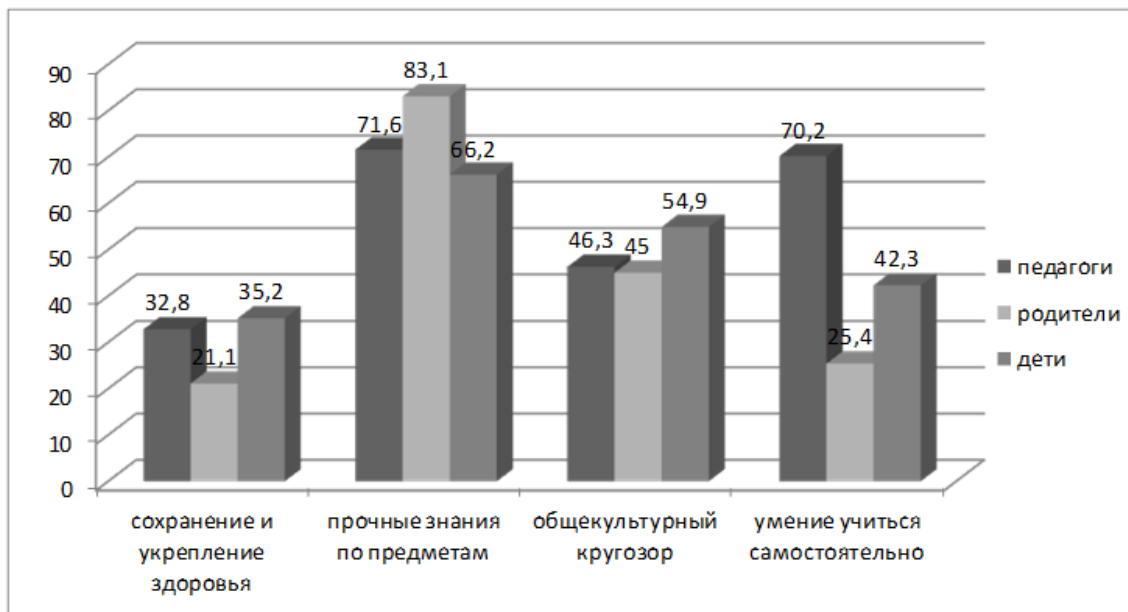


Рис. 7. Анализ мнений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их родителей и педагогов о роли школы (%)

Большинству обучающихся с ОВЗ нравится участвовать вместе со сверстниками в общих коллективных делах (76 % детей и 77,3 % студентов). Однако у детей могут возникать конфликтные ситуации (37 %), причины которых касаются особенностей внешности, поведения и отношения других людей к обучающимся с ОВЗ и инвалидам. Среди педагогов (19,4 %) наблюдается обеспокоенность тем, что другие дети не проявляют желания взаимодействовать с детьми-инвалидами. Семья для детей с ОВЗ – это не просто психологическая поддержка, но еще и содействие его существованию. 50 % детей считают свою семью сплоченной, 64 % студентов в сложной для себя ситуации обратятся за советом к родителям. Педагоги также полагают, что дети будут обращаться за помощью к родителям (62,7 %). Тем не менее 11,7 % детей считают отношения в семье конфликтными, а 18,3 % не считают семью сплоченной, и таким детям особенно требуется психологическая помощь. Только 50 % родителей признают, что ребенок делится с ними своими проблемами.

Изучая еще один аспект потребностей связи (*в социальном статусе, уважении*), мы выяснили, что 77,4 % детей еще не задумываются о своем будущем серьезно и только 33 % хотели бы учиться дальше, преимущественно в коллеже/техникуме (40,8 %) или вузе (36,6 %).

Сегодняшний статус удовлетворяет не всех респондентов: 61,9 % детей не считают свой класс дружным и сплоченным, а 59 % студентов не думают, что одноклассники оценивают их адекватно.

Многие взрослые отметили, что детям могут мешать плохие отношения со сверстниками (19,4 % педагогов, 8,5 % родителей) или трудности в общении со взрослыми (13,4 % педагогов, 10 % родителей).

Изучение **потребностей роста** (в самореализации) для данной группы детей также, на наш взгляд, является важным. Исследованием были охвачены по-

требности в *получении качественного образования, в творческой самореализации, а также жизненные ценности*, лежащие в основе потребностей детей с ОВЗ.

Анализ мнений разных субъектов образовательного процесса относительно приоритетных *жизненных ценностей* показывает, что приоритет детей данной категории и взрослых респондентов отдан здоровью, что объяснимо наличием серьезных проблем с ним. На втором месте для детей стоит качественное образование. Дети полагают, что школа должна обеспечить получение качественного образования. Студенты же с ОВЗ второй важной ценностью считают семью. Исследование показало, что жизненно важные ценности детей значительно отличаются от тех, которые предполагают их родители. Ожидания детей, родителей и педагогов не всегда совпадают и в отношении учебных аспектов.

Дети с ОВЗ испытывают потребность в творческой самореализации: 35,2 % детей указали, что им не очень интересно учиться; 50 % студентов признали, что у них возникают трудности во время реализации своих способностей; 68 % студентов не имеют возможности заниматься исследовательской деятельностью/творчеством/спортом индивидуально. Большинство педагогов (55,2 %) уверено, что инклюзивное образование будет способствовать саморазвитию и личностному самоопределению детей с ОВЗ.

Анализ потребностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов указывает на неудовлетворенность в большей мере двух групп их потребностей – потребностей существования и потребностей роста. Потребности существования сводятся к обеспеченности специальным оборудованием или учебными материалами, а также к тьюторскому сопровождению. Потребности роста демонстрируют стремление детей к саморазвитию, проявлению своих возможностей, их желание быть нужными обществу.

Результаты, полученные в ходе проведения социологического исследования потребностей различных групп детей, важны для эффективной организации педагогического процесса на любом уровне. Педагогу необходимо знать и понимать потребности аудитории, с которой он работает, овладеть технологиями работы с группами (классами), в которых дети могут отличаться своими способностями, потребностями, возможностями. Результаты исследования помогают определить нужды обучающихся и уточнить специфику взаимодействия с ними в гетерогенной среде. Понимание имеющихся у детей в настоящее время проблем стимулирует формирование инклюзивной среды в образовательных организациях региона.

Исследование выявило основные тенденции, которые могут лечь в основу разработки и внедрения концепции и инновационной модели подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами обучающихся, а именно:

1. Дети разных групп готовы и желают обучаться совместно с другими детьми, что делает создание инклюзивной среды необходимым условием успешности социализации обучающихся.

2. Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса детям в гетерогенных группах (классах) необходимо предоставление возможностей роста, проявления своих способностей, самореализации.

3. Обучающиеся нуждаются в психолого-педагогической поддержке как со стороны семьи, так и со стороны квалифицированных специалистов в образовательных организациях.

4. Специфика работы с гетерогенными группами (классами) требует профессиональной подготовки (переподготовки) преподавательского состава школ (вузов).

5. Создание специальных условий (наличия специальных пособий, оборудования и т.д.) и улучшение материально-технической базы образовательных организаций будут способствовать оптимизации учебно-познавательного процесса, а для детей-инвалидов станут реальным шагом на пути к получению образования в группе сверстников.

### Список использованной литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.06.2014). – Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_163992](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163992) (дата обращения: 25.06.2014).

2. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 28.12.2013). – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=156792> (дата обращения: 25.06.2014).

3. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

4. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

5. Alderfer, C.P. Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings [Text] / Clayton P. Alderfer. – N. Y. : Free Press, 1972. – 198 p.

УДК 371.730.92

*В.А. Голубева, Н.А. Фомина*

### СООТНОШЕНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ И МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ

Раскрывается соотношение особенностей настойчивости как важнейшего свойства личности и мотивов занятий спортом в подростковом возрасте.

подросток, спортивная деятельность, свойство личности, настойчивость, мотивация.

Как известно, современное общество предъявляет высокие требования к личности, к ее свойствам, определяющим успешность человека в тех или иных видах деятельности.

Особым видом деятельности, требующим высокого уровня развития личности, ее мотивации, морально-нравственных и волевых свойств, является спорт. В настоящее время, когда необычайно высок и все возрастает уровень современных спортивных достижений и наблюдается исключительный по напряженности накал спортивной борьбы<sup>1</sup>, важнейшей государственной задачей является подготовка сильных, конкурентоспособных спортсменов, способных к достижению высоких и стабильных результатов и достойно защищающих цвета национального флага России на соревнованиях. Этим объясняется актуальность исследования свойств личности спортсменов, которые позволяют им подвергать себя многолетним ежедневным психическим и физическим нагрузкам, достигать побед на спортивных соревнованиях.

Любая деятельность, в том числе и спортивная, прежде всего определяется мотивацией, в общем виде представляемой как система мотивов, которыми руководствуется человек в своей жизни и работе<sup>2</sup>, и тесно связанной с волей.

Во всех случаях сложного поведения, требующего от субъекта преодоления трудностей, существует неразрывная связь мотивов, т.е. того, ради чего совершается действие, и волевых усилий, посредством которых оно осуществляется в затрудненных условиях. Воля – это не абстрактная сила, а сознательно направленная активность личности. В ситуациях совпадения исходной мотивации с намерением сила мотивов и волевое усилие дополняют друг друга, что и обеспечивает наибольший успех деятельности<sup>3</sup>. «Проблема овладения своим поведением (на уровне овладения собственной мотивацией) ... традиционно ставится в психологии как проблема воли, а волевое поведение рассматривается как процесс производства новых мотивационных образований, способствующих развёртыванию поведения в выбранном направлении»<sup>4</sup>. При этом связь мотивации и воли понимается учеными по-разному.

Одни (Ю. Галантер, Д. Миллер, К. Прибрам) их практически отождествляют, по существу отрицая последнюю и считая, что если у человека есть желание (мотив), то не требуется никакого дополнительного психологического механизма, чтобы вызвать его активность, так как само желание организует эту активность.

Другие полагают, что волевые (произвольные) действия, в отличие от непроизвольных, совершаются по мотивам<sup>5</sup>; что воля является частью мотивации, разновидностью произвольной мотивации, характеристикой и механизмом ее осуществления (Л.С. Выготский), высшей психической функцией в мотивационной сфере, возникающей в результате развития человеческих потребностей, опосредованных интеллектом (Л.И. Божович). Сущность волевого поведения состоит в способности подчинять его сознательно поставленным целям (заранее приня-

---

<sup>1</sup> См.: Пуни А.Ц. Состояние психической готовности и психологическая подготовка к соревнованиям в спорте // Вопр. психол. спорта. Л. : ГДОИФК, 1975.

<sup>2</sup> См.: Серова Л.К. Психология личности спортсмена : учеб. пособие. М. : Совет. спорт, 2007.

<sup>3</sup> См.: Селиванов В.И. Избр. психол. произведения (воля, ее развитие и воспитание). Рязань, 1992. С. 122.

<sup>4</sup> См.: Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журн. 1989. № 2. С. 122–123.

<sup>5</sup> См.: Иванов П.И. Общая психология. Ташкент, 1967.

тым намерениям) даже вопреки непосредственным побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных для него в данный момент, но социально значимых целей (общественных ценностей). О воле говорят как об усилителе недостаточного по силе побуждения к заданному действию <sup>1</sup>. Иными словами, волю рассматривают и с мотивационных позиций, и с позиции волевой регуляции, связанной с преодолением трудностей, хотя некоторые считают, что сводить волю к произвольной мотивации нет оснований <sup>2</sup>.

Третьи (К.Н. Корнилов, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, П.А. Рудик) утверждают, что мотивация является одной из сторон волевого поведения, волевого побуждения, поэтому она всегда произвольна и противопоставлена произвольной (безусловно- и условно-рефлекторной) детерминации поведения.

Детерминация и мотивация – это взаимозависимые (вторая – разновидность первой), но не тождественные понятия. Внешний или внутренний стимул (например, резкая боль) может вызвать у человека и произвольную реакцию, и произвольные действия, которые возникают только вследствие наличия мотива. Мотив выступает началом, отвечающим за произвольную активность человека, которая всегда имеет место на фоне более или менее отчетливых ожиданий предполагаемого результата деятельности (хотя получаемый результат не всегда соответствует ожиданиям) или возможных последствий <sup>3</sup>.

Следует заметить, что воля связана не только с мотивами и их силой, но и с самим процессом внешних действий: мотивы, как утверждают А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, формируются только в условиях и поступках, причем на разных фазах волевого действия происходят изменение и преобразование исходных мотивов, и нередко действие, считает А.К. Петров, завершается не по исходной, а по преобразованной мотивации. Кроме того, проблема воли включает в себя вопросы не только о том, почему и чего добивается человек своими действиями (мотив и цель) и как он действует (способы преодоления препятствий), но и о том, для кого он их совершает <sup>4</sup>.

Б.А. Вяткин, Е.П. Ильин, В.Л. Марищук и другие связывают спортивную деятельность с силой духа, проявлением предельных возможностей человеческого организма в соревновательный период на фоне высоких тренировочных нагрузок, с постоянным преодолением критических ситуаций <sup>5</sup>. В процессе сознательного преодоления спортсменами трудностей объективного и субъективного характера, например, усталости, развития способности дифференцирования мышечных усилий и вестибулярной устойчивости, координации движений различных частей тела во времени и пространстве и т.д., а также достижения более высокого по сравнению с предыдущим спортивного результата у них развиваются волевая саморе-

<sup>1</sup> См.: Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психол. журн. 1985. № 3. С. 47–55; Пиаже Ж. Избр. психол. тр. М., 1969.

<sup>2</sup> См.: Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психол. журн. 1989. № 2. С. 46–56.

<sup>3</sup> См.: Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 3, 5 ; Корнилов К.Н. Воля и ее воспитание. М., 1957 ; Мясищев В.Н. Об экспериментальной диагностике так называемого усилия // Педолог. исслед. Л., 1930 ; Рудик П.А. Психология : учеб. М., 1967.

<sup>4</sup> См.: Селиванов В.И. Избр. психол. произведения... С. 182–183.

<sup>5</sup> Ильин Е.П. Психология воли. СПб. : Питер, 2009 ; Кузнецов А. Футбол. Настольная книга детского тренера. М. : Профиздат, 2011.

гуляция и волевые качества, которые позволяют им сознательно регулировать свое поведение в затруднительных условиях, когда нужно приложить инициативно-сознательные усилия, чтобы достичь поставленной цели.

Одним из важнейших волевых свойств спортсменов является настойчивость как система содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительное удержание цели, готовность к преодолению препятствий на пути к ней и доведение начатого дела до конца <sup>1</sup>.

Поскольку спортивная карьера большинства спортсменов заканчивается в то время, когда молодые люди только начинают входить во взрослую жизнь и в профессию <sup>2</sup>, формирование личности спортсменов начинается уже в дошкольном и младшем школьном возрастах и особенно интенсивно осуществляется на подростковом этапе. Подростковый возраст – это самый сложный и важный период становления личности: в этом возрасте происходят существенные изменения в организме и психике человека, обусловленные половым созреванием; интенсивно развивается мускулатура и растет максимальная сила мышц, поэтому даже неспецифические нагрузки в результате естественного роста и развития сопровождаются улучшением спортивных результатов <sup>3</sup>, кроме того, развиваются содержательно-смысловая, в том числе мотивационная, сфера личности, самосознание, эмоционально-волевая саморегуляция и волевые свойства. Подростки в значительной степени руководствуются требованиями, которые сами себе предъявляют, достигают целей, которые сами перед собой ставят, начинают обоснованно формировать намерения и принимать решения, действовать более разумно и адекватно ситуации <sup>4</sup>. Развитие самосознания создает предпосылки для углубленной мотивации и приводит к более полному пониманию собственных побуждений, а складывающийся характер делает мотивы более устойчивыми и связными.

Мотивационная сфера подростков-спортсменов, являясь одним из основных компонентов личности, отражает их интерес к занятиям, активное и осознанное отношение к тренировкам, необходимые для повышения эффективности тренировочного процесса и улучшения спортивной подготовки.

Активное формирование мотивации, мировоззрения, самосознания и характера подростков, занимающихся спортом, является предпосылкой развития их физических качеств (силы, быстроты, скорости реакции), психических свойств (сосредоточенности, концентрации внимания, работоспособности) и волевых качеств личности, связанных со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки (выносливости, терпения и настойчивости) <sup>5</sup>.

Уже в 13 лет появляется некоторая гармония в развитии основных волевых качеств, которая укрепляется с годами, в результате чего старшеклассники могут проявлять довольно высокую настойчивость в достижении поставленной цели, резко увеличивая способность к терпению, например, при физической работе на

---

<sup>1</sup> См.: Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М., 1993.

<sup>2</sup> См.: Серова Л.К. Профессиональный отбор в спорте. М. : Человек, 2011.

<sup>3</sup> См.: Кузнецов А. Футбол...

<sup>4</sup> См.: Ильин Е.П. Психология воли...

<sup>5</sup> См.: Немов Р.С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 4-е изд. М. : ВЛАДОС, 2004.



фоне усталости<sup>1</sup>. В старшем подростковом возрасте многие мальчики, подражая значимым для них сверстникам или взрослым, начинают заниматься саморазвитием – развивают у себя волевые качества личности, необходимые для спортивной деятельности, особенно связанной с большой физической нагрузкой и риском, требующей силы и мужества (бокс, самбо, борьба, тяжелая атлетика, горные лыжи и т.д.). Некоторых подростков увлечение спортом ради развития волевых личностных качеств приводит к серьезным спортивным занятиям с целью достижения высоких спортивных результатов. Причем занятия любыми видами спорта способствуют их физическому развитию, поддержанию здоровья, повышению работоспособности и успешности не только в спортивной, но и в других видах деятельности, в том числе учебной.

Нами проведено исследование соотношения особенностей настойчивости и мотивации, необходимых для успешной спортивной деятельности, проявляющихся и формирующихся в процессе ее осуществления, у 157 воспитанников детско-юношеской спортивной школы Рязанского района в возрасте 13–17 лет (70 девушек и 87 юношей), обучающихся в учебно-тренировочных группах по командным (волейбол, баскетбол, футбол) и индивидуальным (стрельба из лука, легкая атлетика, универсальный бой) видам спорта.

Настойчивость как свойство личности рассматривалось в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова с помощью его бланкового теста. На основании выраженности переменных динамического компонента данного свойства, свидетельствующих о силе стремления к его реализации, частоте и легкости проявления настойчивого поведения, 50 % подростков-спортсменов были отнесены к группе настойчивых, 35 % – к группе ненастойчивых и 15 % – к средней между ними группе. Настойчивые отличались более яркой выраженностью всех составляющих содержательно-смыслового блока настойчивости, включающего в себя целевые, мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики, а также инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных) переменных данного свойства.

С помощью методики В.И. Тропникова у подростков с различной степенью выраженности настойчивости были выявлены ситуации (мотивы), которые побуждали и побуждают их заниматься выбранными видами спорта.

Как видно из табл. 1, у настойчивых подростков-спортсменов по сравнению с ненастойчивыми более выражены мотивы общения, познания, развития характера и психических качеств, физического совершенствования, улучшения самочувствия и здоровья, эстетического удовольствия и острых ощущений, повышения престижа и желания славы, коллективистские. Они, проявляя настойчивость, защищая честь своей команды, налаживая хороший контакт с тренером и партнерами, выигрывая на соревнованиях, в процессе спортивной деятельности прежде всего стремятся удовлетворить свойственные подростковому возрасту потребности в общении, познании себя и своих возможностей, а также возможностей окружающих, в острых ощущениях, стремятся развить свою силу и координацию, обрести красивую фигуру, поддерживать свое здоровье, завоевывать новые спортивные вершины, испытывая удовольствие от физических упражнений и напряжения, радость от побед.

<sup>1</sup> См.: Ильин Е.П. Психология воли... С. 214.

**Выраженность различных мотивов занятий спортом у настойчивых и менее настойчивых подростков-спортсменов**

Мотив	Настойчивые		Ненастойчивые		U-критерий Манна-Уитни	Z	Уровень значимости различий
	среднее значение	сумма рангов	среднее значение	сумма рангов			
Общение	<b>75,78</b>	<b>5910,5</b>	<b>54,55</b>	<b>3000,5</b>	<b>1460,5</b>	<b>-3,130</b>	<b>0,002</b>
Познание	<b>73,76</b>	<b>5753,5</b>	<b>57,41</b>	<b>3157,5</b>	<b>1617,5</b>	<b>-2,415</b>	<b>0,016</b>
Материальные блага	70,47	5496,5	62,08	3414,5	1874,5	-1,237	0,216
Развитие характера и психических качеств	<b>72,88</b>	<b>5684,5</b>	<b>58,66</b>	<b>3226,5</b>	<b>1686,5</b>	<b>-2,096</b>	<b>0,036</b>
Физическое совершенствование	<b>74,85</b>	<b>5838</b>	<b>55,87</b>	<b>3073</b>	<b>1533</b>	<b>-2,799</b>	<b>0,005</b>
Улучшение самочувствия и здоровья	<b>72,06</b>	<b>5621</b>	<b>59,82</b>	<b>3290</b>	<b>1750</b>	<b>-1,807</b>	<b>0,071</b>
Эстетическое удовольствие и острые ощущения	<b>74,38</b>	<b>5802</b>	<b>56,53</b>	<b>3109</b>	<b>1569</b>	<b>-2,634</b>	<b>0,008</b>
Приобретение полезных для жизни умений и знаний	71,47	5575	60,65	3336	1796	-1,596	0,111
Потребность в одобрении	71,31	5562	60,89	3349	1809	-1,536	0,124
Повышение престижа, желание славы	<b>72,35</b>	<b>5643</b>	<b>59,42</b>	<b>3268</b>	<b>1728</b>	<b>-1,906</b>	<b>0,057</b>
Коллективистская направленность	<b>77,97</b>	<b>6081,5</b>	<b>51,45</b>	<b>2829,5</b>	<b>1289,5</b>	<b>-3,913</b>	<b>0,000</b>

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Факторную структуру мотивации занятий спортом у подростков обеих групп составили три фактора – Ф1, Ф2, Ф3 (табл. 2).

У настойчивых подростков в фактор Ф1 признания вошли потребность в одобрении с наибольшим весом, мотивы материальных благ, общения, познания, повышения престижа, желанная слава, указывающие на стремление заслужить похвалу родственников и друзей за достигнутые успехи, прославиться, повысить статус, желанная получить вознаграждение за победу, отправиться на соревнования в другой город, получить новый инвентарь и т.п. Социально-эмоциональный фактор Ф2 составили коллективистская направленность занятий спортом с наибольшим весом, эстетическое удовольствие и острые ощущения, приобретение полезных для жизни знаний и умений в процессе их осуществления, которые свидетельствуют о стремлении иметь хороший контакт с тренером и способствовать успеху своей команды, готовности больше тренироваться, выстраивая сложную тактическую борьбу на соревнованиях, развивать физические качества, которые пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности. Эмоционально-волевой фактор Ф3 включает в себя мотивы улучшения самочувствия и здоровья с наибольшим весом, физического совершенствования, развития характера и психических качеств. Это указывает на желание подростков заниматься различными видами спорта для поддержания физической активности, исключения проблем со здоровьем, развития возможностей своего тела, а также твердости характера, выносливости, трудолюбия и настойчивости.

Т а б л и ц а 2

**Факторная структура мотивов занятий спортом у настойчивых и ненастойчивых подростков-спортсменов**

Мотив	Настойчивые			Ненастойчивые		
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф1	Ф2	Ф3
Общение	<b>,691</b>	,182	,412	<b>,720</b>	,380	,258
Познание	<b>,683</b>	,465	,102	<b>,826</b>	,230	,181
Материальные блага	<b>,781</b>	,140	,281	<b>,845</b>	,120	,220
Развитие характера и психических качеств	,151	,459	<b>,709</b>	,220	<b>,624</b>	,343
Физическое совершенствование	,283	,417	<b>,747</b>	,194	<b>,737</b>	,208
Улучшение самочувствия и здоровья	,370	,153	<b>,827</b>	,405	,039	<b>,743</b>
Эстетическое удовольствие и острые ощущения	,210	<b>,737</b>	,311	,012	,484	<b>,680</b>
Приобретение полезных для жизни умений и знаний	,308	<b>,691</b>	,391	,257	,181	<b>,785</b>
Потребность в одобрении	<b>,807</b>	,290	,140	<b>,532</b>	,506	,289
Повышение престижа, желанная слава	<b>,651</b>	,370	,412	,375	,466	<b>,507</b>
Коллективистская направленность	,344	<b>,801</b>	,205	,186	<b>,737</b>	,028

У ненастойчивых подростков-спортсменов первый, материально-адаптационный, фактор (Ф1) содержит мотивы материальных благ с наибольшим весом, познания, общения и потребность в одобрении. Они, испытывая сложности в реализации настойчивого поведения, стремятся заниматься спортом в надежде получить вознаграждение за участие в соревнованиях и спартакиадах, стать частью группы сверстников, в которой можно будет одеваться в одинаковую спортивную форму, ездить на сборы в другие города.

Во второй, коллективно-совершенствующий, фактор (Ф2) вошли коллективистская направленность занятий спортом и мотив физического совершенствования с одинаково высокими весами, а также мотивы развития характера и психических качеств, которые подчеркивают, что эти подростки нацелены на реализацию не только личностных, но и общественных стремлений: они тренируются и закаляют характер, чтобы в ответственный момент не подвести тренера и товарищей по команде.

В третий, эгоцентрический, фактор (Ф3) с наибольшим весом вошел мотив приобретения полезных для жизни умений и знаний, а также мотивы улучшения самочувствия и здоровья, эстетического удовольствия и острых ощущений, повышения престижа и желанья славы. Несмотря на недостаточную настойчивость, они с удовольствием занимаются спортом, стремятся в процессе этих занятий компенсировать свои недостатки, получить необходимые навыки и умения, которые пригодятся им в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, и даже получить в жизни преимущество, некоторое превосходство над другими людьми.

Как видим, в первом факторе при общих для всех подростков мотивах общения, познания, материальных благ и потребности в одобрении у настойчивых присутствует мотив повышения престижа и желанья славы: в процессе спортивной деятельности они стремятся получить спортивный разряд и стать чемпионами страны, мира и даже Олимпийских игр.

Во втором факторе при общей для обеих групп коллективистской направленности спортивных занятий, связанной с чувством долга перед тренером и товарищами по команде, стремлением оправдать их надежды, защитить честь своей команды и привести ее к успеху, настойчивым подросткам свойственно получать от занятий спортом истинное удовольствие, а ненастойчивым – стремление достичь физического совершенства и развивать свой характер, психические качества и волевые свойства, в том числе настойчивость.

Третий фактор указывает на то, что все подростки-спортсмены с помощью физических упражнений хотят улучшить свое самочувствие и здоровье, при этом настойчивые стремятся к совершенству и самоутверждению, а ненастойчивые – к повышению спортивного разряда и мастерства в выбранном виде спорта и понимают, что полученные знания, умения и навыки пригодятся им в их дальнейшей жизнедеятельности.

Более высокий уровень мотивации достижения у настойчивых подростков (86,22) по сравнению с ненастойчивыми (39,74) (при  $p = -6,853$ ), был подтвержден и помощью методики А. Мехрабиана.

Таким образом, степень выраженности настойчивости как системного свойства личности подростков, занимающихся спортом, определенным образом соотносится с мотивацией их спортивной деятельности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Собр. соч. [Текст] : в 6 т. – М., 1983. – Т. 3, 5.
2. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 122–123.
3. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст]. – М. : МГУ, 1991.
4. Иванников, В.А. К сущности волевого поведения [Текст] // Психологический журнал. – 1985. – № 3. – С. 47–55.
5. Иванов, П.И. Общая психология [Текст]. – Ташкент, 1967.
6. Ильин, Е.П. Психология воли [Текст]. – СПб. : Питер, 2009.
7. Калинин, В.К. На путях построения теории воли [Текст] // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 46–56.
8. Корнилов, К.Н. Воля и ее воспитание [Текст]. – М., 1957.
9. Крупнов, А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности [Текст]. – М., 1993.
10. Кузнецов, А. Футбол. Настольная книга детского тренера [Текст]. – М. : Профиздат, 2011.
11. Мясичев, В.Н. Об экспериментальной диагностике так называемого усилия [Текст] // Педологические исследования. – Л., 1930.
12. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2004.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст]. – М., 1969.
14. Пуни, А.Ц. Состояние психической готовности и психологическая подготовка к соревнованиям в спорте [Текст] // Вопросы психологии спорта. – Л. : ГДОИФК, 1975.
15. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
16. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
17. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
18. Рудик, П.А. Психология [Текст] : учеб. – М., 1967.
19. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) [Текст]. – Рязань, 1992.
20. Серова, Л.К. Профессиональный отбор в спорте [Текст]. – М. : Человек, 2011.
21. Серова, Л.К. Психология личности спортсмена [Текст] : учеб. пособие. – М. : Совет. спорт, 2007.
22. Фомина, Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности [Текст] : моногр. – Рязань : Узорочье, 2002. – 362 с.
23. Фомина, Н.А. Настойчивость как базовое свойство личности студентов [Текст] / Н.А. Фомина, В.С. Авдеев // Российский научный журнал. – 2010. – № 4 (17). – С. 85–92.
24. Фомина, Н.А. Особенности и психологическая структура настойчивости спортсменов подросткового возраста [Текст] / Н.А. Фомина, В.А. Голубева // Вестник РУДН. – Серия «Психология и педагогика». – 2012. – № 2. – С. 71–77.

**ЗАЩИЩЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ  
И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

Автор анализирует идею, механизмы, способы, модель обеспечения защищенности личности в образовательном процессе современной школы и школьном сообществе.

защищенность личности, развитие личности, педагогическая поддержка, детский коллектив, эмоционально-психологический климат.

Проблематика человековедческих наук сегодня во многом обусловлена необходимостью решения наболевших и весьма острых вопросов: разрушение природной среды, ее заражение ядерными отходами, оскудение привычного ландшафта, распространение смертельных болезней, падение духовно-нравственных идеалов, ощущение смыслоутраты и неверие в завтрашний день, обесценивание человеческой жизни. Индивид утрачивает представление о подлинности своего внутреннего мира, о специфически человеческом. Причинами тому являются разрушение традиционных структур, подавление миром вещей среды обитания человека, рационализм мышления, утрата веры, господство быта над Человеком. Следствием становятся психологическая подорванность личности, ее эмоциональная неустойчивость, усиливающееся чувство страха, тревожность и одиночество.

Отражением всеобщей нестабильности российского общества выступают отрицательные тенденции в образовании: кризис ценностей и мотивации учения, тревожность учителей и детей, рост детской преступности и т.д. Сегодняшнее состояние экономической, социально-политической, духовно-нравственной, бытовой сфер делают жизнь большинства людей более трудной и жесткой. Наиболее уязвимыми в такой ситуации оказываются дети. Если взрослые имеют за плечами личный жизненный опыт, то дети страдают от непонимания окружающих проблем, они растеряны в мире противоречивой информации и бесконечной рекламы сиюминутных ценностей.

Источником конфликтов в школьной среде является имущественная селекция детей по уровню материального достатка родителей, что осложняет отношения между детьми, провоцирует деморализованность и агрессивность. Отчуждению детей от школы способствует авторитарность некоторой части педагогов массовой общеобразовательной школы. Агрессия, грубый тон учителя вызывают в ответ деструктивное поведение учащихся, провоцируют напряженность во взаимоотношениях педагогов и воспитанников.

Под влиянием этих факторов школа не может ограничивать свою деятельность традиционными функциями образования и социализации подрастающего поколения, а также коррекции и компенсации процесса и результатов социального воспитания. Сегодня актуализировано обращение школы к функциям поддержки и защиты, от которых во многом зависят успешность обучения и воспитания детей,

развитие личности ребенка. На эти функции общеобразовательной школы обращают внимание многие исследователи, отмечая, что школа способна стать своеобразной защитной средой, гарантирующей безопасность и стабильность, необходимые для успешного развития личности, если ее воспитательная система является гуманистической. Это означает признание личности ребенка высшей социальной и педагогической ценностью, уважение самобытности каждого ребенка, создание условий для целенаправленного развития воспитанника как субъекта деятельности и как творческой индивидуальности. Тем самым обращается внимание на создание своеобразной «защитной» атмосферы вокруг школьника, что обеспечивает его личностную безопасность и защищенность.

В науке о человеке и обществе изучены многие аспекты социальной защиты и защищенности. Так, философы Г.В. Гегель, В.С. Соловьев, Б.П. Вышеславцев, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк, Э. Фромм, К. Поппер рассматривают вопросы защиты человека в контексте проблем морали, свободы, власти. В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Б.В. Зейгарник, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Роджерс, Р. Бернс и другие связывают психологический план защиты с изучением ряда систем стабилизации личности и социально-психологических механизмов устранения тревожности, конфликтности. Ряд педагогов обращают внимание на социально-педагогическую защиту ребенка, ученика, воспитанника в связи с научно-практической разработкой вопросов организации школьной жизни и дисциплины (С.И. Гессен, Г. Кершенштейнер, Ф. Ферстер), воспитания коллектива и личности в коллективе (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, С.М. Риверс и Н.М. Шульман, В.А. Сухомлинский, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро), проблем становления и развития воспитательной системы образовательного учреждения (И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов), воспитания и корректировки взаимоотношений на уровне класса, других групп учащихся (А.В. Киричук, А.Ю. Гордин, Н.Л. Селиванова), деятельности классного руководителя (О.С. Газман, Н.Е. Щуркова), воспитательного значения труда (Н.И. Болдырев, И.Б. Первин, А.А. Пермьяков, А.Г. Пашков), социализации школьной молодежи (В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, Б.З. Вульф, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, В.И. Петрищев), формирования нравственности школьников (О.С. Богданова, И.Е. Булатников, Н.Н. Зарубина, И.С. Марьенко, И.Ф. Харламов), педагогической деятельности и профессиональной культуры педагога (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, А.В. Репринцев, В.А. Сластёнин, А.Н. Ходусов, Е.Н. Шиянов).

Гуманизация образования, актуализация защитной функции школы требуют обращения к педагогическому феномену, который способен отражать интегративное влияние защитных факторов на личность воспитанника и динамику функции социально-педагогической защиты школы по отношению к ребенку. В качестве такого феномена мы рассматриваем защищенность личности школьника. При этом под защищенностью личности мы понимаем относительно устойчивое и надситуативное состояние, при котором ребенок ощущает собственное достоинство и внутреннюю свободу, свою нужность и значимость, стремится положительно проявить себя, что поддерживается и стимулируется педагогическими средствами. Актуализация внешних факторов защиты – гуманизация взаимоотношений в школьном коллективе на всех уровнях, эстетизация окружающей среды, введение в програм-

му обучения цикла предметов, обращенных к внутреннему миру человека, создание ситуаций успеха, морального выбора и коллективных переживаний, включение школьника в систему «помогающих отношений» – влияет на внутренние структуры личности, укрепляя уверенность ребенка в своих силах, помогая ему найти устойчивую опору в самом себе и через познание самого себя и тех, кто его окружает.

При этом следует иметь в виду, что реализация защитной функции школы по отношению к личности ученика возможна при условии, если:

– воспитательная система школы является гуманистической, что предполагает опору на общечеловеческие ценности, ориентацию на удовлетворение актуальных потребностей растущего человека, признание прав и свобод ребенка, непотворимости и уникальности каждого ученика;

– педагогическая деятельность направлена на достижение диалектического единства конструктивных внешних и внутренних факторов защиты личности ребенка в школе, заложенных в структуре понятий «защита» и «защищенность»;

– педагоги обращают внимание на реализацию целого ряда условий, обеспечивающих позитивное влияние на защищенность личности школьника: создание в школе комфортной для личности социально-психологической атмосферы, доброжелательное отношение педагогов к ученикам, организация и проведение лично значимой деятельности, представляющей возможности для самореализации учащегося, и др.

При этом феномен личностной защищенности может не осознаваться и не рефлексироваться ребенком и, тем не менее, проявляться в чувстве принадлежности к школе и классу, в положительной самооценке, в отсутствии тревожности и страхов, может обнаруживать себя в ситуациях, актуализирующих самостоятельность и ответственность на уровне доминирующих педагогических ценностей, убеждений.

Разумеется, массовая общеобразовательная школа способна выполнять защитную функцию по отношению к личности ребенка, если ее воспитательная система является гуманистической, что предполагает безусловное принятие личности школьника, уважение ее уникальности и самобытности, признание интересов и потребностей воспитанника в творческой деятельности, в защищенности, в справедливости, в осмысленности существования, в самореализации. Учет этих потребностей способствует актуализации личностного смысла воспитывающей деятельности учащихся, их становлению субъектом воспитания. Школа гуманистической ориентации отличается направленностью педагогического процесса на создание условий для полноценной реализации сущностных сил ученика, гуманностью методов воспитания, установкой на творчество, коллективистским характером отношений и демократическим стилем управления.

Посредством укрепления субъектной позиции учащихся в жизнедеятельности воспитательной системы возможны формирование и развитие ряда личностных новообразований, одним из которых является защищенность ученика, определяемая отсутствием страхов и тревожности, стремлением сохранить собственное достоинство в любой ситуации, желанием положительно проявить себя, наличием ответственности и уверенности в себе. Формированию защищенности личности школьника способствуют такие педагогические средства, как создание ситуаций успеха, выстраивание вокруг него «помогающих отношений», применение методики коллективного творческого воспитания, анализ значимых ситуаций в формиро-



вании коллективных ценностей, развитие творческой активности, культивирование эмпатии и рефлексии.

Следует иметь в виду, что становлению и укреплению защищенности личности школьника способствует реализации ряда педагогических условий. К ним относятся: формирование эмоционально комфортного климата в школе, гуманизация взаимоотношений в коллективе, реализация хозяйского отношения учащихся к школе, уважение прав ребенка, понимание и учет его потребностей, формирование стремления к самоанализу, саморазвитию и самосовершенствованию, доверительное и участливое отношение к ученику со стороны педагогов, опора на положительное в каждом ребенке и вера в него, развитие духовно-эмоциональной сферы личности.

Обращение теории и практики воспитания к проблеме защищенности личности школьника обусловлено состоянием нестабильности современного российского общества, разрушительная сила которого направлена, в первую очередь, на детей как наименее защищенную часть населения. Школа не может изменить условия жизни ребенка, но как социальный институт способна стать защитной нишей, благоприятствующей развитию его личности. Ведь формирование позитивной Я-концепции ребенка определяется реализацией его потребностей в творческой деятельности, в защищенности, в признании и уважении со стороны окружающих, в саморегуляции, в свободе выбора действий, суждений и мнений, в общении, в игре. Признание и осуществление этих потребностей в работе со школьниками создают предпосылки для оберегания самобытности личности и формирования ее защищенности.

Защищенность личности детерминируется как внешними, так и внутренними факторами, которые находятся в единстве, взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. Внешние факторы – это воспитательные воздействия на личность, охраняющие психику и достоинство ребенка, поддерживающие позитивную самооценку школьника, опирающиеся на знание его сильных и слабых сторон. Внутренние факторы связаны с процессом формирования надситуативной ответственности, уверенности человека в себе, стремления проявить все лучшее в собственной творческой активности.

Обращение к философско-мировоззренческим текстам позволяет выделить ряд наиболее важных способов защиты человека, возникающих в процессе его исторического развития и взаимодействия с такими социально-культурными феноменами, как производственно-трудовая община, семья, государство, религия и церковь, общество. К ним относятся: стремление к объединению в сообщества, что обеспечивает принадлежность к социально целому, укорененность в обществе; развитие ребенка в семье, где обеспечен эмоционально-психологический комфорт; действенность правовых гарантий безопасности, неотчуждаемость гражданских прав; позитивный опыт творческой деятельности в различных сферах социокультурной жизни; предоставление свободы выбора суждений и мнений; успешная социально-культурная адаптация личности в обществе.

Личная безопасность и уверенность в защите, которые получает человек в обмен на подчинение правилам и требованиям перечисленных социально-культурных феноменов, способствуют высвобождению внутренних сущностных сил и возможностей личности, раскрепощают ее дух, стимулируют творческую активность, возвышают духовное начало в человеке над плотскими страстями. О сво-

боде духа человека, о возвышении духа над плотью, о самопознании как главной цели человека писали Аристотель и Сократ. Свободу как мерило общественного прогресса провозглашал Г.В. Гегель. Обращение к трудам У. Джеймса, Э. Фромма, В. Франкла, К. Ясперса позволяет глубже понять природу защищенности личности и механизмы ее формирования в процессе социального воспитания. «Русскую специфику» такой групповой, этнической, солидарности, обретения идентичности обосновывают русские религиозные философы-гуманисты В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, фокусирующие свое внимание на идеях соборности, всеединства, нравственного отношения к людям, духовного очищения и стремления к самосовершенствованию. Их внимание обращено к внутренним состояниям личности, к миру ее духовно-нравственных составляющих, что существенно дополняет и углубляет представления о феномене личностной защищенности человека.

Не случайно идея защищенности личности активно прорабатывается в социальной психологии. В частности, в работах В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.А. Бодалева, И.С. Кона, Б.Д. Парыгина, основоположника психоанализа З. Фрейда, феноменалистов Г. Олпорта, Г.А. Мюррея, А. Маслоу и К. Роджерса содержатся идеи, которые могут быть взяты за основу в создании социально-педагогических сред, позволяющих реализовать идею защищенности личности в сообществе сверстников, в пространстве современной школы. В частности, психологи полагают, что формированию защищенности способствуют эмоционально комфортный климат коллектива, доброта, высокий уровень социальных ожиданий, доверие и взаимопонимание, стремление поддержать достоинство человека, а также сознательная активность личности, развитие ее субъектности и творческой индивидуальности в процессе деятельности.

«Подпитывают» состояние защищенности «помогающие отношения» (К. Роджерс), складывающиеся вокруг личности и гарантирующие признание ее ценности и уникальности, психологическую безопасность и свободу, обеспечивающие личности эмоциональную поддержку.

Вместе с тем следует отметить, что ряд механизмов психологической защиты, выявленных З. Фрейдом и действующих на бессознательном уровне, образуют своеобразный «панцирь», где собственную неустойчивость и слабость личность компенсирует за счет негативных ответных реакций психики. Освободить человека от этого «панциря» предстояло ученым гуманистического феноменалистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс), обосновавшим теорию самоактуализации личности, согласно которой деятельный человек выстраивает свое «Я», взаимодействуя с другими людьми на основе гуманных и духовных отношений.

При адаптации гуманистической психологической концепции к теории и практике социального воспитания неизбежен вывод: включая ребенка в систему «помогающих отношений» и создавая максимум условий для реализации его природных сил, можно сформировать в личности воспитанника внутреннюю уверенность в себе, защищенность и потребность в самосовершенствовании. Доказательством тому является опыт некоторых авторских педагогических систем, подробно проанализированный в целом ряде книг и публикаций последних десятилетий. В частности, такой опыт детально раскрыт и охарактеризован в книгах Т.В. Цырлиной. Однако он так и не стал реальностью современной отечественной социально-

педагогической практики. Воспитательные системы школ, представленные в книгах Т.В. Цырлиной, являются защитной средой для развития полноценной личности. Автор убедительно показывает то общее и особенное, что характеризует каждую из рассматриваемых ею социально-педагогических систем.

Если примерить идею защищенности личности к отечественным образовательным системам, то неизбежен вывод о том, что направления и средства воспитания в них различны, но цель и идеология – сходные: в школе С.А. Рачинского это христианская основа нравственности и трудовое воспитание детей; в гимназии К.И. Мая – формирование особого высоконравственного духа школы, повышенное внимание к миру внутренних переживаний ребенка; в педагогическом опыте А.С. Макаренко – «мажорный» тон в коллективе, производительный труд и развитие организаторских способностей ребят; в школе В.А. Сухомлинского – индивидуальный подход к личности, эстетизация окружающей среды руками самого ребенка, воспитание духовной свободы; в системе работы В.А. Караковского – повышение субъектной роли школьника и демократическое, справедливое сообщество; в воспитательном учреждении Б. Беттельгейма – реабилитация достоинства ребенка путем гуманизации отношений между педагогами и детьми. Несмотря на разнообразие подходов к воспитанию, эти авторские педагогические системы объединяет безусловное принятие и уважение личности ученика, создание вокруг него атмосферы доверия, понимания и справедливости, любовь к ребенку и знание его природы и потребностей. Под влиянием этих внешних факторов защитного воспитания изменялось внутреннее состояние личности, которая чувствовала себя защищенной в атмосфере всеобщего признания и уважения.

Обращение к опыту работы авторских педагогических систем сегодня особенно актуально, так как сейчас велико влияние деструктивных тенденций в развитии общественной морали, что убедительно показано в целом ряде публикаций И.Е. Булатникова, которые обстоятельно характеризуют негативные векторы развития социально-нравственного воспитания детей и молодежи и возможные пути минимизации их социально-педагогических последствий<sup>1</sup>.

Конечно, сегодняшняя школа имеет необходимые предпосылки для воспитания защищенной личности. К ним относятся: забота об охране жизни и здоровья детей, постепенное выдвигание в центр воспитательной работы самобытности и неповторимости каждого ребенка; наличие школьных традиций, сплачивающих коллективы педагогов и детей; осуществление воспитательно-образовательных программ, актуализирующих субъектность личности. Все это способствует созданию защитной

<sup>1</sup> Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011 ; Булатников И.Е. 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. 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 ; Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–113 ; Булатников И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27) ; Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3. С. 60–72 и др.

атмосферы для развития ребенка и формирования личностной защищенности. Вместе с тем воспитательная система современной массовой школы содержит ряд предпосылок к торможению становления и развития защищенности личности. К ним мы относим тот факт, что воспитание не является приоритетным во многих сегодняшних школах. Проблема комфортного самочувствия личности и ее защищенности сегодня не актуальна для школы. По-прежнему господствует «педагогика диктата и противостояния», опирающаяся на авторитарные основы преподавания и воспитания. Коллективы школ по-прежнему не ставят перед собой задачу создания особого духа школы, означающего единство и родство всех участников учебно-воспитательного процесса. Забыты основы методики коллективного воспитания, обеспечивающей необходимую включенность и активность учащихся по отношению к воспитательным делам и к воспитывающей деятельности в целом. Учительская опека и отсутствие структур самоуправления не дают школьникам возможностей для самореализации и формирования хозяйского отношения к школе. В содержании обучения отсутствуют предметы, обращенные к личности, к внутреннему миру человека, способствующие формированию коммуникативных умений, развитию культуры общения, готовящие к трудностям взрослой жизни, к реалиям современного рынка труда, к ситуациям морального выбора и нравственного обоснования своего поведения в ситуациях острых социальных конфликтов. Большинство педагогов не готовы к изменению мышления в сторону «очеловечивания» взаимоотношений с детьми, формирования высокогуманистической среды.

Анализ школьной практики воспитания позволяет отметить, что эмоционально-психологический климат школы нуждается в изменении в сторону доверительного и участливого отношения учителей к ученикам, так как, по нашим данным, лишь для 1/3 опрошенных ребят школа является вторым домом, где, по их признанию, они не испытывают тревожности, страхов, где уважают их интересы и наклонности, ценят их мнение; всего 42 % учащихся чувствуют себя уверенно и комфортно в течение всего времени пребывания в школе; 12 % ребят равнодушны ко всему происходящему в их школе; 39 % учащихся осознают отсутствие для себя благоприятных условий в стенах школы и посещают ее с неохотой. Более того, 1/10 часть детей испытывает постоянный дискомфорт в школьной атмосфере, и доля таких учащихся, к сожалению, растет с увеличением возраста школьников.

Изучение самочувствия школьников позволяет определить, что защищенность личности на каждом возрастном этапе школьной жизни ребенка имеет свои особенности, обусловленные динамикой социального и личностного развития. Так, для пятиклассников, перешедших из начальной школы в среднюю, наиболее сложен период адаптации к условиям и требованиям старшей школы. Личностные затруднения шести- и семиклассников связаны с потребностью в завоевании авторитета среди ровесников и неумением этого достичь. Подростки стремятся к самоутверждению, но их поиски и пробы осложняются нечеткостью морально-ценностных ориентиров. Старшеклассники нуждаются в признании своей взрослости и повышении правового статуса в школе, но недостаток социального опыта мешает становлению их уверенности в себе.

Повышению этих показателей способствует работа по пяти основным направлениям формирования защищенности личности школьников разных возрастных категорий:

1. Помощь педагогов в адаптации младших школьников к условиям и требованиям старшей школы.
2. Укрепление статусной роли в коллективе учеников среднего школьного звена.
3. Помощь в морально-ценностном самоопределении и личностном самоутверждении подростков.
4. Повышение социального статуса учащихся предвыпускных классов.
5. Формирование важнейших социальных навыков у учащихся выпускных классов.

С учетом возрастных особенностей детей нами выстраивалась работа с педагогами школы, апробировались пути и средства становления и подкрепления защищенности личности школьников. К ним относятся: игры-путешествия «Теремок» и «Часы общения» с младшими школьниками, создание ситуаций успеха, тренинги коммуникативных умений, создание ситуаций морального выбора, «уроки нравственности», формирование «помогающих отношений», тематические классные часы и организационно-трудовая деятельность с учащимися среднего звена, коллективные творческие дела, дискуссии, упражнения в нравственном поступке, внедрение гуманных традиций в классе, беседы о человеке со старшеклассниками. С помощью воспитывающей деятельности такого содержания социальная ситуация вокруг личности постепенно переводится в педагогическую, формирующую социально-ценные умения и навыки, необходимые в жизни и способствующие развитию внутренней устойчивости и защищенности личности.

Результативность такой работы подтверждается тем, что посредством повышения субъектной роли школьника, стимулирования его творческой активности, приобщения к ценностям и традициям школы, укрепления статусной роли личности, улучшения внутриклассного климата удалось улучшить самочувствие и самовосприятие ребенка. Так, по словам участников эксперимента, во многом изменилось их отношение к себе и к окружающим; число желающих положительно проявить себя и завоевать авторитет среди ровесников увеличилось в 2,5 раза. Если раньше в классе испытывали состояние удовлетворенности общением и комфортно чувствовали себя лишь 12 из 33 человек, то по окончании эксперимента эта цифра выросла до 21. В отзывах по итогам проведения коллективных дел и тренингов общения 8 учащихся из разных школ и классов написали, что избавились от чувства одиночества и тревожности, что у них появились стремление проявить себя в какой-либо деятельности и уверенность в себе.

Наше исследование позволило выделить в структуре защищенности личности школьника пять основных уровней:

- ценностно-ориентационный: принимаемые нормы и правила поведения ребенка в школе, значимые ценности, потребности и вкусы личности;
- когнитивный: стремление к изучению и восприятию других людей;
- поведенческий: цели и мотивы поведения, степень реализации личностных возможностей в деятельности, уровень творческой активности;
- коммуникативный: характер межличностного общения, коммуникативная культура, статус личности в группе (классе);
- рефлексивно-оценочный: адекватное самооценивание, формирование внутреннего образа – «Я», оценка значимых других, критичность в отношении к себе, умение анализировать опыт прошлых социальных взаимодействий.

Указанные уровни сформированности личностной защищенности взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга, поэтому изменение, предположим, на уровне ценностных ориентаций, неизбежно влечет за собой изменение в отношении к себе, в поведении и оценке окружающих.

Разумеется, очень многое в обеспечении положительной динамики формирования защищенности личности зависит от состояния социального окружения ребенка, уровня сплоченности воспитательного коллектива, содержания и характера отношений в нем. Надо честно признать, что в современной воспитательной практике эта работа практически свернута, подменена имитацией коллективности, ориентирована на пропаганду и внедрение норм и ценностей рыночной морали. В условиях кризиса традиционной системы ценностей, девальвации общинных норм бытия русского человека, целенаправленной дискредитации и осмеяния устоев традиционной русской культуры массовая общеобразовательная школа тем более должна стать защитной средой для развития личности школьника, должна особенно твердо придерживаться системы гуманистических норм и ценностей, должна быть ориентирована на ребенка, на его наиболее всестороннее личностное развитие. Это предполагает психолого-педагогическую помощь ребенку и поддержку в его саморазвитии.

Возможности школы по формированию защищенности личности заключаются в том, что с помощью целенаправленного внешнего воздействия организационно-педагогических средств на ребенка предполагается изменение его внутренних личностных качеств и состояний. Причем по мере педагогического воздействия возрастает удельный вес внутренних факторов становления защищенности. Известно, что защитную функцию школы оптимизирует соблюдение ряда педагогических условий: создание эмоционально-комфортного климата в школе, безусловное принятие личности школьника, гуманизация взаимоотношений педагогов и воспитанников, повышение субъектной роли учащегося, учет возрастных и индивидуальных особенностей, признание самобытности и неповторимости каждого ученика, духовное и эмоционально-нравственное развитие, формирование стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. При этом педагоги и воспитанники становятся союзниками в учебно-воспитательном процессе и между ними выстраиваются отношения доверия, справедливости и участия.

Вполне закономерны наши интерес и стремление обосновать модель защищенности личности, адаптированную к условиям современной школы и обращенную как к внешним (средовым), так и к внутренним (субъектно-личностным) факторам становления защищенности личности учащегося. В нее входят:

- эмоционально-комфортный и высоконравственный дух школы;
- гуманизация отношений между учителями и учениками;
- признание самоценности личности, ее уникальности и неповторимости;
- укрепление коллективных традиций;
- создание «помогающих отношений»;
- неотчуждаемость прав ребенка, уважение его потребностей;
- эстетизация предметной среды вокруг ребенка и с его помощью;
- реализация хозяйского отношения к школе;
- создание условий для самоосуществления воспитанника;
- личностно-деятельностный подход;
- обращение к эмоциональной сфере школьника;

- проникновение в мир его стремлений и затруднений;
- воспитание духовной свободы и потребности в самосовершенствовании;
- «событийный» подход к программе воспитывающей деятельности.

Критериями защищенности личности школьника являются: отсутствие «школьных» страхов, тревожности и одиночества, эмоциональный комфорт от пребывания в школьном коллективе; уверенность в уважении со стороны окружающих, стремление положительно проявить себя, оправдание социальных ожиданий и рост личностных достижений; высокая степень удовлетворения личностных потребностей в общении, признании и понимании.

В современной теории и практике воспитания много говорится о формах, методах и инновационных технологиях построения педагогического взаимодействия, обеспечивающего выход в жизнь успешной, конкурентоспособной личности. Это важно, но вместе с тем каждая педагогическая новинка, на наш взгляд, должна быть ориентирована на оказание поддержки ребенку в личностном самоопределении и самостроительстве. Широко известна позиция О.С. Газмана в понимании роли и места педагогической поддержки: «Развитие, как известно, не сводится к обучению и воспитанию и даже к интериоризации. Собирая все внешнее влияние, человек совершает качественно новый акт: с возрастом сам формирует жизненные принципы и цели и активно действует – не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению. Действует, но не без проблем. Все успехи и трудности, которые он переживает, становятся актом его самосознания. Если он справляется с проблемами – хорошо. Если нет – человеку надо помочь. Тут и вступает в силу педагогическая поддержка»<sup>1</sup>. Через создание педагогически целесообразного пространства, в котором ребенок преодолевает трудности, с помощью старшего наставника юные граждане постигают жизненный смысл явлений и событий, взрослеют, обретают уверенность в собственных силах, познают свои сильные и слабые стороны. Это готовит их к новым достижениям и облегчает вхождение во взрослый мир.

### Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Курск : Мечта, 2013.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. 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).
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
6. 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.

---

<sup>1</sup> Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. С. 101.

7. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27).
8. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст]. – М. : МИРОС, 2002.
9. Геллер, Г.А. Психолого-педагогические аспекты защищенности личности школьника [Текст] // Психология и образование. Современное состояние, проблемы и перспективы. – Курск, 1995. – С. 76–77.
10. Геллер, Г.А. Защищенность личности как фактор нравственно-психологического здоровья школьников [Текст] // Человек в педагогической системе К.Д. Ушинского. – Курск, 1995. – С. 84–85.
11. Геллер, Г.А. Педагогическая поддержка развития ребенка в учреждении дополнительного образования: взгляд сквозь призму идеи защищенности личности [Текст] // Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования: теория и опыт / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2005. – С. 219–225.
12. Геллер, Г.А. Работа социального педагога с родителями как условие повышения воспитательного потенциала семьи [Текст] // Социально-педагогическая помощь детям: теория и опыт / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2007. – С. 31–33.
13. Геллер, Г.А. Семья в системе факторов формирования этнокультурной идентичности личности ребенка [Текст] // Институты гражданского общества в модернизации социокультурного и образовательного пространства России / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2012. – Т. 1. – С. 243–246.
14. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
15. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
16. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
17. Репринцев, А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
18. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
19. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
20. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
21. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М., 2007.
22. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
23. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.





## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 371.4

*Е.Ю. Рогачева, П.К. Карякина*

### **КОНЦЕПЦИЯ НОРМАЛИЗАЦИИ ВУЛЬФА ВОЛЬФЕНСБЕРГЕРА И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ АДЕКВАТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ «ОСОБЕННЫХ» ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ США И РОССИИ**

В статье анализируется концепция нормализации, ставшая основой создания адекватной образовательной среды для «особенных» детей в США, и вклад В. Вольфенсбергера и его последователей в обучение «особенных» детей; оценивается значение данной концепции для решения этой приоритетной психолого-педагогической проблемы как в США, так и в России.

нормализация, «особенные» дети, люди с ограниченными интеллектуальными возможностями, инклюзия, интеграция, обучение в общем потоке, деинституализация.

На сегодняшний момент актуализируется необходимость систематизации и обобщения накопленного положительного опыта как в отечественной, так и в зарубежной педагогике по обучению детей с особыми нуждами, поскольку эта проблематика находится в эпицентре внимания образовательной политики современной России. За последние годы она стала одной из приоритетных проблем и в контексте сравнительной педагогики.

В таких ведущих зарубежных странах, как США, Великобритания, Франция, Германия, имеются ценные теоретические разработки и практические находки в этом направлении. В то же время с точки зрения педагогического контекста этот опыт недостаточно изучен, так как долгое время был, скорее, в поле зрения медицины. Антропологический вектор современной педагогической науки и практики диктует необходимость внимательного осмысления данного историко-педагогического опыта.

Обращение к мировому историко-педагогическому опыту в организации наиболее благоприятной образовательной среды для «особенных» детей, в частности, к опыту такой страны, как США, очень важно. Ведь она на несколько десятилетий раньше, чем другие зарубежные государства, вступила на путь интеграции. Мы рассмотрим деятельность такого выдающегося человека, как Вульф Вольфенсбергер (Wolf Wolfensberger) (1934–2011), академика немецкого проис-

хождения, сыгравшего особую роль в специальном образовании, в частности в области умственной отсталости, работавшего на территории США и Канады.

Вульф Вольфенсбергер ушел из жизни сравнительно недавно, в феврале 2011 года, прожив в Соединенных Штатах Америки более 50 лет и сделав неоценимый вклад в создание наиболее благоприятного образовательного пространства для людей с ограниченными возможностями здоровья. Вольфенсбергеру принадлежат многие теории, концепции и идеи, но в основном его имя ассоциируется у специальных педагогов, историков педагогики, детей с ограниченными возможностями и их родителей с понятием «нормализация» (normalization).

Сам принцип «нормализации» был предложен не Вольфенсбергером. Впервые это понятие стало достоянием общественности благодаря скандинавскому (шведскому) активисту Бенгту Нирже (Bengt Nirje) (1924–2006), который описывал нормализацию как комплекс идей, методов, реализуемых на практике в отношении людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, позволяющий умственно отсталым жить в среде, наиболее приближенной к нормальной. Но этот принцип можно рассматривать и в более широком контексте, применяя ко всем людям с ограниченными возможностями. Ведь любой человек, в независимости от своего заболевания, имеет абсолютное право на то, чтобы вести обычную, свойственную нормальному человеку жизнь, насколько это возможно.

Доктор Вольфенсбергер, на которого в особой степени повлияли его опыт работы в Скандинавии и знакомство с понятием «нормализация», вернувшись в США вместе со своим коллегой Робертом Кугелем (Robert Kugel), стал редактором книги для Президентской комиссии по вопросам умственной отсталости (President's Committee on Mental Retardation) под названием «Изменение моделей услуг умственно отсталым людям, проживающим в специализированных учреждениях» (“Changing Models in Residential Services for the Mentally Retarded”). Издание вышло в 1972 году и приобрело особую ценность в связи с тем, что в его содержание вошли труды таких выдающихся деятелей в области умственной отсталости, как уже упомянутый Бенгт Нирже, Гуннар Дибвад (Gunnar Dybwad), Бёртон Блатт (Burton Blatt), Сеймур Сарасон (Seymour Sarason), Нильс Эрик Бенк-Миккельсен (Niels Erik Bank-Mikkelsen) и другие. В этой работе помимо довольно серьезных и научно обоснованных аргументов против заключения людей с ограниченными возможностями здоровья в закрытых заведениях был представлен взгляд на проблему существования и функционирования большого количества специализированных учреждений и предложен образ существования социума без них. Затем последовала работа под названием «Принцип нормализации в оказании услуг для людей» (“The Principal of Normalization in Human Services”), издание которой продолжается и в наши дни.

Как уже было отмечено, Вольфенсбергер не являлся родоначальником понятия «нормализация», он всего лишь адаптировал шведскую модель нормализации на территории Северной Америки. Впоследствии ученый систематизировал в свойственном только ему ключе концепцию нормализации в своих двух программах – «Программный анализ систем услуг» (“Program Analysis of Service Systems”), или PASS, и «Программный анализ систем услуг: реализация целей нормализации» (“Program Analysis of Service Systems: Implementation of Normalization Goals”), или PASSING.

Вольфенсбергер – один из самых неправильно цитируемых и неверно истолковываемых писателей нашего времени. Многочисленные критики интерпретировали его концепцию таким образом, что люди с ограниченными возможностями должны быть превращены в «нормальных». Но это ошибочное суждение. На самом же деле Вольфенсбергер ни в коем случае не говорил о каких-либо процессах изменения определенных физических или умственных ограничений человека. Наоборот, он планировал создание таких жизненных условий для людей с ограниченными возможностями, при которых они могли бы иметь доступ к образу жизни, как можно более приближенному к нормальному, вне зависимости от этих ограниченных возможностей.

В этой связи следует вспомнить позицию основателя гуманной педагогики Шалвы Александровича Амонашвили, который, отвечая на вопрос директора СОШ № 26 города Владимира о планировании работы в школьной среде с учащимися коррекционных классов, сказал, что нужно менять не детей, а свой подход к ним. И действительно, концепция нормализации как раз призывает общество принять таких людей, изменить свое отношение к ним, дать им шанс на образование, на свободу, на нормальное существование в социуме, на социально-педагогическую поддержку.

Определение нормализации по Вольфенсбергеру побудило общество расширить понятие слова «нормальный» и принять тех, кто каким-либо образом отличается от нормы. В связи с тем, что термин «нормализация» вызывал у многих представителей науки и общества определенные вопросы, да и вообще казался слишком завуалированным и многозначным, Вольфенсбергер выработал теорию под названием «Валоризация социальной роли» (Social Role Valorization), или SRV, с помощью которой он доказывал необходимость повышения значимости и ценности социальной роли тех, кого общество обычно недооценивает. Суть концепции в принципе осталась такой же, но благодаря использованию новой терминологии ему удалось более широко развить идею повышения ценности людей с ограниченными возможностями, направленную на достижение позитивных изменений в ситуации социальной интеграции и включение людей с особыми нуждами в общество.

Идеи Вольфенсбергера о нормализации стали синонимичны с идеями так называемой «деинституализации» (deinstitutionalization), которую американские ученые Самюэль А. Кёрк (Samuel A. Kirk) и Джеймс Дж. Галлахер (James J. Gallagher) определяют как «процесс освобождения как можно большего числа "особенных" детей и взрослых из заточения в специализированных учреждениях и размещение их в местном сообществе»<sup>1</sup>. В принципе, здесь можно упомянуть еще один термин – «educational mainstreaming», который в переводе на русский язык может звучать как «обучение детей с ограниченными возможностями в общем потоке». Это понятие так и осталось неоднозначным и неясным, в общих чертах отражающим комплексную инновационную тенденцию, вытекающую из принципа нормализации. Оно означает возможность размещения детей с ограниченными возможностями в массовой школе, учет их индивидуальных образовательных возможностей и составление на этой основе индивидуально ориентированного плана обучения. Одним из аргументов за нормализацию и деинституали-

<sup>1</sup> Kirk S.A., Gallagher J.J. Educating Exceptional Children. 6<sup>th</sup> ed. Houghton Mifflin Co, Boston, MA, 1989. P. 41.

зацию выступало мнение о том, что размещение в специализированном учреждении скорее усугубляет ситуацию, чем помогает человеку с ограниченными возможностями. Вольфенсбергер верил, что причина необычного или неестественного поведения, замеченного у взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, не в их диагнозе, а в том, что они долгое время проживали в закрытых учреждениях, в изоляции.

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что концепция нормализации и ее аналог «валоризация социальной роли» сыграли положительную роль не только в социализации людей с ограниченными возможностями, но и в изменении, развитии, улучшении образовательного пространства для «особенных» детей.

Как мы уже отметили, интеграционные процессы были основаны именно на концепции нормализации, и благодаря деятельности Вольфенсбергера и его коллег, общественных организаций, а также участию государства в улучшении образовательной среды дети с ограниченными возможностями получили шанс на адаптацию в нормальной окружающей среде, на оказание им педагогической поддержки. Здесь нужно обязательно отметить принятие в 1975 году самого важного закона об образовании детей с ограниченными возможностями – закона 94-142 "The Education for All Handicapped Children Act" («Закон об образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками»), который в 1990-е годы был переименован в "The Individuals with Disabilities Act" («Закон об образовании людей с ограниченными возможностями»). Этот закон представлял собой последовательный, целостный общегосударственный акт, гарантировавший бесплатное специальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями всех категорий, утверждал государственное финансирование специального образования на территории всего государства и юридически закреплял права детей и подростков с особыми нуждами и их родителей.

Думается, что позиция лидера педагогики прагматизма, а также основателя известной Лабораторной школы при Чикагском университете (1896–1904 годы), ставшей пионером в движении прогрессивных школ в США, – Джона Дьюи в отношении тестов интеллекта также содействовала принятию данного документа. Ученый считал, что учитель не должен рассматривать тесты интеллекта как окончательное утверждение о способностях учащихся к обучению. Для него ученик всегда находился в состоянии становления, роста и развития. Влиятельный в мировых кругах ученый утверждал, что «качество деятельности и ее последствия (результаты) намного важнее для учителя, чем любой количественный элемент»<sup>1</sup>.

Это заявление выдающегося философа и педагога XX века во многом способствовало тому, что люди, ответственные за образовательную политику в США, стали ориентироваться на стратегию нормализации.

Конечно, введение интеграционных инноваций в образовательную среду привело к возникновению большого количества проблем, трудностей, неточностей, самой главной из которых оказалась неготовность учителей массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и особенно к дополнительной ответственности.

---

<sup>1</sup> Dewey J. Progressive Education and the science of education // In R.D. Archambault (Ed.), John Dewey on education. N. Y. : The Modern Library, 1928. P. 87.

Еще одной проблемой стала высокая стоимость интеграционных программ. Действительно, было бы неверно предположить, что идеи нормализации можно реализовать без необъяснимых трудностей за короткий срок. Потребовалась длительная организационно-методическая работа, которая предусматривала подготовку учителей, разработку учебных программ и планов, которые учитывали бы индивидуальные особенности обычного ученика и ученика с ограниченными возможностями.

Именно эти вопросы и проблемы и привели к уточнению терминологии в данной сфере. Исторически многие развитые страны, в том числе и США, приняли термин «инклюзия» (inclusion), предшественником которого как раз и является «интеграция». Сам Вольфенсбергер не руководствовался терминами «инклюзия» (inclusion) или «обучение в общем потоке» (educational mainstreaming), однако некоторые из его принципов – близость к обществу, социальная интеграция, ценное участие в жизни социума – могут в некотором роде считаться элементами инклюзии. Многие рассматривают деятельность Вольфенсбергера как влиятельный толчок в переходе от интеграции к инклюзии, так как именно инклюзивное образование предусматривает не только включение и активное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но и перестройку массового образования для обеспечения образовательных потребностей ВСЕХ детей.

Замена слова «интегративный» на «инклюзивный» отражает как изменение в образовательном процессе, так и достижение некоторого иного уровня, при котором дети не только объединены в единое целое (от «to integrate» – объединять в единое целое), но и включены в социум, являются полноправной его частью («to include» – содержать, включать, иметь в своем составе).

В настоящее время в США действует программа «Инклюжн» (“Inclusion”). В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности и образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными нуждами, разрабатывая так называемый Индивидуальный план образования (ИП). Его разработка осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. Место обучения учащегося с ограниченными возможностями зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться: в обычном классе и получать необходимую помощь; в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения; часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном; в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу; по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов<sup>1</sup>. Помощь детям и подросткам по желанию родителей может оказываться не только в общеобразовательных школах и специальных классах, но и в специальных школах, а также в закрытых учреждениях.

Еще одним примером того, что учащиеся с ограниченными возможностями получают полноценную и квалифицированную помощь, является организация процесса сдачи экзаменов. Например, ученики с особыми нуждами, которые сда-

<sup>1</sup> Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки. URL : [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml).

ют Академический оценочный тест (Scholastic Assessment Test) – стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения США или же, например, American College Testing (Американское тестирование) – стандартизированный тест для поступления в колледжи и университеты США, обеспечиваются всеми необходимыми условиями. В частности, время, выделенное для написания теста, может быть увеличено на 50 %. Также учащимся с ограниченными возможностями предоставляются дополнительные перерывы. Более того, некоторые ученики имеют возможность сдавать экзамен более одного дня или же в другое, более удобное для них, время. Также, если требуется, учащимся могут поставить специальный стол, за которым может уместиться инвалидное кресло.

Идеи Вольфенсбергера оказали огромное влияние на жизнь людей с ограниченными возможностями, на их родителей, а также на деятельность государства, школы, служб поддержки. Его адаптация концепции нормализации не просто помогла реформировать поддержку детей и взрослых с ограниченными возможностями; она реформировала социальную роль этих людей в глазах остального социума.

Еще в XIX веке величайший реформатор специального образования, человек, сыгравший неопределимую роль в специальном образовании слепых, глухих и умственно отсталых детей, – Самюэль Гридли Хоув (Samuel Gridley Howe) (1801–1876) мечтал об их успешной интеграции в общество, но в тот период, когда он работал, во второй половине XIX столетия, не было мощной финансовой и юридической поддержки государства; не существовало четко организованной общественной борьбы ассоциаций за права людей с ограниченными возможностями; не были разработаны научно обоснованные педагогические концепции поддержки «особенных» детей. Все это произошло только во второй половине XX века благодаря крепкому объединению «трех мощных структур» – государства, общества и науки.

Отрадно признать, что в настоящее время проблема создания наиболее благоприятного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья заняла особую «нишу» и в политике нашего государства, в деятельности общественных организаций и тем более в педагогической науке, представители которой настроены на положительный исход практической реализации концептуальных оснований педагогической поддержки детей с особыми нуждами в образовательных учреждениях нашей страны.

Программы инклюзивного обучения продолжают развиваться на территории Российской Федерации, и, конечно, хочется верить в то, что все проекты будут успешно реализованы квалифицированными специалистами, которые будут оказывать учащимся с особыми нуждами специальную педагогическую поддержку, основанную на принципах гуманной педагогики, объявляющую в качестве своих категорий понятия «Любовь», «Вера», «Надежда», «Радость», «Успех», «Сотрудничество», «Одухотворение», «Вдохновение» и др. Все это необходимо для помощи «особенному» ребенку в этом мире.

Начальный этап становления интеграционного образования в Российской Федерации относится к 90-м годам XX века. Именно в этот период Россия вошла в мировое информационное и образовательное пространство. Однако на сегодняшний момент специальное образование в нашей стране еще не соответствует

общепринятым международным нормам в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

Основными параметрами современной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России сегодня отечественные ученые в сфере обучения «особенных» детей называют следующие: охват образованием всех без исключения детей с ограниченными возможностями здоровья; максимально ранние (с первых месяцев жизни) выявление и диагностика первичных и вторичных нарушений развития, определение особых образовательных потребностей ребенка; максимальное сокращение разрыва между моментом определения нарушений в развитии ребенка и началом оказания ему комплексной медико-психолого-педагогической помощи, а также консультативной помощи родителям (законным представителям); раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья как новый базис системы их образования; обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка при поддержке и консультировании со стороны специалистов; гарантированное право на выбор родителями формы организации образования, типа учебного заведения; наличие стандарта дошкольного и школьного образования, учитывающего неоднородность состава группы детей с ограниченными возможностями здоровья и каждой входящей в него категории; придание действующим специальным (коррекционным) учреждениям новых функций – функций оказания дефектологической консультативной помощи семьям и детям, интегрированным в близлежащие общеобразовательные учреждения, и консультирования педагогов этих учреждений; подготовка кадров специалистов нового поколения, способных эффективно работать в современной системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако практическая реализация всего обозначенного в нашей стране потребует длительной и кропотливой работы.

### Список использованной литературы

1. Воронова, Е.В. Проблема профессионального образования подростков с нарушением интеллектуального развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 172–177.
2. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml) (дата обращения: 10.04.2014).
3. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика [Текст]. – М. : Академия, 2012. – 336 с.
4. Рогачева, Е.Ю. Восприятие идей Джона Дьюи в стране «восходящего солнца» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 134–145.
5. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
6. Толмачева, Г.А. Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 165–170.
7. Dewey, J. Progressive Education and the science of education [Text] // In R.D. Archambault (Ed.), John Dewey on education. – N. Y. : The Modern Library, 1928. – P. 87.
8. Kirk, S.A. Educating Exceptional Children [Text] / S.A. Kirk, J.J. Gallagher. – 6<sup>th</sup> ed. – Boston, MA : Houghton Mifflin Co. – 598 p.

9. Hlebowitsh, P.S., Kip Tellez. American education, purpose and promise West [Text]. – USA, Belmont : Wadsworth An International Thomson Publishing Company, 1997. – 389 p.

УДК 372.212

*З.Б. Вахобжонова*

### **КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ И ОПЫТ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Анализируются коммуникативные умения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции и опыт их формирования. Предложены критерии и показатели сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

дошкольник, коммуникативные умения, тяжелые нарушения речи, образовательная интеграция, речевые средства, формы коммуникации.

До настоящего времени в теории и практике логопедии остается актуальной проблема коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) как фактора их социальной адаптации и интеграции в общество. Недостаточное развитие речевых средств, несформированность основных форм коммуникации, низкий уровень становления общесоциальных и конкретно-личностных отношений детей с ТНР приводят к социальной дезадаптации, что затрудняет процесс взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания. Таким образом, сформированность коммуникативных умений является одним из условий успешной адаптации и интеграции детей с ТНР.

Для исследования особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР нами было проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательных детских садов города Минска, обеспечивающих интегрированное обучение и воспитание детей данной категории. Изучение особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников в условиях образовательной интеграции мы условно разделили на два этапа:

1) изучение опыта коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции;

2) выявление уровня сформированности коммуникативных умений детей по результатам индивидуального констатирующего эксперимента (метод наблюдения за детьми в ситуациях свободного общения и в игровой деятельности по проективной методике «Картинки»).



На основе теоретического анализа проблемы исследования были разработаны критерии и показатели сформированности у детей дошкольного возраста коммуникативных умений в соответствии с их структурой и содержанием (см. таблицу). Выбранные нами критерии наиболее полно отражают все многообразие проявлений коммуникативных умений и могут быть использованы как мера их оценки.

**Критерии и показатели сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста**

Группа умений	Критерий	Показатель
Информационно-коммуникативные	Ориентировка в условиях коммуникативной задачи	Целенаправленность в условиях коммуникативной задачи (начать, поддержать и завершить общение). Соотнесенность с коммуникативной ситуацией и партнерами (понять ситуацию, намерения и мотивы общения)
	Выбор средств вербального и невербального общения	Объем средств вербального (слова и знаки вежливости, просьбы, приветствия, поздравления, приглашения) и невербального (жесты, мимика, пантомимика) общения. Вариативность и динамичность в средствах вербального и невербального общения
	Частота употребления инициативных и ответных высказываний	Характер речевых проявлений (объем продуцируемых ответных и инициативных высказываний, структура продуцируемых инициативных высказываний: обращение-побуждение, обращение-сообщение, обращение-вопрос). Характер языкового оформления (однословные предложения, предложения из трех и более слов)
Регуляционно-коммуникативные	Организация процесса общения	Согласованность своих действий, мнений и установок с потребностями партнеров. Мотивы и содержание высказываний (типы высказываний: отказные, эгоцентрические, персеверативные; ситуационные и внеситуационные; деловые, познавательные и личностные; констатирующие, регулятивные, вопросительные, оценочные, эгоцентрические). Разрешение конфликтов адекватными способами
Аффективно-коммуникативные	Эмоциональные реакции на высказывания и действия партнера	Своевременность и адекватность использования эмоций согласно ситуациям общения. Результативность общения (законченность действий, выполнение задуманного плана, направленность на достижение результата общения). Эмпатия (проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания к партнерам)

Первый этап экспериментального исследования был направлен на изучение опыта коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции. С этой целью проведено: анкетирование учителей-дефектологов дошкольных учреждений; наблюдение за педагогическим опытом по формированию коммуникативных умений дошкольников с ТНР через аспектный анализ коррекционных занятий.

В анкетировании приняли участие 19 учителей-дефектологов дошкольных учреждений Минска, имеющих различный стаж работы по специальности, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания. Основным критерием оценки эффективности педагогической работы являлась ориентированность коррекционно-образовательного процесса на формирование коммуникативных умений.

Анализ существующей практики формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции позволяет сделать следующие выводы:

– большинство педагогов имеют общие представления о понятии «коммуникативные умения», определяя их в большей степени как диалогические умения и не выделяя в группы приоритетных навыков и умений для детей с ТНР;

– большинство педагогов (86 %) уделяют внимание только отдельным компонентам коммуникативных умений (чаще всего эмоциональному аспекту общения), упуская информационно-содержательный и деятельностный аспекты.

Ведущим методом коррекционно-педагогической работы (в 80 % случаев) является метод объяснительно-иллюстративный, репродуктивный (использование художественной литературы, рассказа педагога). И только 20 % педагогов используют творческий метод, направленный на формирование понятий на основе практических речевых действий.

Из средств активного обучения общению 70 % педагогов назвали использование ролевых игр, но в большинстве своем игры представляли собой разыгрывание диалогов по готовым речевым моделям, что не обеспечивает формирования самостоятельной спонтанной речи. 50 % педагогов использовали занимательные ситуации. И лишь 20 % педагогов отметили, что создают проблемные речевые ситуации. Однако, как показали наблюдения, занимательные ситуации часто не имеют коммуникативной направленности, в отличие от проблемных речевых ситуаций.

Среди затруднений в организации и осуществлении работы по формированию коммуникативных умений были выделены следующие: 90 % – создание речевых ситуаций для спонтанного речевого общения, 70 % – подбор игровых форм общения, 45 % – использование активных форм обучения, 70 % – проведение диагностики и мониторинга сформированности коммуникативных умений.

Педагоги испытывают следующие потребности: 100 % – в методических рекомендациях по формированию коммуникативных умений в условиях интегрированного обучения и созданию речевых ситуаций, 75 % – в методике и инструментарии для проведения диагностики и мониторинга развития коммуникативных умений.

На втором этапе экспериментальные исследования осуществлялись в виде индивидуального констатирующего эксперимента с целью выявления уровня

сформированности коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции. Для оценки умения ориентироваться в условиях коммуникативной задачи использовались методы наблюдения и проективная методика «Картинки». Наблюдая за детьми в ситуациях свободного общения и в игровой деятельности, мы оценивали их взаимодействие по следующим показателям: приветствует, предлагает совместную деятельность или задает вопросы; отвечает на вопросы, принимает предложения; тактично завершает общение или предлагает другую деятельность. В протоколе наблюдения за реакцией детей соотносились с количественными оценками.

Было установлено, что в исследуемых группах высокая выраженность умения ориентироваться в условиях коммуникативной задачи отсутствует. Достаточная и средняя выраженность данного умения выявлена у 31,6 % детей, низкая – у 47,4 % обследованных; умение вовсе отсутствует у 21 % детей. Что касается качественной характеристики, то в ситуации свободного общения практически все дети ориентировались достаточно свободно: приветствовали сверстников, предлагали совместную деятельность, проявляя в той или иной мере интерес и доброжелательность. Однако в поддержании и завершении общения адекватными способами многие испытывали трудности. Были отмечены дети (15 %), которые не принимали участия в какой-либо совместной деятельности со сверстниками. Некоторые из них хаотично бегали по групповой комнате, ситуативно примыкая то к одной играющей группе, то к другой, однако в совместную деятельность не включались, иногда даже старались ей помешать.

Кроме наблюдения для оценки умения ориентироваться в условиях коммуникативной задачи, в частности, такого ее показателя, как соотнесенность с коммуникативной ситуацией и партнерами (понять ситуацию, намерения и мотивы общения), использовалась проективная методика «Картинки». Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что 31% детей ориентируются в ситуации общения и способны в той или иной степени понять намерения и мотивы партнера, но точное понимание ситуации у них отсутствует. В то же время достаточно высокий процент дошкольников (47 %) испытывают затруднения в понимании коммуникативной ситуации либо трактуют ее произвольно. Результаты наблюдения и данные проективной методики позволили выявить низкий уровень развития умения ориентироваться в содержании коммуникативной задачи у детей с ТНР в условиях интеграции.

Для оценки умения **выбирать средства вербального и невербального общения** использовался метод наблюдения за детьми в ситуациях свободного общения и в игровой деятельности. Наблюдение велось за каждым ребенком в течение трех дней по 15–20 минут. В протоколе фиксировалось, использует ли ребенок слова и знаки вежливости, жесты, мимику, отражающие его эмоции и переживания, вербальное выражение информации.

У 4 детей (22 %) отмечено преобладание вербальных средств общения. Дети словесно планировали свои действия, предвосхищая результат. У 9 детей (50 %) отмечено преобладание невербальных средств. Манипулируя предметами, дети издавали различные звуки, шумно выражали радость, изредка комментировали свое поведение. Шестеро детей (26 %) практически не оречевляли свои действия и не взаимодействовали с партнером. У них наблюдались механические

действия с игрушками без эмоционального подкрепления и комментариев, иногда возникали звукоподражания; интерес к партнерам по игре был очень низкий.

Таким образом, 5,4 % детей имеют высокий уровень общения, т.е. в зависимости от коммуникативной ситуации применяют разнообразные средства. Около 40 % детей используют преимущественно речевые способы, однако жесты и выразительная мимика ими также применяются. Дети с низким уровнем по данному критерию составляют большинство – 54,6 %. Они используют преимущественно слова-инструкции и несколько однотипных жестов; некоторые дети используют средства общения неадекватно.

Для оценки критерия «организация процесса общения» использовалась проективная методика «Картинки». В ходе проективной беседы по сюжетным картинкам экспериментатор выяснял установки детей относительно построения взаимодействия с партнерами в проблемной ситуации. Исходя из полученных эмпирических данных было выявлено, что дети с ТНР испытывают значительные трудности в согласовании действий с партнерами и в организации общения. Лишь 15 % детей самостоятельно, охотно и адекватно реагировали на вопрос экспериментатора «Что бы ты сделал на месте обиженного мальчика (девочки)?». Подавляющее большинство детей не давали ответа на этот вопрос (22,3 %) либо прибегали к помощи третьих лиц (37,2 %). В обследуемых группах преобладали средний и низкий уровни развития умения организовать процесс общения. Отсюда и проблемы, возникающие в совместной деятельности, – ссоры, непонимание игровых задач, кратковременность совместных игр.

В ходе проективной беседы по сюжетным картинкам экспериментатор выяснял установки детей относительно построения взаимодействия с партнерами в проблемной ситуации. Разбирая конфликтную ситуацию на картинке, дети демонстрировали умение решать конфликты адекватными способами.

Данные, полученные в ходе обследования, показали, что 36,8 % детей с ТНР обладают достаточно высоким уровнем умений по преодолению конфликтов. Это позволяет говорить о том, что дошкольники имеют представления о правилах культурного поведения и бесконфликтного взаимодействия. В исследуемых группах в той или иной степени преобладали два типа решения: самостоятельное конструктивное решение или невозможность разрешения конфликта (ответ «Не знаю»). Значительно меньше отмечено агрессивных решений (стукнуть, наказать и т.п.). Редким было обращение к третьим лицам – взрослым.

Для оценки эмоциональных реакций на высказывания и действия партнера использовалась проективная методика «Картинки». В каждой представленной ситуации был обиженный, страдающий персонаж. Ребенку предлагалось заметить и оценить его эмоциональное состояние, а также рассказать, как нужно отреагировать в данной ситуации, как помочь. Проанализировав полученные эмпирические данные, мы определили в процентном отношении степень эмоционального восприятия партнеров по общению. Большинство обследуемых детей (31,3 %) способны правильно оценить эмоциональное состояние партнера в коммуникативной ситуации, но выбор модели реагирования на него неадекватен, они предлагают асоциальные способы взаимодействия либо затрудняются ответить. Сопереживание персонажем выражается формально, чаще по напоминанию. Меньший процент детей (26,5 %) ошибаются в классификации эмоций, но выбирают адекватные способы поведения, в зависимости от того эмоционального состояния, ко-

торое, по их мнению, изображено на картинке. Сопереживание у этих детей связано с агрессивными формами поведения. Лишь 6 % детей проявили абсолютную адекватность в классификации эмоций, выражении сопереживания и выборе поведения.

Основываясь на результатах констатирующего этапа экспериментального исследования, можно сделать вывод, что большинство детей с ТНР имеют средний и низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Основные трудности возникают у дошкольников в ориентировке в ситуации общения и организации процесса общения, что свидетельствует о недостаточной сформированности информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений.

### Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] : учеб. для высш. учеб. заведений. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Артамонова, С.В. Психолого-педагогические исследования влияния коммуникативных особенностей детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи на качество ее коррекции [Текст] // Социально-гуманитарные проблемы современности : сб. науч. тр. / ред. кол. А.П. Германович [и др.]. – Шахты : Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – С. 55–57.
3. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
4. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития [Текст] : моногр. / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская ; Нац. ин-т образования. – Минск : НИО, 2003. – 232 с.
5. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
6. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
7. Толмачева, Г.А. Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 165–170.
8. Толмачева, Г.А. Проблемы аттестации дефектологов: взгляд эксперта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–176.



## Международный опыт

УДК 301.085

*Г. Мелицкая-Павловская*

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Halina Mielicka-Pawłowska*

#### SOCIALIZATION AS A PROCESS OF IDENTITY FORMATION <sup>1</sup>

Статья посвящена исследованию процесса социализации как необходимой предпосылки становления человеческого существа, происходящей на антропологическом, психологическом, социальном и культурном уровнях. В процессе социализации человек как представитель биологического вида *homo sapiens* обретает социальную сущность, усваивает образцы поведения, психологические установки, моральные нормы и социальные ценности, позволяющие ему стать полноправным членом общества и успешно функционировать в нем. Процесс социализации напрямую связан с освоением языка, постижением и освоением окружающей среды, обретением устойчивых связей с другими людьми.

Различают первичную и вторичную социализацию. Первичная социализация происходит в семье, преимущественно под влиянием родителей. Вторичная социализация осуществляется вне дома. Важную роль в процессе вторичной социализации играет образование – целенаправленное формирование личности, осуществляемое в образовательной среде в соответствии с принятыми в обществе образовательными идеалами, в процессе которого индивид усваивает моральные, культурные и социальные ценности. Социальная активность индивида обусловлена не столько происхождением, сколько социальным окружением, в котором он живет и функционирует. Ценности социального окружения во многом определяют возможности развития индивида, но не освобождают его от необходимости выбора жизненного пути. Именно личностный выбор в конечном итоге предопределяет место человека в обществе и возможности его социального развития.

социализация, индивид, социальные ценности, уровни социализации, социальное окружение, социальная активность, формирование личности.

---

<sup>1</sup> Translator's note: all quoted extracts are translated from publications in the Polish language and therefore can differ from the originals. The footnotes and bibliography include Polish titles with their original wording or English translation in brackets.

The paper investigates the process of socialization as a necessary prerequisite for the formation of a human being. The process of socialization occurs within anthropological, psychological, social, and cultural contexts. In the process of socialization a human being as a representative of the species *Homo sapiens* gains social identity, acquires behaviour patterns, psychological foundations, moral norms, and social values which enable him or her to become a valuable and productive member of society. The process of socialization is directly bound to the process of language learning, acquiring the knowledge of reality, establishing social connections with other people. There is primary socialization and secondary socialization. Primary socialization takes place at home and is mainly influenced by the immediate family. Secondary socialization takes place outside the home and is greatly influenced by education. Education is an intentional shaping of personality done within educational environment and according to an accepted educational ideal. In the process of education an individual internalizes moral, cultural and social values. Social activity of an individual is predetermined not by an individual's origin but by his or her social environment. Social values accepted by the environment greatly influence the possibilities of personal development, but do not relieve an individual of choosing his or her way in life. These are personal choices that predetermine a person's position within society and his or her social development.

socialization, person, social values, contexts of the socialization, social activity, identify formation.

Socialization is a process of forming social and cultural identity of an individual and is an essential prerequisite for becoming a human being. Socialization is a process of learning anything that turns a biological creature into a social being. Mastering the principles of socialization is a precondition of representing oneself, one's social community, one's culture. Mastering the principles of socialization means learning about the social environment and acquiring the ability to act in the real world, which is the core of the socialization process.

Learning within the socialization process is directly bound to learning a language, which, in turn, means naming and defining elements of the surrounding environment in order to enable communication between individuals. This is as important as understanding systems of meanings that are assigned to elements of the surrounding environment and symbols that allow deciphering cultural contents, expressing abstract thoughts and imagining a reality different from the one perceptible to the senses. An individual learns to appreciate values and the significance of the reality by acquiring systems of ideas and social ideologies embedded in culture. Instrumental use of what is understood and recognised by an individual consists in employing behaviour patterns and norms which indicate how to satisfy both biological and psychological needs of an individual, as well as how to meet other people's expectations related to social and cultural needs. In the socialization process an individual not only masters the principles, but also masters the means which help to satisfy one's individual and social needs.

Mastering these skills is extended in time, but is accomplished under the influence of other people, who both consciously and unconsciously pass the principles of social life to an individual. Moreover, a system of social control disposes of incredibly effective means used in social interactions. These means shape a personality pattern which is later used either consciously or unconsciously in an individual's activity. The result of mastering the principles of social life is the formation of an identity adjusted to a personality pattern, which is subjectively and objectively dependent on the socialization process. The result of the socialization process is, in turn, an acquired humanity,

namely a realization of a personality pattern done by an individual according to the presumed principle of humanitarianism.

It is therefore assumed that the identity of an individual realizes a personality pattern which refers to at least four planes of the existence of humanity. The first one is called anthropological, because it is conditioned by the features of the *Homo sapiens* species. The second one is psychological, it presupposes awareness of one's existence as a separate entity and a unique individual, i.e. awareness of individual identity. The third is related to being involved in relationships with other human beings and is demonstrated by principles which need to be abided by or rules which need to be complied with due to various reasons. This plane is called a social identity. The fourth one is related to one's convictions, judgement and presumptions, which allow each human being to create a vision of an ideal world worth to exist in. This plane is conceptualized as a cultural identity and related to the ability of creative and symbolic thinking and the ability to imagine a different reality. In order for all those planes to coexist, a human being must master his or her humanity, one must learn how to define oneself and other people, one must be able to understand one's environment, whether natural or social. Why must? Why is this categorical word, treated as Talcott Parsons' imperative or Immanuel Kant's categorical imperative, used here? My reasoning behind this will be presented below.

### 1. Anthropological plane

Being a representative of the species *Homo sapiens* an individual has certain predispositions. One of the most important predispositions is the ability to learn from others in order to survive. This is not about adjusting, but rather about acquiring skills which will enable survival.

It is essential to mention that Arnold Gehlen's philosophical theory of naturalistic anthropology negates adjustment as a condition of becoming a human being. It is not about adjustment, but a lack thereof. According to Arnold Gehlen, the phenomenon of the *Homo sapiens* species consist in adjusting the natural environment to oneself and creating it for oneself<sup>1</sup>. Mankind is a species that lacks the ability to adjust and thanks to that has unlimited ability to create reality detached from the laws of nature. Society, or rather principles and rules bestowed by humans, seem to be natural laws and can be treated as a form of adjustment of an individual to the present reality. Nevertheless this is not the case, because principles and rules potentially limit those creative abilities of an individual which are meaningful for other people. Selection is governed by altruism and not egoism of the fight for the very existence which is characteristic of other animal species populating the earth. It is the orientation towards other people which limits the creative abilities to the ones allowing survival for all, not only those who are the best and well-adjusted to the environment. According to the naturalistic theory, socialization is not adjusting individuals to their environment, whether natural or social, but is acquiring the ability to exist in a pro-socially oriented reality. Even the awareness of individual existence is not sufficient to become a human being, because for that to happen, one

---

<sup>1</sup> Cf.: Gehlen A. W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia (Study of Anthropology and Social Psychology). Polish translation by Krystyna Krzemieniowa, Wydawnictwo Czytelnik. Warszawa, 2001. P. 80.



needs building relations with other people, which, in turn, is mastering the governing principles.

According to Jan Szczepański, a newborn is a biological organism, holding a number of potential features which are shaped by the process of socialization and upbringing, and this is how a little mammal becomes a human being, a rational creature with the ability of symbolic thinking, capable of working and being creative”<sup>1</sup>. For an individual culture is a part of reality, so all the drives and inclinations become channelled to those regulated by the governing over-generation system of values. Biological features of an individual are an essential condition of its existence in the world of culture, but it is the socialization process that determines what kind of human being one becomes. Maximum conformity to the governing principles is not adjusting to them, but acquiring abilities which are highly valued in the social environment one belongs to<sup>2</sup>. Following this reasoning, socialization becomes a process limiting inclinations and predispositions of an individual to activities which people regard as appropriate and valuable. All socially unacceptable behaviours of an individual become suppressed or channelled into those which are perceived by others as socially useful.

The premise of this theory, which might be conceptualised as deterministic, is that as a result of socialization every human being acquires abilities represented by other people who belong to this human being’s social environment. There is literally no place for individuality or personal uniqueness and there is no opportunity to manifest it in social environments to which an individual belongs. Predominant is the representation of a personality pattern to which cultural value is assigned.

Deterministic theories assume that socialization is a process of shaping an individual who needs to acquire skills expected of every human being and at the same time every person belonging to a certain culture. Social influence includes development of an organism, personality of an individual, one’s lifestyle as well as a system of values. According to Jan Szczepański, the process of socialization “is a part of the holistic influence of environment which introduces an individual to social life, teaches how to behave according to patterns, how to understand culture and makes an individual capable of making the living and play specific social roles”<sup>3</sup>. As a result, an individual acquires capabilities necessary to function in a society. The most important one is the capability to define social situations and add rules to those situations which can potentially take place. It is necessary to master the above, as satisfying needs depends thereon. It is also necessary to master rules of verbal and non-verbal communication, since they allow us to read cultural symbols. Acquiring general knowledge widely required as a basis for social communication, as well as metaphoric and metonymic contents included in messages conveyed in cultural texts, is a basic condition of being a part of social life, winning respect and social acclaim, as well as a confirmation of one’s identity. Knowledge is important, but the aim of socialization is for an individual to be able to manipulate it and to treat knowledge instrumentally. There is no place for individualism, however it

---

<sup>1</sup> Szczepański J. Wpływ kultury na życie społeczne (The Influence of Culture on Social Life) // in: *Sociology of Education. Reader. Introduction and coverage* / ed. H. Mielicka, W. Stachurski. Kielce, 2000. P. 70.

<sup>2</sup> Cf.: Szczepański J. *Elementary Notions of Sociology*. PWN, Warszawa, 1972. P. 91–92.

<sup>3</sup> Szczepański J. Wpływ kultury na życie społeczne (The Influence of Culture on Social Life), *ibid.* P. 71.

does not mean that individuality resulting from one's predisposition is of no meaning here.

Education, understood as "intentional shaping of personality done within educational environment and according to an accepted educational ideal"<sup>1</sup> has a significant meaning in the course of the socialization process. The process of education specifies cultural symbols in a way which makes humans value a realistic aim of social influence. The aim of education is to make cultural values obvious for an individual, to internalize in order to obscure their social origin. The result of education is internalization of socially important values into the structure of personality so as to turn individuality into a socially marked feature.

## 2. Psychological plane

Sociological humanistic theories work on a significantly different premises and consider identity problems of an individual. The superior meaning in these theories is attributed to individual awareness of one's distinctiveness of existence, characteristic of Homo sapiens. Individuality is a result of this awareness, as it is a basic factor of individual orientation in the world. It will never develop into identity unless the awareness of one's existence is socially approved. Individuality is thus a result of the socialization process, or to be more specific, a result of capabilities acquired in the process. It determines the scope of conformism towards social expectations. An individual has a tendency to oppose to social requirements, or even rebel against them when the education demands striving for an ideal personal pattern which is socially desirable. Admittedly, social control system effectively weakens rebellious attitudes of individuals directed towards governing rules, however it does not suppress individuality. All in all, these are individuals who decide who they are and all attempts to shape them to match a required cultural pattern may be ineffective.

Florian Znaniecki discussed the results of the socialization process and distinguished passive and active attempts of an individual when building relations with others. Individual personality is objectively understood as being a subject and object for others. As an object, an individual represents a psychological type compliant with social expectations, a personality pattern which is expected of people having a similar social status. Thus, if the social environment treats an individual as a representative of a specific psychological type of people, an individual will shape his or her psyche in a way which will enable him or her to meet those expectations. As a subject, an individual actively opposes to social expectations. Every human being is aware of one's existence, has a capability of shaping oneself and takes the whole responsibility of who one is. These are not the expectations of others, but the opposition itself which determines individuality. However, moral (i.e. people oriented activities of an individual) will depend on executing the rules of social life.

According to theories which belong to humanistic sociology, individual identity is defined socially, however actively shaped by the individual himself or herself. Anthony Giddens writes that "socialization is a basic channel of cultural message delivered via times and generations", but "it is not culturally programmed so that a child would be able to passively absorb influences it is exposed to. From the beginning a newborn has

---

<sup>1</sup> Szczepański J. Wpływ kultury na życie społeczne (The Influence of Culture on Social Life). P. 71.

its needs and requirements which influence its carers, it is an active creature”<sup>1</sup>. With age this subjectivity, so important for an individual and shaped by one, allows to separate a psychological plane, determined here as an individual identity. It is thus a subjective conviction of an individual which determines who one is in one’s understanding and who one is for other people as a result of one’s objectivity.

As a result of the above, activity understood as a form of action undertaken by an individual focused on oneself, also called primary narcissism, is very important for the process of socialization. Such activity is an acquired way of treating other people according to one’s experiences, as well as according to a normative moral system governing the social environment. Both primary socialisation, comprising early years of a baby, and secondary socialization which lasts until the death of an individual, is meaningful for the individual identity. This is due to social interactions, or to be more specific rules of social life which regulate the course of those. A psychological and moral type represented by an individual is a result of the socialization process, which not only assumes the necessity of complying with social expectations, but also presupposes shaping oneself actively. Altruism as an acquired, superior and governing attitude towards others is a prerequisite for the existence of individual identity, behind which there is a primary narcissism. Altruism is present when linked with empathy as a starting point for an individual in a subjective interaction. As an assumed and experienced aspect of an individual activity, it is a basis for gaining awareness of one’s individual existence. Following this, individual identity is finding oneself in contacts with other people who are an inevitable existential necessity.

Altruism, just as every attitude towards objects, phenomena or people analysed by social psychologists, has three main ingredients based on predispositions to react to situations in an acquired way: behavioural – repetitive way of acting; mental – assessment of the situation, knowledge thereon and preferred way of forming opinions; as well as emotional – evoking reactions with positive or negative feelings. Altruistic attitude will be analysed based on two opposite values. The first one is a pro-social activity understood as work, the other one is value of the lack of any activity, value of resting time, relaxation and idleness, understood as laziness. Both have social meaning and both can be treated as phenomena of social life and social facts<sup>2</sup>. They are distinguished by dual and extreme valuation. Diligence is a wanted personality feature, highly valued and socially acclaimed<sup>3</sup>. Laziness is low valued, associated with deviations and inability to social adjustment or crime<sup>4</sup>. As values, both diligence and laziness belong to

<sup>1</sup> Giddens A. *Sociology*. Polish translation by Alina Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2004. P. 50.

<sup>2</sup> Cf.: Arendt H. *The Human Condition*, Fundacja Aletheia, Warszawa, 2000, which assumes that there are three fundamental kinds of people’s activity: labour, work, action. Labour is a necessity to keep a human organism alive, work is the necessity of appearance and keeping a specific type of mentality – culture, tools and knowledge, action is about making decisions for other people, even for all people in the world.

<sup>3</sup> Cf.: Łaciak B. *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawalem* (Tradition in Poland under Transformation – a War of Lent against Carnival) / ed. Trio. Warszawa, 2005 writes that diligence is a value promoted and acclaimed, but it is not always a way to success in Poland under transformation. However, features such as professionalism and reliability in doing one’s work are becoming more valued again. P. 193.

<sup>4</sup> Cf.: Geremek B. *Świat „opery żebraczej”*. Obraz włóczęgów i nędzarzy w literaturze europejskiej XV i XVII wieku (The World of the Beggars’ Opera. Picture of Vagrants and Paupers in the European Literature of the XV and XVII Century). PIW, Warszawa, 1989. P. 122.

the world of self-complementing ideas. It is thus difficult to define diligence without laziness, as well as to determine laziness without knowing diligence. Furthermore, there is neither ideal diligence nor ideal laziness. Every attempt to define both terms, indicates their relativity and social conditioning of references. However, as social activity valued both positively and negatively, they will be used to depict the process of socialization and its results determined by four basic terms: internalisation, habituation, idiosyncrasy, and externalisation.

**a) Internalisation**

A process of adopting rules of social life from other people and defining them as one's own, including cultural messages which are found by a child as a social environment of rules governing mostly all individuals belonging to this environment. Acquiring the capability of following these rules is holistic as it happens via all possible channels of social communication. A child, especially during primary socialisation, adopts rules governing the environment as the only existing ones. The process is further supported by emotional involvement in relations with family and learning by copying absolute and relative values represented by them. This tendency to copy family members is natural for a child and leads to identifying with them and is further supported by a system of imperatives and prohibitions, which eliminates the tendency to learn on one's mistakes within primary socialization, as it is determined as too dangerous or even jeopardising a child's life. An especially important capability which needs to be acquired is forming a verbal message used as means of communicating with others. Together with language acquisition, family members teach a child rules of social life, patterns of behaviours, norms and values which are accepted just as words used to communicate. Thus, they form patterns of terms and at the same time cognitive structures which are used by a child in its interactions with others. Moreover, family members and others, deliberately verbally pass norms formulated as imperatives and prohibitions with unconditioned scope of applicability. As examples, let me give the following proverbs: "Keep learning because knowledge is the key to power," "Without work there won't be supper," or other widely known sayings which make the value of work undisputed. Rules formed in this way are internalized and become obvious terms which are indisputably true because they are directly related to language structures<sup>1</sup>. Absolute values which convey the idea of social order, verbalised but acquired intuitively, are passed further in a similar way. Relative and socially problematic values required in an environment have special meaning in the process of socialization because they serve an instrumental function. Verbal norms indicating how things should be and how to realise aims of activities taken up, are passed in the process of socialization. The scope of governing norms indicates values and their hierarchy. Relative values have a situational character and are used to value reality. It is not easy for a child to use it, because it depends on the context which is subject to being defined based on a situation acquired and recognised socially. It requires a substantial experience acquired in the process of secondary socialization. Even at the end of life when most social situations seem to have been known and understood, an individual can have problems with concentrating on the value and choice of norms

---

<sup>1</sup> However, they are sometimes a source of reflection. Cf.: Kierkegaard S. *Fear and Trembling. Zysk i S-ka*. Warszawa, 1995. P. 43. Nevertheless in order to notice such inconsequence of the governing principles, one must be aware of them, and in order for that to happen, it is necessary to realise a deviation from the norms. This is not possible in the process of primary socialization, because children do not earn their living.

which let us express evaluating opinions. Social reality can surprise people at any age. For a child, the truth about the word, structure of terms and language structure, passed verbally, is the truth internalized so deeply that only later own experiences can disturb it.

The internalization process of socially binding rules was defined by Peter L. Berger and Thomas Luckmann as “a direct view or interpretation of an objective event as an event expressing meaning, a subjective manifestation of other processes which in this way become subjective for oneself”<sup>1</sup>.

Subjective opinions of parents or family members are objective truths about the world for a child. Learning the world is learning how to name objects and how to operate with terms allowing one to express objective opinions. Internalisation of social rules requires mastering this skill. The result of internalization is awareness of one’s individuality, which is a basis of individual identity.

Individual identity does not appear only as a result of acquiring norms passed verbally in the process of primary socialization. Something else is necessary. This is the attention from family members focused on their child who receives opinions concerning his or her personal distinctiveness. These opinions can have a form of positive or negative indications on children’s personality features conditioned by predispositions and individual talents. The younger the child, the higher the probability that those opinions can have a form of unthinking terms which are the basis for developing individual identity. They become stronger or weaker via further contacts with other people. However, what was passed by parents in the process of primary socialization, can constitute a part of personality and, as a subjective ego, follow a person until the end of their life.

#### **b) Habituation**<sup>2</sup>

In order for the individual identity to be formed, it is not enough to undergo the process of internalising cultural content passed on to a child as a result of the primary socialization process. A child must become aware of the fact that there are other people around, not only family members. One of the basic dimensions of existence is being able to refer it to another member of society, namely shaping general awareness which leads a child to identify itself not only with family members, but also anybody else. Self-awareness gains a social dimension and becomes a part of individual identity.

Apart from learning a language and rules of building relations with people, a child observes insightfully what is happening around. The results of these observations are as important, or maybe more important, as imperatives and prohibitions passed on by his/her parents. Observation thus forces one to think and draw conclusions, to form generalisations and experience the reality. Observation is not a spontaneous record of what is happening around. Paying attention to meaningful social events is as important as the emotional state which accompanies us in the process of the cognition of the reality. Observation is also a way of experiencing the world as a result of trials and errors,

---

<sup>1</sup> Berger P.L. Luckmann Thomas, *The Social Construction of Reality*. Polish translation by Józef Niżnik. PIW, Warszawa, 1983. P. 202–203.

<sup>2</sup> Habituation means shrinking or loss of an organism’s reaction to a multiply repeated stimulus. It is a routine, a habit, a repetitive activity echoed by a human being as trusted through one’s experience and perceived as effective to attain one’s aim. Cf.: habitus defined as “ways of thinking, feeling and acting observed as social practice” in E. Hałas, *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego*, w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna (Return to Daily Life? A Sketch of Problems in Daily Life Sociology, In: The Colours of Everyday. Sociological Analysis)* / ed. M. Boguni-Borowska. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2009. P. 57.

which is regulated by the existence of social control. Sanctions, as emotional reactions to the existing situations, enable our perception of the reality through the prism of social rules and cultural values. The result thereof is a total lack of reaction to situations which are not socially meaningful. Reactions appear when the pattern of behaviour is not followed, when something is not as it should be according to the observed rules of other people's behaviour.

Piotr Szompka draws the reader's attention to the idea that two existential facts make an individual a social being. "First of all, from birth to death we build relations, interactions, social relationships and bounds with other people. We are never alone or independent." Secondly, this is "an inevitable necessity of living in a commune with other people"<sup>1</sup>, which not only allows us to satisfy various needs, but also allows us to exist and realise our life aims. Habituation is a result of building relations with other people and observing their reactions to situations, as well as result of activities which lead to cooperation, exchange and competition, and consequently mutual dependence of members belonging to a social collectivity.

As a result of observing behaviours of others, habituation depends on identification. Repetitive social situations cause the loss of reflection and lead to habitual reactions which are established by individuals. One can even risk a thesis that the more social relations an individual builds, the more habitual reactions are a part of one's personality, and as a result becomes more individualised. According to Peter L. Berger and Thomas Luckmann "habitual actions are meaningful for an individual. Although they are habits, they become a part of one's general knowledge and can be utilised in the future. Psychologically, habits bring important gain: they limit choice"<sup>2</sup>. Individual identity is a result of those limitations. Acquired activities become so automatic for an individual that they evoke no reflection. In this way, habituation limits activities of an individual to only those which were acquired and omits any situations, even at the level of perception, which are not compliant with the gained knowledge. Then if habituation includes diligence as an organism's reaction to the presence of other people, laziness of others will be for an individual an imperceptible fact. If however, the activity described using the term diligence will take place only in the presence of social contacts, without them, an individual will not attempt any activities. The presence of others takes a form of a stimulus evoking an activity called diligence.

Another stage necessary for an individual identity to appear is acquiring basic social roles in the process of primary socialization (e.g. a child, a girl, a boy, a mother, a father, a sales assistant or a policeman etc.). When a distinction between the social functions of people is observed, attempts to compare them with oneself and valuation on both the subjective and objective plane start to take place. Thanks to observations, a gradation of behaviours done on the basis of the already internalized values happens. One working neighbour is different from another because of the amount and type of the work they do. Similarly, one person relaxing after work differs from the one that does not work at all. Pointed and perceived differences serve the function of comparing not only other people to each other, but also comparing oneself to them. Thanks to these comparisons, a conviction of who one really is appears, whether one is diligent or lazy,

---

<sup>1</sup> Szompka P. *The Space of Everyday Life // win: The Colours of Everyday*. Sociological Analysis / ed. M. Boguni-Borowska. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2009. P. 38.

<sup>2</sup> Berger P.L. Th. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, op. cit. P. 95.

reasonable or inconsiderate, well-behaved or naughty, and this conviction provides a basis for the existence of individual identity.

**c) Idiosyncrasy**<sup>1</sup>

The awareness of one's existence, which is a basis for the individual identity to appear, is not given to a human being on the moment of birth, but is a result of learning about one's uniqueness. Every child has natural predispositions to learn from the moment of birth, however this process happens differently from one individual to another, not to mention the differences of what a child actually learns. The idiosyncratic ingredient has a tremendous meaning here just like the social environment, which bestows a specific type of discipline compliant with social expectations. According to Florian Znaniecki, "social originality of an individual is not objective, absolute originality of one's activities perceived as elements of the holistic evolution of natural world; it is only a contrast between one's activities and the activities of others belonging to the same moral type in a given society, as perceived by both this individual and his or her surroundings"<sup>2</sup>. Thus not everything which is original in one individual is perceived by others, because the perception includes mostly what is socially established. The process of education directs an individual to the ideal world, but this world changes. What remains unchangeable, is the conformist attitude expected from an educated individual subject to social interactions. Idiosyncrasy is, in fact, diverging from social expectations, more or less planned by an individual, but important because of the individual's personal uniqueness.

The basis for shaping a child's individual identity, namely a feeling of one's distinctiveness, is the existence of the primary socialisation process. The main idea behind this is the acquisition of capabilities gained via contacts with other people. Peter L. Berger and Thomas Luckmann single out the following capabilities: language acquisition which enables verbal communication with other people, learning about basic social functions together with the status assigned to them, as well as understanding the imperatives and prohibitions governing the behaviours of all the people belonging to the social environment of a child<sup>3</sup>.

A child acquires these capabilities in the process of primary socialization, but develops them in the process of secondary socialization. This is when the number of contacts increases, expectations depending on social functions multiply and individuality develops. The uniqueness of an individual is greater if there are a lot of social contacts and social functions. An increase in social contacts brings about an increase of idiosyncrasy.

**d) Externalisation**

Observing behaviours of other people and comparing them to our behaviour triggers off the first crisis of identity. It is not about answering the question of similarity of one's behaviours to those of the others, but about checking how the observed rules apply. Individual behaviours are the result of child's identification with family members and echoing their activities. They are not and cannot be their copy. Identifying oneself with another person and their role is for a child a form of play which allows to gain the

---

<sup>1</sup> Idiosyncrasy is the originality of an individual which represents a type of personality defined socially, but diverging from the expected one.

<sup>2</sup> Znaniecki F. Introduction to Sociology. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1988. P. 306–307.

<sup>3</sup> Cf.: Berger P.L. Th. Luckmann, The Social Construction of Reality, op. cit. P. 207.

necessary experience. In the process of primary socialization, echoing others is the best way to learn social roles which are meaningful for them.

Echoing via identification is also about gaining experiences necessary to define social relations taking place with diversified statuses of the interaction partners. There is the transitional stage of socialization which consists in experimenting with one's vision of oneself. Learning basic social roles belongs to the primary socialization, but manipulating these role, e.g. when playing, begins the process of secondary socialization.

Learning how to play basic roles in the society is a process of checking how this system works, and also how much the rules of social life apply. It is a very important moment of socialization. The vision of oneself becomes crystallised, partly made believe by family members, partly concluded by observing others.

Awareness of one's existence has already been shaped, but there are doubts regarding social expectations. Individuality and similarity to others is difficult to understand. There is a need for experimenting. Relations with other people limit originality by setting boundaries to idiosyncratic tendencies. This way experimenting with one's image is at the same time strengthening convictions of one's individual identity.

A good example could be the process of the emerging conviction that diligence is an individual feature of personality and at the same time a governing pattern of behaviour. When children hear their parents assess their behaviour as diligent, they compare their activity with the activity of others pointed to them as role models and an example of activities understood as diligence. Children also observe behaviours of adults (and not only, in Poland, for example, a bee is a role model of diligence) which are pointed out to them as models of diligence. The result of such comparisons is the conviction of one's activity which is called diligence by adults. A child begins experimenting and experiencing which means being active in the sense of "busy like a bee." This is linked to starting school, because it is the place where being active equals diligence. This conviction is later assured by teachers and educators. The result of it is an individual identity subjectively directed into diligence as a feature of personality which is highly valued by the society. The process of secondary socialization starts at this stage of shaping one's identity.

### **3. Social plane**

In the process of socialization, one learns about social roles understood as certain expectations of an individual responsible for activities on behalf of society. In fact a child learns playing basic social roles in the process of primary socialization, but in a more subjective way as it is more interested in people than in the duties they perform. As a child grows, it learns more about roles, which means learning that people change, but what is expected of them does not. Social roles are ready-made patterns of behaviour which a child learns to distinguish in the process of secondary socialization. A child also learns to act according to those roles in compliance with rules and responsibilities assigned to them.

Although ways of playing social roles are regulated by patterns of behaviours and norms, confirmation of their existence appears via interactions. As Talcott Parsons writes, "two people, between whom an interaction takes place, are treated as primary objects by each other. We can observe here both cognitive perception, conceptualization, and cathexis. The third aspect is valuation which integrates the aspect of cognition



and cathexis. This integration constructs a system which does not change”<sup>1</sup>. People who enter into an interaction, change their way of playing roles, because they realise that patterns of behaviours and norms depend on their knowledge and emotional engagement in the relation with the interaction partner. What does not change is the valuation, because it refers to culture and social gradation of status.

Social identity of an individual is a result of interactions which take place in various social circles, are contactual and at the same time involve communicating with people having various social statuses. In the process of secondary socialization, learning social roles is also about learning social structure, which happens via individual experiences. According to Anthony Giddens “identity refers to how people understand themselves and what matters for them. Such understanding is shaped in reference to some features which have priority over other sources of sense”<sup>2</sup>. Thus when learning about distinctive features of social roles, an individual learns simultaneously about the sense of one’s decisions and other activities. As recognised and realised features, they belong to social identity of an individual. These are the roles that define the identity based on how meaningful they are for this individual and other people, and most of all for the interaction partners.

Shaping social identity of an individual is a continuous process which can be divided into three basic elements depending on the course of interaction: gained knowledge about rights and responsibilities assigned to a social role, echoing personal patterns attractive for an individual and experience of the workings of social control system which eliminate experimenting with the status in the social structure.

**a) Learning how to play a social role**

A basis for secondary socialization is a child’s perception of the difference between subjective and objective treatment of people. Especially important here is the emotional ingredient of interaction, recognised as pro-social or anti-social, egoistic or altruistic way of playing a role. Rights and responsibilities assigned to social roles ideally distinguish social expectations. Rights are treated as privileges, or even demands presented to other people when a position of an interaction partner is lower; responsibilities require obedience to those demands especially when the other interaction partner has a higher status. The last factor is important as it helps to distinguish social roles from people. Responsibilities towards others must be realised based on the fact that they condition the existence of organised social structures. Learning the responsibilities assigned to single social roles is one of the basic ways to understand the social world. From the perspective of diligence or lack thereof, which was chosen as an example here, learning the form of activity which symbolises a certain role, is at the same time knowledge of the differences in activities possible to predict, assumed and expected by the society. Subjectivity and individuality disappears, as well as the emotional aspect treated as a condition for building relations with other people, and in this place the responsibility for the activities performed for other people appears. In other words, more meaning is assigned to what makes people similar to each other based on their activities assigned to their social roles, and less meaningful is what makes them different based on the ways they fulfil their roles.

---

<sup>1</sup> Parsons T. The Superego and the Theory of Social Systems // in: Sociology of Education. Reader / ed. Halina Mielicka, op. cit. P. 165.

<sup>2</sup> Giddens A. Sociology, op. cit. P. 52.

It is difficult for a child to learn to distinguish a person from the social role this person fulfils, because face to face interactions take place between people, so they are subjective. This skill is one of the basic skills, if not fundamental, and everyone who learns a new social role must master it. In postmodern society, which is extremely divided and pluralistic, there are too many people with whom we directly interact, there are too many specialists responsible for limited areas with responsibilities divided between them, and too many subjective relations for us to be able to easily distinguish one social role from another. The ability to form subjective-objective interactions is extremely difficult to learn. This is why the process of secondary socialization extends over the whole life period of an individual, and individuality introduces the state of constant identity crisis as well as the so called “multiple personality”<sup>1</sup>. It is obvious that our activity is directed towards others and is assigned to social roles and treated as a responsibility, but not necessarily realised in a social reality. Thus social roles are played, and emotional engagement is disruptive for them. This is why our society is dramatic<sup>2</sup>.

**b) Echoing socially attractive personality patterns**

When learning how to play social roles, one perceives that it is possible to play it without being emotionally engaged. In other words, one can pretend to play a role, and in fact only use the rights assigned to it. Observing other people’s behaviours shows a discrepancy between the norm and the actual state of things. Personality patterns as well as behaviours observed and experienced as desirable by an individual gain a special meaning in the process of learning social roles. This can either be role-oriented or person-oriented. Being role-oriented assumes the visibility of its social results which are important to an individual due to various reasons. For example, the visibility of a social role of a politician could be associated only with his scope of authority, and the visibility of a social role of a factory owner with his financial situation as a wealthy person. Authority and economic status draw attention, so they can be aspects of a social role which is a reference point for an individual to one’s strivings and life aims. On the other hand, social roles can be important due to the personality of an individual. Thus, an actor or singer is important because of this person’s prestige, and not due to the elements of the role they play. The visibility of the social role played by a person leads to a situation in which an individual echoes only what is most important or especially important for one’s life. Identification with a person who plays an interesting role leads to echoing what is visible. As it becomes repetitive, a habit is shaped which is included in the personality structure and becomes an individual feature of character. There is a great probability that an acquired personality pattern, which is assigned to a specific role, will make an individual play this particular role. From the educational point of view, it is important for a child or a young adult to be directed towards realising his/her ideal and to have a role model which will direct one’s social strivings and will allow one to fulfil one’s life aspirations.

---

<sup>1</sup> Cf.: Mielicka H. Jażń zwielokrotniona, w: Oblicza „ja”. „Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią / ed. Irena Pufal-Struzik, Wydawnictwo Impuls. Kraków, 2009. P. 78, who states: “as a result of diversified human relations, multiple meanings of cultural symbols and socially binding ways of explaining reality, the awareness of individual existence has no single dimension, but is situationally and contextually divided depending on the course of interaction, and conditioned on its reference to relative values. This is why it can be called “a multiple personality.”

<sup>2</sup> Cf.: Goffman E. The presentation of self in everyday life. Polish translation by Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak. PWN, Warszawa, 2000. P. 264–266.

It can be assumed that echoing behaviours give a basis for a social identity of an individual, and the acquired activities will be confirmed in interactions as compliant with social expectations. As a result of the reactions of other people, the social identity of an individual will be strengthened and become compliant with this person's awareness of self-existence.

### **c) Mastering how the social control system works**

According to the above mentioned assumptions, the vision of oneself is subject to changes which take place depending on the amount and quality of social interactions. It is at the same time a process of experimenting with one's own awareness of one's individuality in situations governed by social roles. In other words, it is a process of experimenting with one's looking-glass self. Each and every contact with another person is understood as interaction and requires a self-adjustment which results in a mutual interaction. It is related to the workings of social control systems which corrects the interactions with wrong scenarios. Sanctions, especially the negative ones, evoke upsetting emotional states in an individual. Opinions on how our interaction partner will assess the course of the interaction are especially important to value our judgement, which, in turn, corrects the social identity of an individual. The informal negative sanction called mockery, ridicule, or embarrassment, is especially important in relations with other people. Experimenting is about checking how far one can go in order not to experience those sanctions. It is especially important when a social role is not fully acquired by an individual, and the interaction partner's reactions are unknown, but are recognised symbolically. Experimenting with looking-glass self is also an attempt to convince the interaction partner to the meaningfulness of the position, prestige and privileges which are given to a person due to their role. The so called leak of information on valuation of behaviours done by others are meaningful for an individual, because the way of playing one's role as well as the way of treating others depend on them.

Positive sanctions strengthen behaviours of an individual which are socially accepted. Thanks to them an individual repeats behaviours realised in interactions as long as they become habits and become a part of one's personality. Social identity is a consequence of the process of learning activities awarded by others and assigned to the role played by this person. This process includes idiosyncratic behaviours which change the way of playing a social role, as well as the expectations of other people towards playing it. Thus, there are spontaneous changes in both expectations and ways of playing roles, as well as assigned rights and responsibilities.

## **4. Cultural plane**

A condition for the existence of cultural identity is acquiring the governing, widely known and socially acceptable values which in this way become self-values of an individual, believed in, declared and realised. This process is known as enculturation<sup>1</sup>. Social activity of an individual, especially the interactive part thereof, contributes to internalisation of values as socially obvious. Valuation, understood as using values gov-

---

<sup>1</sup> Enculturation is a process of taking over cultural contents passed on over generations and confirmed in social interactions. Each and every generation takes over systems of values characteristic of a certain culture and at the same time reviews their governing power. On one hand enculturation is a guarantee of overgenerational continuity, on the other hand, it is a process of new generations accommodating to changes in society.

erning in one's social environment, is a result of some kind of indoctrination, which makes values objective for an individual become one's subjective axiological opinions. In the modern, pluralistic society the individual focus on values and the institutionalization of what is perceived as a right to choose one's own axiological system are becoming deeper. Social activity of an individual is thus interpreted in categories such as freedom and responsibility for one's individual life choices.

I am aware of the significant simplification behind the below stated thesis, but it is more about juxtaposing terms, their polarisation and at the same time dual perception of social phenomena. Antonymous terms do not indicate the existing state of issues, but ideal, imaginary models of social order which serve cognitive aims. The ideas of diligence and laziness are only conceptual constructs juxtaposed in order to enable analytical operation thereof. Similarly like beauty and ugliness, good and bad, diligence cannot be determined without its opposition – laziness. Such juxtapositions condition the existence of other normative systems and allow us to grade their application. Although these models simplify social reality to rules which are outright and semantically emphasising, they also enable analysing complicated social processes.

It is necessary to emphasise that both diligence and laziness are assigned to personality features which allow to determine individuality undergoing moral assessment of the society. These are, however, social behaviours assigned to a certain category of people, types of personality, which as educational ideals become governing attitudes towards activity or lack thereof in a certain environment. As a form of group expectations, both diligence and laziness become social facts and can be analysed as such. The values behind them are treated as a cultural ideal of personality and are imposed on individuals in the process of upbringing and education. The system of social control is responsible for an individual to accept a certain pattern of personality, and this system corrects any deviations from the socially desired norms by people's reactions to situations in which the ideal is being realised or rejected. A cultural ideal of personality imposed in the process of socialization is taken over by individuals with lesser or stronger resistance. An effectively working system of control uses mechanisms which are difficult to resist. One of them is prescriptive or prohibitive character of norms verbalised as true and undisputed opinions of the reality. By acquiring a language, an individual learns how to operate with norms which are treated by the majority as obvious opinions, or even certain axioms which are verbally determined as undisputedly governing. Cognition of imperatives and prohibitions in the process of socialization is at the same time cognition of the hierarchy of values and learning their application.

The problem is that the core of the modern society is the so called "dematerialised work," the term was coined by Mirosława Marody and Anna Giza-Poleszczuk. Dematerialized work ceases to be a necessity for the purpose of satisfying existential needs and becomes a type of professional activity with a different scope of social usability. In postmodern society the division of the manufacturing process leads to a higher segmentation of society. This forces the authorities to introduce changes in the work organisation, as well as setting institutional and legal security procedures which integrate this differentiated system of social work division. This also forces people to change their valuation of work. Mirosława Marody and Anna Giza-Poleszczuk state that

---

<sup>1</sup> Cf.: Bednarski J. Enculturation // in: *Ethnology Dictionary. General Terms* / ed. Z. Staszczak, PWN. Wrocław ; Warszawa, 1987. P. 75–76.

“the industrial revolution stepped aside for the consumer revolution”<sup>1</sup> when in the fifties of the XX century credit card was introduced. The aim of work became then satisfying needs developed by the advertising business, and a social position of an individual became determined by purchasing, and not by being employed. At the same time, work became a value determined by the consumerist lifestyle. Unemployment was then understood as a failure, disaster which marginalised individuals and doomed them to be socially rejected. The condition for finding work was the scope of knowledge and intellectual talents of an individual and lack of routine, but not the effort put in the execution of an assigned task. Anyway the technological advancement excluded or limited unskilled workers from the job market and doomed them to unemployment and poverty. Professionalism introduced a competition between ready-for-anything people, fighting for promotion and individualised in this fight. Signalled and significantly simplified processes of changes in a society of “late postmodernism” led to the appearance of two unsettling phenomena (i.e. “rat race” or “risk society”) at the turn of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries.

**a) „Rat race”**

Individualisation of focus on relative values has become a rule in postmodern society. It does not depict the readiness to break down the norms but the availability to change for people who are free from being given stratified social roles. In postmodern society the position of an individual is described not through social origin but through entrepreneurship, aspiration and life-planning abilities. Substantial social mobility and the assumption that social position is dependent on individual activities makes idiosyncrasy a rule of dominance. The result of this process is the proverbial “rat race,” understood as individualism brought into the limits of social tolerance and disappearance of individual bonds.

The portrayed model of postmodern society shows not only the change in approach towards work but also to leisure time, relaxation and recreation, as the last notion ceases to exist. Having work is equal to not being available which literally means lack of free time as this is spent on consumption. Not having work is associated with social exclusion. Only people who stepped aside from the “race” can afford having free time and activity that is not prone to social regulations. Lack of any sort of activity targeted at other people, socially profitable, seen as the notion of work, legitimizes the free time and becomes a socially unacceptable form of laziness. As a consequence, only those who have no work or are not looking for any work and at the same time undergo vocational training, are seen as lazy. Social opinion is unquestioned when it comes to this issue, having work equals being hardworking and not having it results in social exclusion.

In the postmodern society this notion is reflected in the employment process. As a result of the ever-changing economic situation, employers fancy to offer contracts for a limited period of time (or on a fixed-term basis) rather than the unlimited period of time. The distinction between the central employees (those employed on the unlimited period of time basis with many other benefits making them more loyal), “the pink collars” (supplementary employees (mid-level technical personnel, secretaries, etc.)) and peripheral (ad hoc) employees deepens the competition between people as well as social divisions caused by the salary levels and employment security. The rest of the soci-

---

<sup>1</sup> Marody M. Giza-Poleszczuk A. Przemiany więzi społecznej. Zarys teorii zmiany społecznej (Transition of Social Bonds. Theory of Social Change). WN Scholar. Warszawa, 2004. P. 250.

ety: unemployed with no education or skills are not a real problem as they are not seen in the employment hierarchy as potential employees. Constant lack of employees may encourage those people to up-skill with a faint chance of becoming peripheral employees. Diligence is no longer enough or to put it in a different way, as an assumed obviousness it is no longer enough to employ somebody<sup>1</sup>.

**b) Institutionalised choice of lifestyle**

In the process of socialization, values and social norms are internalised, but not necessarily changed into governing patterns of behaviours. As Soren Kierkegaard states, it does not mean that the one who does not work, cannot afford basic necessities<sup>2</sup>. The necessity to earn one's living as a result of a declared moral norm, does not change into a realised pattern of behaviour. People who do not work but live using the work of others cannot complain, regardless of the fact whether this is a result of inheriting money or criminal activity. The fact that it is possible to live a good life without working is perceived by people as social injustice, and in a lot of theories of social conflict it is pointed to as a cause of crisis, antagonism or even social revolution<sup>3</sup>.

Another mechanism of socialization discussed above is the pressure put on an individual to learn the governing social rules. From the above emerges the conviction about the obligation to work which is confirmed by the normative systems and associated with moral, legal, religious and lifestyle imperatives. The obligation to work is not only internalised, but also supported by sanctions belonging to each and every from the normative systems mentioned here. If it is not an economic obligation, which can take the form of necessity to satisfy existential needs in a situation of market economy, it can be a social obligation marked by the cultural obviousness. It is also a religious obligation (if we speak about the sin of laziness, or a legal obligation (if we speak about the right to work). Simultaneously, through internalisation of the diligence norm existing in every system as an obligation, it is a pattern of activity gained in the process of socialization. Internalised value becomes a voice of consciousness which refers to attitudes towards work and possibly conditions workaholism. Oppositional type of personality in the concept of Florian Znaniecki represents "subnormal deviant" or simply a criminal

---

<sup>1</sup> Cf.: Łaciak B. *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawałem* (Tradition in Poland under Transformation – a War of Lent against Carnival) / ed. TRIO. Warszawa, 2005 writes that diligence is a value as a determination in acting that leads to success. However, as the author writes "in modern Poland diligence is not enough. Media or motion heroes who work hard, fail to succeed and need the help of others". P. 192.

<sup>2</sup> Cf.: Kierkegaard S. *Fear and Trembling*. Zysk i S-ka. Warszawa, 1995. P. 43, who writes the following: "An old proverb states that only the one who works to make a living, deserves it. It is peculiar that the proverb does not work in the world where it was created; the eternal world is subject to the laws of imperfection and a situation repeats in which the one who does not work has more than the one who does."

<sup>3</sup> And for example Karl Marks finds the reason for social injustice in the fact that the more the poor work, the less they have, and the less the rich work, the more they have. The fight between social classes is a fight for profit and its unjust distribution. According to Ralph Dahrendorf, it is a fight for power, privileges, social domination, and life opportunities and is the reason for social injustice. According to economic conceptions, structural unemployment takes the right to work from people, and unemployment dooms them to poverty, marginalisation, exclusion and these barriers become impossible to overcome in the capitalist market. Max Weber called these limitations regulation of life opportunities determined by over-generational status of social structure. Nowadays, the analysed globalisation processes consists in fighting for a job and commercial markets. The exclusion from the profits of the global system of money circulation dooms whole countries or societies to work for those who make profit out of it.

who does not want to or cannot abide by socially determined norms. Such a person uses for their own egoistic purposes the fact that most people will not oppose<sup>1</sup>.

In public opinion work is a superior value and unemployment is associated with poverty and lack of social adjustment which evoke undesired phenomena such as crime<sup>2</sup>. Obligation to work shall exclude from social life people who are unable to adjust, shall stop crime, social injustice, and abuse of the work of others. In public opinion obligation is a lesser evil when it leads to something good. A well-know proverb says: "the end justifies the means." This end is social order guaranteed by the realisation of the norm of diligence; the means are obligations which shall lead to shaping the habit of work and at the same time eliminating such social circles and environments which by abusing the activity of others, stay passive to the governing system of values. Even when learning, the diligence is taking place under pressure, the effect is the realisation of acceptable patterns of behaviours. The result is compliance of the norm with social activity. Believed values become realised values. This is to be attained by education and all institutions whose aim is to prepare young people to participate in social life. Work "thanks to early beginning of schooling and thanks to the fact that all people are subject to it, becomes something obvious"<sup>3</sup>. It is necessary to emphasise once again that proper education is not sufficient in postmodern society to find work and to maintain it. Features such as determination, individualism and readiness to take risks when making choices between life opportunities are essential. It is certainly possible to win anything, but everything can be easily lost. Obligation limits freedoms, though freedom is a value which is especially meaningful to postmodern society. Everyone is entitled to be free and make their own decisions, and everyone can shape their identity in order to realise their life aims.

### Conclusion

In postmodern society, individuals' social activity is not predetermined by their origin but depends on their social environment. An individual's value system is shaped by society. Elite or marginal social backgrounds affect the process of socialization and limit activities performed by an individual but they do not deprive one of a chance to change one's social position and get social promotion.

Acquired rights and responsibilities assigned to certain social roles, internalized values and norms, and what is more interactions developed in social circles and affiliation groups, shape one's attitudes towards reality, including work and free time. They do not relieve individuals of goal-oriented decision making. On the contrary, social position and the assigned social roles are based on the choices made.

In groups with the plurality of value system, the ideals of social life may and in most cases do depart from actually governing norms conditioning the existence of social order. Education is a process oriented towards personal perfection and is achieved by learning culture and by mastering the hierarchy of values accepted by individuals as governing rules. The process of education is aimed at making the socially accepted

---

<sup>1</sup> Cf.: Znaniecki F. *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości* (Contemporary People and the Civilisation of the Future) / ed. 1, Książnica Atlas, Warszawa-Lwów, 1934. P. 304 et al.

<sup>2</sup> Cf.: Giddens A. *Socjologia*, WN PWN, Warszawa, 2004. S. 225.

<sup>3</sup> Marody M. A. *Giza-Polewszczuk, Przemiany więzi społecznej* (Transition of Social Bonds. Theory of Social Change), op. cit. P. 248.

norms and values consolidated in the opinions and behaviour of an individual in such a way that it constitutes structural elements of its identity. Socialization enables an individual to choose values, norms and patterns of behaviour which at the same time give different opportunities and limit the range of opportunity choice by showing social consequences of rejecting the governing normative regulations. The risk of choosing is certainly enormous and its responsibility is put on the individual.

From the point of view of the internalization of norms and values, education is a process of intentionally affecting an individual resulting in one having social identity compatible with the governing classification of identity patterns. Socialization is a process by which individuals acquire knowledge of social rules. The discrepancy between the processes of education and socialization is softened by the process of enculturation. Social identity means being focused on others through the prism of social roles and differences in status. Individual identity is a subjective point of view describing the meaning of undertaken activities through the prism of individual opinions, beliefs and individual experiences. Social as well as individual identity is subject to social situation and primarily to interactions. Confirmation of cultural and generational values takes place during interactions. That is why cultural identity is a superior process integrating social and individual identity into one system, assuring the existence of one's individual self. At the same time it is a system of meanings enabling interactions with others on the subjective and objective levels. Different forms of identity have analytical character only when the continuity of self-awareness is a constant characteristic of anthropological, psychological, social and cultural levels.

(Translated by Kinga Adamiec)

### Bibliography

1. Arendt, H. *The Human Condition*, Fundacja Aletheia [Text]. – Warszawa, 2000.
2. Bednarski, J. *Enculturation* [Text] // In: *Ethnology Dictionary. General Terms* / ed. Z. Staszczak, PWN. – Wrocław ; Warszawa, 1987. – P. 75–77.
3. Berger, P.L. *Luckmann Thomas, The Social Construction of Reality* [Text]. – Polish translation by J. Niznik. – PIW, Warszawa, 1983.
4. Gehlen, A. *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia (Study of Anthropology and Social Psychology)* [Text]. – Polish translation by K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Czytelnik. – Warszawa, 2001.
5. Giddens, A. *Sociology* [Text]. – Polish translation by A. Szulżycka, WN PWN. – Warszawa, 2004.
6. Geremek, B. *Świat „opery żebraczej”. Obraz włóczęgów i nędzarzy w literaturze europejskiej XV i XVII wieku (The World of the Beggars' Opera. Picture of Vagrants and Paupers in the European Literature of the XV and XVII Century)* [Text]. – PIW, Warszawa, 1989.
7. Goffman, E. *The presentation of self in everyday life* [Text]. – Polish translation by H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. – PWN, Warszawa, 2000.
8. Goffman, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* [Text] / A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. – Gdańsk, 2005.
9. Hałas, E. *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego, w: Barwy codzienności. Analiza socjologiczna (Return to Daily Life A Sketch of problems in Daily Life Sociology [Text] // in: The Colours of Everyday. Sociological Analysis)* / ed. M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar. – Warszawa, 2009. – P. 51–64.
10. Kierkegaard, S. *Fear and Trembling* [Text]. – Zysk i S-ka. – Warszawa, 1995.



11. Kotarbiński, T. Praxiology. An Introduction to the Science of Efficient Action [Text]. – PWN, Warszawa, 1958.
12. Kuderowicz, Z. Co frapuje, a co budzi wątpliwość w studiach Arnolda Gehlena (What Intrigues Us, and What Causes Doubts in the Studies of Arnold Gehlen) [Text] // in: A. Gehlen, W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia (Study of anthropology and social psychology. Reader) / Polish translation by K. Krzemieniowa, Wyd. Czytelnik. – Warszawa, 2001. P. 5–19.
13. Łaciak, B. Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawalem (Tradition in Poland under Transformation – a War of Lent against Carnival) [Text] / ed. Trio. – Warszawa, 2005.
14. MacCannell, D. The Tourist: A New Theory of the Leisure Class [Text]. – Polish translation by E. Klekot, A. Wiczorkiewicz, Warszawskie Wyd. Literackie Muza SA. – Warszawa, 2002.
15. Mariański, J. Introduction to the Sociology of Morals [Text]. – RW KUL, Lublin, 1989.
16. Marody, M. Giza-Poleszczuk A. Przemiany więzi społecznej. Zarys teorii zmiany społecznej [Text] (Transition of Social Bonds. Theory of Social Change). – WN Scholar. – Warszawa, 2004.
17. Merton, R. Social Theory and Social Structure [Text] / Polish translation by E. Morawska, J. Wertenstein-Żurawski. – PWN, Warszawa, 1982.
18. Mielicka, H. Jaźń zwielokrotniona, w: Oblicza „ja”. „Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią [Text] / ed. I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Impuls. – Kraków, 2009. – P. 77–88.
19. Ossowska, M. Moral Norms: An Attempt at Systematization [Text]. – WN PWN, Warszawa, 2000.
20. Parsons, T. The Superego and the Theory of Social Systems [Text] // in: Sociology of Education. Reader / ed. H. Mielicka, Wydawnictwo Stachurski. – Kielce, 2000. P. 164–173.
21. Szacki, J. History of Sociological Thought [Text]. – New Edition. – WN PWN, Warszawa, 2004.
22. Szczepański, J. Elementary Notions of Sociology [Text]. – PWN, Warszawa, 1971.
23. Szczepański, J. Wpływ kultury na życie społeczne [Text] // w: Socjologia wychowania. Wybór tekstów (The Influence of Culture on Social Life, in: Sociology of Education. Reader) / ed. H. Mielicka, W. Stachurski. – Kielce, 2000. – P. 70.
24. Sztompka, P. The Space of Everyday Life [Text] // in: The Colours of Everyday. Sociological Analysis / ed. M. Boguni-Borowska. – Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2009. – P. 29–50.
25. Sztumski, J. Sociology of Work [Text]. – IWZZ, Warszawa, 1981.
26. Veblen, T. The Theory of Leisure Class [Text]. – Polish translation by J. Frentzel-Zagórska. – Warszawskie Wyd. Literackie Muza SA, Warszawa, 1998.
27. Znaniecki, F. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości (Contemporary People and the Civilisation of the Future) [Text]. – Książnica Atlas, Lwów–Warszawa, 1934.
28. Znaniecki, F. Introduction to Sociology [Text]. – PWN, Warszawa, 1988.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 378.147

*И.Ю. Крутова*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Рассматриваются педагогические технологии формирования познавательной активности студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку. Автор анализирует теоретические предпосылки разработки технологического комплекса и педагогической модели формирования познавательной активности у будущих врачей.

педагогическая технология, познавательная активность, студент медицинского вуза, обучение иностранному языку.

Стремительное развитие медицинской науки и техники, постоянное обновление знаний требуют поиска соответствующих педагогических технологий, обеспечивающих формирование у будущих врачей высокого уровня познавательной активности, способствующих развитию способности и готовности к расширению научного кругозора, совершенствованию медицинского мышления, освоению новейших медицинских технологий, а в перспективе к разработке медицины будущего.

Формирование познавательной активности будущих медиков в свете новой компетентностной парадигмы вузовского образования требует применения в педагогическом процессе эффективных технологий обучения и воспитания. С этой целью на основе глубокого осмысления разнообразных теоретических подходов к формированию познавательной активности студентов медицинского вуза мы разработали пути практической реализации этой задачи на уровне педагогических технологий, выстраивающихся в единый комплекс, последовательную цепочку.

В научном понимании и употреблении термина «педагогическая технология» наблюдаются заметные разночтения. Важными, на наш взгляд, моментами являются утверждение научной основы педагогического процесса, его запрограммированность и достижение конечного результата. Г.К. Селевко предлагает следующее определение: «Педагогическая технология (образовательная технология) –

это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам»<sup>1</sup>.

Близко к нашему пониманию также рассмотрение Л.К. Гребенкиной педагогической технологии как системы, в которой реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение тех или иных педагогических целей<sup>2</sup>.

Несомненно, педагогической технологии свойственна видоизменяемость. Ю.Г. Татур верно подмечает, что, хотя образовательная технология и предполагает определенную последовательность, все же ее реализация никогда не совпадает во всех элементах с рекомендованной<sup>3</sup>. Изменения могут происходить под влиянием совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, основанной на знаниях, интуиции, вдохновении.

Безусловно, технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проекторочного освоения процесса формирования познавательной активности студентов медицинского вуза. Наш педагогический опыт подтверждает, что его применение позволяет не только оптимально использовать имеющиеся в распоряжении образовательные ресурсы, но и выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии для решения возникающих педагогических проблем.

Разработка педагогических технологий является сложным и трудоемким процессом, который включает в себя следующие этапы: выбор и обоснование основной идеи; разработка целевой концепции технологии и иерархической систематизации учебных целей; проектирование собственно содержания обучения или воспитания; интеграция содержания, методов и форм обучения или воспитания; конструирование системы средств реализации технологии в учебно-воспитательном процессе; разработка системы контроля и оценки достижений обучающихся, уровня воспитанности, отдельных личностных качеств<sup>4</sup>.

Основанием для разработки технологического комплекса, посредством которого выстроенная педагогическая модель формирования познавательной активности у будущих врачей реализуется на практике<sup>5</sup>, послужили следующие теоретические предпосылки:

1. Комплекс педагогических технологий, применяемых для формирования познавательной активности у будущих специалистов в области медицины, выстраивается с учетом **интеграции различных технологий при ведущей роли технологий активизации и интенсификации деятельности студентов**. Это свя-

<sup>1</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. С. 52.

<sup>2</sup> Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. 2-е изд., испр. и доп. Рязань, 2006. С. 67–68.

<sup>3</sup> Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособие. М. : Университет. кн. : Логос, 2006. С. 5.

<sup>4</sup> Аджиева Е.М., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В., Жокина Н.А., Мартишина Н.В. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 7-е изд., стер. М. : Академия, 2009. С. 95.

<sup>5</sup> Крутова И.Ю. Моделирование процесса формирования познавательной активности студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку // European Social Science Journal. 2014. № 3–2. С. 112–119.

зано с тем, что в структуре познавательной активности студентов можно выделить следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной познавательной деятельности; осознание выполняемых действий; устойчивое внимание к предмету познавательной активности; стремление повысить свой личный уровень<sup>1</sup>. Кроме того, как известно, существуют два уровня активности – активность объективная, имеющая адаптивный исполнительский характер, и активность субъектная, основанная на внутренней мотивации деятельности, целеполагании, предвидении, а также автономизации, т.е. устойчивости и самостоятельности деятельности в отношении принятой цели<sup>2</sup>.

Понятно, что совершенствование познавательной активности студентов наиболее эффективно происходит через субъектно-активную познавательную деятельность, в которой проявляются такие качества личности, как индивидуальность, трудоспособность, творчество, инициативность, лидерство, конкурентоспособность. Таким образом, студенты проявляют свою **субъектность**, принимая на себя ответственность за собственное образование, демонстрируя способность и готовность к дальнейшему самосовершенствованию.

2. Основой достижения эффективности технологий по совершенствованию познавательной активности студентов является **объединение цели и средств активизации** их познавательной деятельности. Наибольший активизирующий эффект на занятиях создают те задания, в ходе выполнения которых студенты должны самостоятельно объяснять то или иное явление, отстаивать свое мнение, принимать участие в дискуссиях и обсуждениях, задавать вопросы товарищам или преподавателю, оценивать ответы товарищей, находить несколько вариантов решения познавательной задачи, анализировать личные познавательные и практические действия.

3. Педагогические технологии формирования познавательной активности у студентов медицинского вуза должны выбираться с перспективой **экстраполяции** педагогического инструментария на будущую профессиональную деятельность. Студентам следует предоставить возможность апробировать его в учебно-профессиональной работе.

4. Особого педагогического внимания требует **создание поликультурной образовательной среды**, которая обеспечивает студентам доступ к культуроведческой информации и межкультурной коммуникации средствами изучаемого иностранного языка.

5. Образовательные механизмы должны пронизывать не только содержательную, но и организационную составляющие процесса формирования познавательной активности, что предполагает всесторонний **учет и интеграцию различных видов деятельности студентов** – учебной, внеучебной, учебно-профессиональной и научно-исследовательской, а также самостоятельной работы. Подчеркнем, что вуз рассматривается нами как пространство не только образовательное, но и воспитательное<sup>3</sup>, в котором происходит формирование гуманистиче-

---

<sup>1</sup> Крутова И.Ю. Познавательная активность как интегральное свойство личности // EuropeanSocialScienceJournal. 2014. № 1–2 (40). С. 264–270.

<sup>2</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия... С. 194–195.

<sup>3</sup> Борисенков В.П., Лиферов А.П., Шайденко Н.А., Романов А.А., Воловик А.К., Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Аджиева Е.М., Щетинина Н.П., Бартенева Т.Н., Калинина З.Н., Мартишина Н.В., Беляева В.А., Певчева Т.А., Жокина Н.А. [и др.]. Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. 2002. № 7. С. 52–71.

ских ценностей студентов<sup>1</sup>. Будучи последователями идей И.П. Павлова, мы особое внимание уделяем индивидуальным особенностям личности и используем их в обучении. О связи учения великого русского физиолога и педагогики неоднократно писали специалисты в области истории педагогики А.А. Романов и Т.И. Петрова<sup>2</sup>.

На основе перечисленных теоретических положений для формирования познавательной активности будущих медиков был выбран технологический комплекс, разработанный в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, который включает в себя следующие педагогические технологии:

**I. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся:**

– переход от преимущественно информационного обучения к активным диалоговым технологиям: обучение технике ведения диалога; развитие умения задавать и анализировать вопросы; проведение дискуссий, диспутов, круглых столов по медицинским темам; включение элементов проблемности в различные виды деятельности;

– проблемное обучение – анализ конкретных проблемных ситуаций, историй болезни (casehistories);

– развитие интерактивных образовательных технологий по организации ролевых игр, анализу конкретных ситуаций (кейс-стадии), обеспечивающих эффективное формирование и диагностику познавательной активности, способствующих облегчению адаптации выпускника медицинского вуза к условиям поликультурности; эвристические вопросы, «мозговой штурм», построение логических цепочек; дискуссионная технология (Panel Discussions);

– обучение в сотрудничестве – групповые методики.

**II. Технологии интеграции содержания в учебных дисциплинах:**

– интеграция содержания преподавания медицинских дисциплин на основе дисциплины «иностранный язык» – разработка программы по дисциплине «иностранный язык» на принципах междисциплинарной координации, разработка методических рекомендаций и учебных пособий к таким курсам;

– организация профессионально ориентированного чтения – чтения текстов и статей по медицинской тематике на иностранном языке и работа с ними: ответы на вопросы, предваряющие текст, и обсуждение вопросов после прочтения текста с последующим высказыванием своего мнения по предложенной проблеме и нахождением путей решения данной проблемы; написание эссе по актуальным темам («Compare Russian and American Values» – «Сравните русские и американские ценности» – задание для факультета клинической психологии);

– разработка УМК по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» по специальности «медицина» на основе английского языка.

---

<sup>1</sup> Костикова Л.П. Формирование гуманистических ценностей студентов в условиях реформирования высшего образования в России // Вестн. Рязан. гос. ун-та имени С.А. Есенина. 2010. № 29. С. 5–12.

<sup>2</sup> Романов А.А., Перова Т.И. И.П. Павлов и педагогика // Психол.-пед. поиск. 2004. № 2. С. 79.

### **III. Технология применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в предметном обучении:**

– работа в Интернете; рекомендация необходимых сайтов преподавателем и поиск интересных сайтов студентами самостоятельно; задания, для выполнения которых необходима работа с иностранными медицинскими журналами и интернет-ресурсами; составление презентаций; выполнение компьютерного тестирования.

### **IV. Воспитательные технологии:**

– интеграция учебной и внеучебной профессионально ориентированной работы на основе изучения языков и культур – проведение различных викторин и конкурсов;

– организация опыта практической деятельности с международным участием, общение со студентами факультета по обучению иностранных студентов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова.

Несомненно, формирование познавательной активности должно осуществляться во взаимодействии субъектов на основе межличностной интеграции. Реализация этих технологий в значительной степени предопределяет способы перехода от учебно-познавательной работы студентов к их будущей профессионально ориентированной деятельности<sup>1</sup>.

Очевидно, что формирование познавательной активности у студентов медицинских специальностей в современной ситуации невозможно без эффективного использования информационных педагогических технологий. Активное их использование на занятиях по иностранному языку позволяет решить противоречие между возросшими в рамках ФГОС ВПО требованиями к подготовке выпускника медицинского вуза в области иностранного языка и существенным сокращением количества часов по данной дисциплине.

Информационные и коммуникационные технологии предполагают, как утверждают Е.В. Воевода<sup>2</sup>, С.М. Кашук<sup>3</sup>, С.С. Щербакова<sup>4</sup>, организацию образовательного процесса, основанную на применении специализированных программ и технических средств работы с информацией. В сущности, здесь происходит интеграция достаточно традиционных когнитивных технологий и современных мультимедийных средств. Применение новых информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза способствует обеспечению возможностей для создания поликультурной образовательной среды, доступа к сетевым ресурсам, способствующим межкультурной коммуникации в режиме реального времени.

Несомненно, иностранный язык является важным средством формирования познавательной активности студентов-медиков. Не случайно многие совре-

---

<sup>1</sup> Максимова Л.И. Технология активного обучения в процессе формирования поликультурной компетентности студентов // Язык: категории, функции, речевое действие : материалы Пятой междунар. науч. конф. М., 2012. С. 81–86.

<sup>2</sup> Воевода Е.В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника : моногр. М. : МГОП, 2009.

<sup>3</sup> Кашук С.М. Методика обучения аудированию и говорению посредством информационных и коммуникационных технологий // Иностр. яз. в шк. 2012. № 7. С. 9–12.

<sup>4</sup> Щербакова С.С. Использование мультимедиа технологий в условиях иноязычного дополнительного образования // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий. 2013. Т.1. С. 17–19.

менные исследователи, в частности, Л.П. Костикова<sup>1</sup>, О.А. Першукова<sup>2</sup>, С.В. Сомова<sup>3</sup>, О.В. Чернецова<sup>4</sup> и другие, трактуют обучение языкам как обучение иноязычной культуре, нацеленное на формирование интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, обобщения достижений соизучаемых культур в мировом наследии и потребностей личности в социокультурном освоении мира, развития многоязычия и многокультурности как характерных черт современного мира.

Следует предусмотреть, чтобы использование перечисленных педагогических технологий для решения отдельных задач, возникающих в процессе формирования познавательной активности у будущих специалистов в области медицины, носило гибкий, адаптивный характер, позволяющий изменять прямое и косвенное воздействие на студентов в зависимости от наблюдаемой динамики процесса. Выбор тех или иных педагогических технологий должен максимально способствовать приобретению студентами опыта результативного взаимодействия в поликультурной среде. Кроме того, важным профессионально-личностным резервом, как справедливо утверждают Н.В. Мартишина и Г.С. Вяликова, является творческий потенциал педагога, который позволяет ему эффективно осуществлять педагогический процесс<sup>5</sup>. Необходимо также своевременно проводить диагностику профессиональной компетентности педагога<sup>6</sup>.

Таким образом, предлагаемый технологический комплекс с научно-познавательной направленностью должен стать эффективным инструментом практической реализации идей формирования познавательной активности у студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка. Необходимо подчеркнуть, что педагогическая технология дает возможность конструировать оптимальное педагогическое взаимодействие, проектировать учебно-воспитательный процесс и гарантированно решать поставленные задачи.

### Список использованной литературы

1. Аджиева, Е.М. Методика воспитательной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.М. Аджиева, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Н.А. Жокина, Н.В. Мартишина. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 160 с.

<sup>1</sup> Костикова Л.П. Эмоционально-волевая регуляция личности в условиях межкультурной коммуникации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2012. Т. 1. № 1 (1). С. 32–35 ; Костикова Л.П. Формирование гуманистических ценностей...

<sup>2</sup> Першукова О.С. Влияние глобального английского языка как средства межкультурной коммуникации на развитие многоязычного образования в Европе // Науч. исслед. и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. Т. 2. № 4 (5). С. 25–30.

<sup>3</sup> Сомова С.В. Взаимодействие языка и культуры в контексте диалога культур // Мир и политика. 2009. № 12 (39). С. 50–57 ; Сомова С.В. Проблема соизучения языков и культур в современном иноязычном образовании // Культура и образование : электрон. науч.-практ. журн. 2014. № 1 (5). С. 39.

<sup>4</sup> Чернецова О.В. Особенности межкультурной компетенции педагога: зарубежный опыт // European Social Science Journal. 2014. № 1–2 (40). С. 151–157.

<sup>5</sup> Мартишина Н.В., Вяликова Г.С. Творческий потенциал педагога: сущность, структура, развитие // Пед. образование и наука. 2012. № 4. С. 83–86.

<sup>6</sup> Вяликова Г.С., Финикова Ю.Б. Диагностика сформированности профессиональной компетентности учителя // Психол.-пед. поиск. 2012. № 23. С. 122–128.

2. Борисенков, В.П. Вуз как воспитательное пространство [Текст] / В.П. Борисенков, А.П. Лиферов, Н.А. Шайденко, А.А. Романов, А.К. Воловик, Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, Н.П. Щетинина, Т.Н. Бартенева, З.Н. Калинина, Н.В. Мартишина, Епископ Иосиф Шацкий (Македонов), В.А. Беляева, Т.А. Певчева, Н.А. Жокина, Ю.Н. Хряпин, И.И. Шабалин, А.А. Орлов, Р.С. Бозиев [и др.] // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.
3. Воевода, Е.В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника [Текст] : моногр. – М. : МГОП, 2009. – 145 с.
4. Воловик, А.К., Романов, А.А. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 77–83.
5. Вяликова, Г.С., Финикова, Ю.Б. Диагностика сформированности профессиональной компетентности учителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 23. – С. 122–128.
6. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
7. Кащук, С.М. Методика обучения аудированию и говорению посредством информационных и коммуникационных технологий [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 9–12.
8. Костикова, Л.П. Эмоционально-волевая регуляция личности в условиях межкультурной коммуникации [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1. – № 1 (1). – С. 32–35.
9. Костикова, Л.П. Формирование гуманистических ценностей студентов в условиях реформирования высшего образования в России [Текст] // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2010. – № 29. – С. 5–12.
10. Крутова, И.Ю. Моделирование процесса формирования познавательной активности студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку [Текст] // European Social Science Journal. – 2014. – № 3–2. – С. 112–119.
11. Крутова, И.Ю. Познавательная активность как интегральное свойство личности [Текст] // European Social Science Journal. – 2014. – № 1–2 (40). – С. 264–270.
12. Максимова, Л.И. Технология активного обучения в процессе формирования поликультурной компетентности студентов [Текст] // Язык: категории, функции, речевое действие : материалы Пятой междунар. науч. конф. – М., 2012. – С. 81–86.
13. Мартишина, Н.В., Вяликова, Г.С. Творческий потенциал педагога: сущность, структура, развитие [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 83–86.
14. Першукова, О.А. Влияние глобального английского языка как средства межкультурной коммуникации на развитие многоязычного образования в Европе [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2. – № 4 (5). – С. 25–30.
15. Романов, А.А. Естественнонаучные идеи И.П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 50–59.
16. Романов, А.А. Идеология российских реформ образования сквозь призму деятельности ВНИК «Школа»: попытка историко-педагогического анализа [Текст] // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Мечта, 2014. – Т. 1. – С. 101–112.
17. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.



18. Романов, А.А., Перова Т.И. И.П. Павлов и педагогика [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 2. – С. 79.
19. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
20. Сомова, С.В. Взаимодействие языка и культуры в контексте диалога культур [Текст] // Мир и политика. – 2009. – № 12 (39). – С. 50–57.
21. Сомова, С.В. Проблема соизучения языков и культур в современном иноязычном образовании [Текст] // Культура и образование : электрон. науч.-практ. журн. – 2014. – № 1 (5). – С. 39.
22. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М. : Университет. кн. : Логос, 2006. – 256 с.
23. Чернецова, О.В. Особенности межкультурной компетенции педагога: зарубежный опыт [Текст] // European Social Science Journal. – 2014. – № 1–2 (40). – С. 151–157.
24. Щербакова, С.С. Использование мультимедиа технологий в условиях иноязычного дополнительного образования [Текст] // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий. – 2013. – Т. 1. – С. 17–19.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аршинская Елена Леонидовна** – старший преподаватель, кафедры психологии образования и развития личности, аспирант ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования». E-mail: larshinskaya@yandex.ru (Иркутск).

**Байкова Лариса Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Балашова Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Вологодского государственного университета. E-mail: balashova-iv@yandex.ru (Вологда).

**Вахобжонова Зебонисо Баходиржоновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики факультета специального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. E-mail: zebonisso@mail.ru (Минск, Белоруссия).

**Геллер Галина Андреевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета. E-mail: geller1964@mail.ru (Курск).

**Голубева Виктория Андреевна** – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: vita\_home@mail.ru (Рязань).

**Еременко Татьяна Вадимовна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: t.eremenko@rsu.edu.ru (Рязань).

**Золотухин Сергей Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета. E-mail: fpkkursk@yandex.ru (Курск).

**Карякина Полина Константиновна** – ассистент кафедры ВИЯ и МОИЯ факультета иностранных языков, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: pkyakina@inbox.ru (Владимир).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Корытова Галина Степановна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». E-mail: Kor2003@inbox.ru (Томск).

**Крутова Ирина Юрьевна** – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: irene-ocean@rambler.ru (Рязань).

**Мелицкая-Павловская Галина** – доктор-хабилитат, профессор университета имени Яна Кохановского г. Кельце. E-mail: halina.mielicka@wp.pl (Кельце, Польша).

**Полякова Мария Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории Калужского филиала МГТУ имени Н.Э. Баумана. E-mail: mariar71@rambler.ru (Калуга).

**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 Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Стоюхина Наталья Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. E-mail: natast0@rambler.ru (Нижний Новгород).

**Тарасова Ольга Игоревна** – доктор философских наук, профессор, старший научный сотрудник ФГНУ «ИПООВ» РАО. E-mail: ol.tar@mail.ru (Санкт-Петербург).

**Тихомирова Екатерина Леонидовна** – кандидат педагогических наук, декан факультета социальной работы, педагогики и психологии Вологодского государственного университета. E-mail: ekaterinatichomirova@yandex.ru (Вологда).

**Фомина Наталья Александровна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Почетный работник высшего профессионального образования, академик Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджелогии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

**Хазанов Илья Яковлевич** – кандидат педагогических наук, доцент, член Российской коммуникативной ассоциации, преподаватель педагогики ГБПОУ «Курганский педагогический колледж». E-mail: hazanovil@yandex.ru (Курган).

**Шадрова Екатерина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Вологодского государственного университета. E-mail: ekaterina-shadrova@yandex.ru (Вологда).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**Romanov A.A.** SOCIAL ENTROPY AND EDUCATION OF 21<sup>st</sup> CENTURY MAN

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Tarasova O.I.** ADULT EDUCATION THEORIES AND PRACTICES: EXPERIENCE, RESEARCH, THEORY, EXPERIMENT, WISHFUL THINKING

The article analyzes the theories and practices of adult education in the context of modern, postindustrial world. It focuses on the transformation of the content and functions of educational institutions. The article maintains that it is necessary to work out a new educational policy.

philosophy of education, society, culture, sociality, migration, multicultural education, new educational policy, new social infrastructure of education.

**Podushkina I.M.** INNOVATIVE ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA

The paper characterizes new trends of innovative development of educational institutions in the context of modernization of education in Russia. It describes innovative learning environments and characterizes teacher training practices that enable educators' participation in innovative educational activities.

innovation policies in education, innovative potential of the educational process, enabling educators' participation in innovative educational activities.

### **Khazanov I.J.** HUMANISM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The article focuses on the issue of humanistic character of pedagogical education. It treats humanism as a personal trait and a pedagogical approach. It substantiates the necessary prerequisites to ensure humanistic pedagogical education. It describes the author's experience of teaching pedagogy.

humanism, pedagogical education.

## METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

### **Kornetov G.B.** ORTHODOX PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF THE OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE: FOCUSING ON CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECTS

The adoption of Christianity by the East Slavs was closely intertwined with the adaptation of church texts, which were written in the Old Church Slavonic language. The anthropological and pedagogical analyses of the Old Church Slavonic language of the 10<sup>th</sup>-11<sup>th</sup> centuries allow one to reconstruct the Christian perception of the pedagogical reality which was typical of the epoch and which predetermined the development of Russian orthodox pedagogical culture of the early centuries.

Old Church Slavonic language, Christianization of the South and East Slavs in the 9<sup>th</sup> – 11<sup>th</sup> centuries, anthropological and pedagogical content of the Old Church Slavonic language.

### **Polyakova M.A.** HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF SCHOOL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE STANDARD MODEL OF SCHOOL EDUCATION

The paper suggests an interpretation of school education through the concept of the standard model of school education. It maps out the main directions in the analysis and suggests such parameters for the assessment of school education as “school-family”, “student-student”, “student-teacher” relationships.

standard model of school education, socialization, educational institution, Comenius school, boarding school, Reformation, Counter-Reformation.

## PAGES OF HISTORY

### **Romanov A.A.** IN THE COMMEMORATION OF THE 145<sup>th</sup> ANNIVERSARY OF N.K. KRUPSKAYA'S BIRTH

The article centers on N.K. Krupskaya's role in the formation of Marxist pedagogy. It focuses on her role in the activities of the People's Commissariat for Education of the RSFSR, on her leading role in creating principally new educational programs, on her support of outstanding Russian pedagogues in their professional activities. It analyzes the importance of N.K. Krupskaya's pedagogical heritage for modern pedagogy.

N.K. Krupskaya, Marxist pedagogy, pedagogy of the 1920s, complex pedagogical programs, State Academic Board, People's Commissariat for Education of the RSFSR.

**Stoyukhina N.Yu. THE EFFECTS OF SOCIAL AND POLITICAL PROGRAMS ON CHILDREN: PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article analyzes the effects of social and political programs on children as one of the branches of Soviet Paedology. The paedologists of the 1920s -1930s did not only investigate the effectiveness of antireligious propaganda among children, but also influenced children's and adolescents' social attitudes.

paedology, social and political influence on children, investigation of influence on social attitudes.

**PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**Yeremenko T.V. BIBLIOGRAPHIC COMPETENCE OF PROFESSORIAL STAFF**

The article provides a definition of bibliographic competence, singles out the factors responsible for its topicality, describes the major components of bibliographic competence of professorial staff and the means of forming the competence.

bibliographic competence, higher education, professorial staff.

**Zolotukhin S.A. THE THEORY OF COMMUNICATION VIA THE INTERNET (RESEARCH ON COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION)**

The paper deals with communication via the Internet and modern approaches to computer-mediated processing of information. It centers on western psychological research which focuses on computer-mediated interaction.

philosophy of education, informational civilization, education informatization, social communication, informational interaction.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE**

**Arshinskaya E.L., Korytova G.S. TEACHER-PSYCHOLOGIST COOPERATION AS A MEANS TO SOLVE MAJOR PROBLEMS OF PSYCHOPROPHYLAXIS**

The article presents the results of a study conducted by Psychology Services of the Irkutsk Region and aimed at investigating the cooperation of teachers and school psychologists. The article maintains that many problems can be solved by improving psycho-pedagogical competence and teachers' psychological health maintenance.

cooperation, pedagogical communication, psycho-pedagogical competence, psycho-prophylaxis, psychological health.

**Baykova L.A.** THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH OF INCLUSIVE TEACHERS' SUBSIDIARY PROFESSIONAL COMPETENCIES

The author singles out professional competencies required of teachers who work with heterogeneous groups of students. The author employs an anthropocentric approach to elaborate on a theoretical model of subsidiary professional competencies.

humanization of education, heterogeneous group of students, inclusive education, special educational needs, anthropocentric approach, subsidiary professional competencies of teachers working in heterogeneous groups.

**Balashova I.V., Tikhomirova E.L., Shadrova E.V.** INVESTIGATING THE EDUCATIONAL NEEDS OF LEARNERS IN HETEROGENEOUS CLASSROOMS

The paper analyzes the needs of learners in heterogeneous classrooms. It focuses on meeting the needs of gifted students, disadvantaged students, students with physical or health disabilities. The authors provide recommendations on the development of teacher training and retraining programs.

gifted students, students with physical or health disabilities, development needs, communication needs, existence needs, disadvantaged students.

**Golubeva V.A., Fomina N.A.** THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSISTENCE AND MOTIVATION TO PARTICIPATE IN SPORT ACTIVITIES AMONG ADOLESCENTS

The paper investigates the relationship between persistence as an important personality trait and motivation to participate in sport activities among adolescent students.

adolescent, sport activities, personality trait, persistence, motivation.

**Geller G.A.** SOCIAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS FOR PROTECTING CHILDREN'S INDIVIDUALITY AT SCHOOL

The article analyzes the mechanisms for protecting children's individuality in modern school-based community and in the process of education.

protecting individuality, pedagogical support of personality development, emotional and psychological climate of children's groups.



## SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Rogacheva E.Yu., Karyakina P.K.** WOLF WOLFENSBERGER'S PRINCIPLE OF NORMALIZATION AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF AN ADEQUATE EDUCATIONAL MEDIUM FOR LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS IN RUSSIA AND THE USA

The paper focuses on the principle of normalization, which serves as a basis for the development of an adequate educational medium for US students with special needs. The paper analyzes W. Wolfensberger's and his followers' contribution to the methodology of teaching special needs children. The paper underlines the importance of the principle of normalization for the solution of this psychological and pedagogical problem both in the USA and in Russia.

normalization, special needs children, people with limited mental ability, inclusion, integration, inclusive education, deinstitutionalization.

**Vakhobzhonova Z.B.** COMMUNICATION SKILLS AND THEIR FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH COMMUNICATION IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE SETTINGS

The paper analyzes the formation of communication skills in preschool children with communication impairments in inclusive school settings. The paper suggests criteria for assessment of communication skills development in preschool-age children.

preschool-age children's communication skills, speech impairments, educational integration, communication facilities, forms of communication available to children with communication impairments.

## INTERNATIONAL EXPERIENCE

**Melicka-Pawlowska H.** SOCIALIZATION AS A PROCESS OF IDENTITY FORMATION

The paper investigates the process of socialization as a necessary prerequisite for the formation of a human being. The process of socialization occurs within anthropological, psychological, social, and cultural contexts. In the process of socialization a human being as a representative of the species *Homo sapiens* gains social identity, acquires behaviour patterns, psychological foundations, moral norms, and social values which enable him or her to become a valuable and productive member of society. The process of socialization is directly bound to the process of language learning, acquiring the knowledge of reality, establishing social connections with other people. There is primary socialization and secondary socialization. Primary socialization takes place at home and is mainly influenced by the immediate family. Secondary socialization takes place outside the home and is greatly influenced by education.

Education is an intentional shaping of personality done within educational environment and according to an accepted educational ideal. In the process of education an individual internalizes moral, cultural and social values. Social activity of an individual is predetermined not by an individual's origin but by his or her social environment. Social values accepted by the environment greatly influence the possibilities of personal development, but do not relieve an individual of choosing his or her way in life. These are personal choices that predetermine a person's position within society and his or her social development.

socialization, social values, levels of socialization, social surroundings, social activity, personality formation.

## **POSTGRADUATE RESEARCH**

**Krutova I.Yu.** PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS

The paper treats pedagogical technologies which can be used for the development of university students' cognitive activity in foreign language classrooms. The author analyzes theoretical prerequisites for the development of technological complexes and pedagogical models of cognitive development of medical students.

pedagogical technologies, cognitive activity, medical students, foreign language teaching.

## **OUR AUTHORS**

## **TABLE OF CONTENTS**

## **Information for authors**

### Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, 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

2014

№ 4 (32)

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 05.11.2014. Поз. № 25. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 24,64. Уч.-изд. л. 18,9. Тираж 300 экз. Заказ №  
Дата выхода в свет 13.11.2014. Цена договорная

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