

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

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2008

№ 1 (7)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),

И.М. Шеина, А.П. Лиферов, Ю.И. Лосев, В.А. Беляева,
Л.К. Гребенкина, Е.Н. Горохова, С.В. Панюкова, А.В. Репринцев,
Д.В. Сочивко, В.А. Степанов, А.Н. Сухов, Н.А. Фомина.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал выходит 2 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2008

© «Психолого-педагогический поиск», 2008

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Репринцев А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога	6
Архимандрит Зиновий (Корзинкин А.А.) Природа и векторы эволюции человека в эпоху «постгуманизма»: размышления священника и педагога	17
Асташова Н.А. Диалог индивидуальностей как основа гражданского образования	21
Шадрин Н.С. О месте и функциях ценностей в образовательном процессе ..	27
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Ерофеев Д.С., Бедерханова В.П. Глобальные тенденции развития высшего образования и проблемы вхождения российских университетов в Болонский процесс	34
Гребенкина Л.К., Ганина Т.В., Мартишина Н.В. Пути совершенствования научно-исследовательской работы студентов в современных условиях	54
Вяликова Г.С. Социально-психологический портрет студента-заочника педагогического вуза	61
Костикова Л.П. Лингвосоциокультурная компетенция как один из способов повышения мотивации к изучению иностранных языков .. .	67
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	
Беляева В.А., Петренко А.А. Ценностный компонент профессионализма педагога	73
Екимова В.И., Панферова Е.В. Развитие профессиональной направленности и профессиональных установок у студентов педагогического вуза	77
Фомина Н.А. К вопросу о реализации принципа индивидуализации в процессе обучения иноязычноречевой деятельности	85
Михайлова О.Б. Проблемы и перспективы развития социальной идентичности посредством преподавания психолого-педагогических дисциплин в вузе	93
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА	
Репринцева Е.А. Проблемы психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников: от теории — к практике	98
Коротких М.Н. «Печально я гляжу на наше поколение...»: проблемы формирования ценностного отношения юношества к истории малой Родины .. .	107
Матюшкина Е.Я. Особенности развития операционального и творческого аспектов мышления подростков в условиях профильного обучения .. .	118

МЕТОДОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Крупнов А.И. Системная структура образования и свойств личности	124
Кудинов С.И. Типологические особенности проявления организованности у студентов	127

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Краснова Н.П. Проблемы и опыт реформирования российского образования и создания массовых школ во второй половине XIX века	135
Дементьева М.Н. Интерпретация и реинтерпретация как исследовательские процедуры в наследии К.Д. Ушинского	143

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

120 лет со дня рождения А.С. Макаренко

Булатников И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко	148
--	-----

85 лет со дня рождения И.П. Иванова

Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Коммунарская методика И.П. Иванова и современность	157
--	-----

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Лях Т.И., Шалагинова К.С. Системный подход к психологическому сопровождению агрессивных младших школьников как составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов	165
--	-----

НАШИ АВТОРЫ	174
------------------------------	-----

К ЧИТАТЕЛЮ

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, к которым относятся глобализация, интернационализация, европеизация, регионализация, требующих появления новой учебной среды, иных технологий, укрепления образовательной системы. Вузы органично встраиваются в процесс развития гражданского общества, предполагающего продуктивный диалог во всех сферах жизни, диалог индивидуальностей, ведущий к пониманию предназначения человека. Психологи все более продвигаются в изучении целостной структуры личности как системы социально-психологических образований и свойств, их иерархической организации и многомерной природы в единстве инструментально-поведенческих и содержательно-смысловых составляющих.

В этом процессе принципиально важной становится необходимость понимания всеми людьми миссионерской по своей сути роли учителя. Школьный учитель, как и университетский преподаватель, должны ассоциироваться не только с вполне традиционными портретными характеристиками, но и с образом носителя особой духовности и менталитета, *интеллигентности* — интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности интеллигентного человека. Интеллигенция — это «думающий и чувствующий мозг нации».

Россия традиционно сильна культурной стабильностью провинции, ее способностью выдерживать испытания многочисленными реформами, устойчивостью к переустройству социальных норм и принципов бытия русского человека. Нынешнее время оказалось столь щедро на попытки вновь переделать русский мир, осовременить его, приблизить к достижениям человеческой цивилизации, что неизбежно возникает острое желание посмотреть на результаты происходящего, чем живет сегодня традиционная российская провинция, как выживает в сложных, а часто и откровенно драматичных обстоятельствах.

В предлагаемом номере журнала наиболее широко представлены результаты исследований ученых Курской области. В этом году страна отметит 65-летие Курской битвы, городу Курску присвоено почетное звание «Город воинской Славы». На курской земле прошли масштабные торжества, посвященные 90-летию «последнего классика» XX века Г.В. Свиридова, был открыт первый в стране памятник этому великому композитору. Курский край известен в России своими духовными вершинами — судьбами выдающихся проповедников Антония и Феодосия Печерских, Серафима Саровского.

Богатый на духовные традиции регион особенно интересен и с точки зрения организации образования молодежи, освоения ею ценностей и нормативов русской культуры.

Курский государственный университет имеет давние традиции изучения феномена культуры, научного осмысления современных реалий образования как важнейшего института социокультурной ретрансляции. Научные школы университета, сложившиеся в последнее десятилетие, активно развивают традиции предшественников, обращая пристальные взоры в сферу образования как одну из самых важных и ответственных в системе культуры.

*Главный редактор журнала
А.А. Романов*



Философия образования

А.В. Репринцев

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА

Профессиональный облик российского учителя давно и прочно вошел в анналы искусства, запечатлен в многочисленных произведениях: любой школьник, а уж тем более взрослый, легко назовет как минимум несколько повестей и романов, кинофильмов и живописных полотен, где одним из действующих лиц является школьный учитель, университетский преподаватель, предстающий с вполне традиционными портретными характеристиками, изображаемый как носитель особой духовности, особого учительского менталитета — интеллигентности. Портреты учителей вполне предсказуемы, органично вписываются в закрепленную общественным сознанием традицию; учительство устойчиво пользуется глубинным, существующим на уровне подсознания этноса уважением людей, оно признается ценным вне контекста реальных отношений индивидов, независимо от статуса оценивающих субъектов. Учительство — это особая судьба, особая планета, особый образ жизни, особая Миссия, по природе своей несущая людям свет Истины, Красоты, Добра, созидающая, «творящая» самого человека.

Не случайно так прочно соединены в русском национальном сознании представления об интеллигентности и интеллигенции: они предстают как два взаимосвязанных понятия, поскольку интеллигентность выступает как внешняя, атрибутивная, органически присущая интеллигенции ее сущностная, экзистенциальная характеристика, ее главное родовое свойство. Следовательно, интеллигенции не может быть без интеллигентности — интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности интеллигентного человека. Понятно, что интеллигентный человек — «тот, кто интеллигентен», «кто ведет себя интеллигентно». Понятно, что основу, фундамент отечественной интеллигенции составляет прежде всего учительство, несущее в широкие народные массы свет знания, чувство сострадания, соучастия, стремление к созиданию добра и красоты — важнейшие, национально типичные черты русского этноса. Широко известна точка зрения о том, что интеллигенция — явление исключительно русское, характерное лишь для русской национальной культуры, не укоренившееся ни в какой другой стране мира, не достигшее в своем развитии таких высот и значения, каким оно стало только в России.

Русская интеллигенция — явление уникальное, рожденное мудростью и духовным опытом народа, — впитала в себя все самое лучшее, что накоплено русским этносом, пропущено им через жесткое сито времени и собственной истории. Вечно страдающая, мучимая вопросом «что делать?», русская интеллигенция социально и исторически оформилась в XIX столетии, закрепив за собой поступками и делами точную метафору П.Н. Милюкова — «думающий и чувствующий мозг нации». Плоть от плоти народа, жаждущая активной созидательной деятельности, ориентированная на принесение социальной пользы, на утверждение идеалов справедливости, равенства, счастья, интеллигенция по природе своей неизбежно оказывается в оппозиции к власти, становясь иногда «непримиримой» оппозицией; она практически всегда неудовлетворена существующим положением, она всегда обращена к новому, к лучшему, к борьбе за его утверждение, она всегда радикальна, революционна. Именно поэтому интеллигенция чаще всего — генератор социальных реформ, их идеолог и, как правило, их первая и основная жертва. Было ли в России когда-нибудь по-другому? — Никогда! Именно отечественная интеллигенция первой страдала от социальных перемен, ей первой приходилось вкушать горький хлеб реформ. Она молча сносила все тяготы своего унижительного, оскорбленного положения... Вожди революций, политические лидеры быстро забывали об идеологах общественных реформ, а нередко первыми отправляли их «в расход»...

Отечественная интеллигенция не очень ценилась вождями, отдававшими предпочтение «заграничным мозгам». Вспомним, как активно ехали в Россию иностранцы при Петре I, при Екатерине II... Вспомним, как активно происходило в XVIII—XIX веках «вторжение» в Россию «заграничных» учителей, освоение ими образовательного пространства столичных и провинциальных гимназий, училищ, школ, университетов. Это явление очень точно подметил поэт, утверждающий, что собственные «мозги в России никогда не были в цене»... Утверждение М.В. Ломоносова о способности российской земли рождать «собственных платонов и быстрых разумом невтонов» еще не является свидетельством востребованности собственной интеллигенции обществом и властью. Такое утверждение воспринимается скорее как исключение из правила, которое точно сформулировал известный государственный деятель, наставник Александра III и Николая II К.П. Победоносцев: «Русскому народу образование не нужно, ибо оно научает логически мыслить»... Низкую «стоимость российских мозгов» в своем Отечестве по старой российской традиции ныне очень емко и выразительно иллюстрирует неиссякающий поток ученых, вынужденных покидать свою Родину в поисках лучшего места под солнцем... Среди этих вынужденных переселенцев велика доля молодых людей, способности и талант которых остались не востребованы, не получили достойного признания на Родине...

Несмотря на свое противоречивое положение в судьбах российских реформ, в истории российского государства, несмотря на все унижения, которые довелось испытать отечественной интеллигенции, она не утратила оптимизма, не лишилась высоких духовных ориентиров, позволяющих ей всегда быть совестью народа, его мозгом, его сердечным, чувствующим интеллектом. Главным условием самосохранения интеллигенции является традиция воспитания интеллигентности, медленного и методичного взращивания органически присущих российскому учителю личностных качеств. Интеллигентность оказывается в этом случае сино-

нимом профессиональной воспитанности учителя. Ни в зарубежной, ни в отечественной науке нет общепризнанного толкования понятия «профессиональная воспитанность». В бытовом значении воспитанность трактуется достаточно поверхностно: «воспитанный человек — выросший в обычных правилах светского приличия, образованный» (В.И. Даль); «воспитанный — отличающийся хорошим воспитанием, умеющий хорошо себя вести» (С.И. Ожегов) и т.п. В научном плане попытки теоретически обосновать воспитанность чрезвычайно затруднены, ибо зависят от многомерности самого понятия «воспитание». Как отмечают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, «воспитанность — обобщенный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека; выражается в степени соответствия слова и действий отдельного лица принятым в данном обществе нормам и правилам человеческого общежития. Воспитанность — наличный уровень личностного развития, лежащего в основе отношения к миру, своему в нем месту, к людям, степень осознания себя, своих возможностей; образ данного человека в глазах окружающих» [1]. Дифференцируя воспитанность на внутреннюю и внешнюю, исследователи отмечают, что внутренняя воспитанность — объективная самооценка, способность цивилизованного самоутверждения, потребность быть нужным людям. Внешняя воспитанность — умение слушать и слышать, видеть и увидеть, внимание и такт к людям, одежда и речь, отвечающие достоинству собственному и окружающих. Содержание воспитанности — тесно связанные умственная и нравственная культура, физическая и эстетическая развитость; качество воспитанности — способность неизменно проявлять эту культуру и развитость; мера воспитанности — их достаточность для проявления в любой жизненной ситуации, вплоть до активности вопреки обстоятельствам. Воспитанный человек относится к другим людям так, как хотел бы, чтобы они относились к нему [2].

Однако такое широкое толкование «воспитанности вообще» пока не приближает нас к выяснению специфики и содержания профессиональной воспитанности учителя. Разумеется, названные Б.З. Вульфовым и В.Д. Ивановым характеристики воспитанности личности дают основание для уточнения меры их выраженности в личности учителя, — существенную помощь в этом нам оказывает проведенный нами историко-педагогический анализ философской и педагогической литературы [3], который позволяет увидеть, что во всем многообразии подходов и точек зрения авторов на понимание сущности профессиональной воспитанности учителя, его духовного облика, взаимоотношений с окружающими людьми, образа жизни, организации повседневного бытия достаточно четко вырисовывается доминирование в характеристиках его личности нравственно-эстетических качеств и проявлений.

Как показывает экскурс в историю философско-педагогической мысли, акцент общественного внимания на нравственно-эстетических качествах учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает особенно значимой личность учителя, его нравственную и эстетическую позицию, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного потенциала. Именно учитель оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее. Универсальность нрав-

ственно-эстетического отношения оказывается существенной характеристикой практически всего спектра социальных проявлений учителя, «пропитывая» нравственным и эстетическим содержанием все виды и формы его профессиональной деятельности, делая его не только для воспитанников, но и для вполне взрослых, зрелых людей образцом самосозидания, самореализации, самосовершенствования.

Именно в этих сферах наиболее ощутимо проявляется нравственно-эстетический потенциал личности учителя, именно в жизнедеятельности педагога социум обретает устойчивые образцы для своего собственного самодвижения, надежной внешней духовной опоры в решении самых насущных, экзистенциальных проблем своего личного бытия. История школы и образования убеждает в том, что в переломные моменты общественного развития именно учитель оказывается стабилизирующим фактором, предлагающим социуму культурные образцы и нормативы, призванные сдерживать силу саморазрушающих этнос тенденций и движений, оградить личность от страстей толпы, уберечь общество от забвения национальной и общечеловеческой культуры. Именно таким предстает для нас сквозь толщу времени нравственный и эстетический облик Коменского и Руссо, Оуэна и Песталоцци, Ушинского и Чернышевского, Лесгафта и Шацкого, Толстого и Макаренко, Корчака и Сухомлинского. Очевидно, что не только сила знания, интеллекта, но и высота духовного потенциала этих истинных учителей, лучших представителей интеллигенции оказывала определяющее влияние на отношение к жизни, миропонимание, нравственную и эстетическую позицию многих поколений людей, определяя их собственное отношение (особенно — молодежи) к ценностям культуры, включая науку, искусство, религию, общественную мораль. Их педагогический опыт свидетельствует и о том, что общество не было удовлетворено состоянием образования, — его потребности ощутимо выросли, что и было предпосылкой для поиска новых образовательных моделей, воспитания нового, более совершенного человека. Стремлением преодолеть общественный кризис обусловлено рождение многих новаторских концепций и идей, не является исключением и современная эпоха.

На этом же акцентирует внимание и И.Ф. Исаев, подчеркивая, что современный кризис в образовании характеризуется нарастанием разрыва между образованием и культурой, отставанием образования от науки. «В действительности классическая система образования в высшей школе не соответствует многообразию социальных ролей, предписываемых молодежи. Высшая школа, не справляясь с запросами реальной действительности, во многих случаях обрекает молодежь на маргинальное существование. Очевидно и то, что традиционная, знаниевая школа не учит ценностям и нормам; искусство, самосовершенствование и мораль изучаются на приземленном, суррогатном уровне. Очевидно также и то, что мировая наука заметно изменилась, признав множественность истин, отказавшись от универсальных притязаний, но вузовские и школьные дисциплины остались на уровне картины XIX века» [4].

В условиях неясности социальных ориентиров воспитания, «размытости» образовательных подходов и идей учитель оказывается для растущего человека по существу единственным и самым значимым образцом строительства отношений с внешним миром, самоутверждения и самореализации своего творческого потенциала. Для ребенка определяющее значение имеет то, какую позицию по от-

ношению к миру занимает учитель, как складываются его взаимоотношения с природой, искусством, другими людьми; воспитанник фиксирует своим вниманием прежде всего то, что ярче всего проявляется в личности наставника, что наиболее полно выражает его воспитанность — его нравственно-эстетические отношения к действительности во всем многообразии ее проявлений.

Заметим, что обращение к нравственно-эстетической составляющей в анализе профессиональной воспитанности учителя, его профессионально-педагогической культуры предпринимается не впервые и становится достаточно характерным для исследований последних лет. Так, например, Ю.М. Рябов полагает, что основу культурного потенциала личности педагога образуют знания, информированность учителя, его кругозор в области литературы, искусства; способность к передаче культурных ценностей и смыслов; совокупность его духовно-нравственных качеств. Разделяя в целом такое внимание исследователя к нравственно-эстетической культуре учителя, полагаем, что в данном подходе все-таки не фиксируется социальная направленность личности учителя, его социальная активность, его нравственная позиция по отношению к окружающему миру, в первую очередь к социальной среде. На наш взгляд, обращение к категории «отношение» позволяет точнее и ближе подойти к пониманию сущности профессиональной воспитанности личности учителя. Как отмечают психологи, отношенческая концепция личности — «совокупность теоретических представлений, согласно которым психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъектно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [5].

Отношение позволяет рассматривать социальные проявления индивида в широком контексте его нравственно-эстетических связей с внешним миром, сознательно занимаемой позиции в созидательно-преобразующей окружающей действительности деятельности. Не случайно А.И. Щербаков подчеркивал, что отношения «оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведения и действия как сознательного субъекта деятельности и активного деятеля социального прогресса» [6].

Детальный анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения [7] в сочетании с проведенным нами анализом философско-педагогических представлений об идеале учителя позволяет рассматривать такое отношение как основу профессиональной воспитанности педагога. Именно из анализа философско-педагогического наследия со всей очевидностью прослеживается целостный конструкт профессиональной воспитанности педагога — его нравственно-эстетическое отношение к действительности, состоящее из трех тесно связанных между собой компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельно-практического. В их сочетании кроется ценный синергетический эффект, как единое целое они оказываются одной из важнейших интегративных характеристик воспитанности личности учителя. Отношение соединяет в себе большой спектр личностных качеств и проявлений индивида, совокупно выражающих меру его воспитанности, интериоризации им нравственных и эстетических ценностей, норм, принципов. Проявляясь в нравственно-эстетической позиции личности, в ее

духовном кредо, отношение определяет поступки личности, логику и мотивы ее взаимодействия с окружающим миром, и в первую очередь с другими людьми.

Особенностью нравственно-эстетических отношений личности является то, что они касаются всей действительности и всех форм деятельности человека. Нравственные и эстетические компоненты обнаруживаются практически во всех видах человеческих отношений — производственных, идеологических, духовных, правовых, отсюда понятен и универсальный характер нравственно-эстетических отношений личности к действительности, связь с другими направлениями воспитания, прежде всего с профессионально-трудовым.

Анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения к действительности позволяет рассматривать его как одну из интегративных характеристик воспитанности личности педагога. Нравственно-эстетическое отношение, как продукт интеграции в единое целое когнитивного, эмоционального и деятельно-практического компонентов, дает нечто большее, чем просто сумма частей, — «оно отражает некие общие кооперативные свойства данного множества» [8]. В этом случае отношение предстает как основа позиции личности, в которой эстетическое проявляет форму ее выражения, а нравственное — ее сущность. Не случайно Кант подчеркивал: прекрасное есть символ нравственно доброго. Такое соединение в целостном отношении нравственного и эстетического как бы изначально закладывает и «вектор» его направленности — активно-социальный, обращенный к другому человеку, к людям, — к детям, к обществу, к окружающему будущему педагога социуму. Практическая деятельность личности студента становится в этом случае сферой не столько традиционного художественно-эстетического творчества, сколько утверждения высоких нравственных норм в поведении, поступках, в отношении к другим людям, к окружающей природной и социальной среде. В анализе профессиональной воспитанности будущего учителя мы нисколько не отрицаем и не умаляем значение фундаментальных знаний, необходимость освоения педагогом своего предмета и смежных с ним областей наук. Но при этом следует заметить, что практически все великие умы прошлого, все мыслители и педагоги акцентируют внимание на том, что есть нечто большее, нечто более важное и существенное, что составляет саму «сердцевину» учительской профессии, что выражает его — учителя — особое отношение к миру и самому себе, — его интеллигентность.

Размышляя о сущности этого феномена, Д.С. Лихачев говорил, что образованность еще не гарантирует интеллигентности: многие ошибочно полагают, что интеллигентный человек — это «тот, кто много читал», «получил хорошее образование» (и даже по преимуществу гуманитарное), «много путешествовал», «знает несколько языков». — «Можно все это иметь и быть неинтеллигентным, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком». Нельзя смешивать «образованность» с «интеллигентностью». Образованность, — по мнению Д.С. Лихачева, — «живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового».

Говоря о соотношении этих категорий — образованности и интеллигентности, Д.С. Лихачев подчеркивал: «лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произ-

ведения искусства, забудет важнейшие исторические события, но если при всем этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковины», сделанной, только чтобы удивить, если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, если он проявит уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность своего языка — разговорного и письменного, — вот это и будет интеллигентный человек» [9].

Профессиональная воспитанность — цель и результат профессионального воспитания будущего учителя. В ее основе, как мы уже отмечали, лежит нравственно-эстетическое отношение личности будущего учителя к окружающей действительности, к реалиям повседневного профессионального бытия педагога. Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь — человека будущего. Эта социальная активность, изначальная созидательность, установка на социальную пользу — ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя.

Интеллигентность, сопряженная с социальной активностью, оказывается формой внешнего проявления внутренней сущности учителя, проявлением его профессиональной воспитанности. При этом, как отмечал Д.С. Лихачев, «знаниевая» составляющая личности не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека. Конечно, она важна, необходима, ценна, но «интеллигентность не только в знаниях», она скорее «в способности к пониманию другого». Чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе — черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются «в тысяче и тысяче мелочей: «в умении спросить», «вести себя скромно», «в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому», «беречь природу», «не мусорить вокруг себя»... Интеллигентность — «это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям» [11].

Конкретизируя свое понимание интеллигентности, нравственной и эстетической воспитанности, Д.С. Лихачев рассказывал о своем знакомстве с крестьянами русского Севера, «которые были по-настоящему интеллигенты. Они соблюдали удивительную чистоту в своих домах, умели ценить хорошие песни, умели рассказывать «бывальщину» (то есть то, что произошло с ними или другими), жили упорядоченным бытом, были гостеприимны и приветливы, с пониманием относились и к чужому горю, и к чужой радости» [12].

Обратим внимание и на то, что нравственное и эстетическое в понимании профессиональной воспитанности личности учителя оказываются в трактовке Д.С. Лихачева органично сопряжены между собой. Это сопряжение обусловлено

тем, что нравственное олицетворяет общественное начало в положении и деятельности учителя, а эстетическое — личностное, человеческое его «оформление»; нравственное выражает содержание, сущность воспитанности личности, а эстетическое — его внешнюю форму, чувственный образ, способы воплощения в деятельности и поведении; нравственное выражает общественную необходимость, социальную значимость учительского труда, а эстетическое — свободу личности, ее творческую активность в созидании окружающего мира, в преобразовании его, в воспитании его будущего — человека; нравственное носит преимущественно рациональный характер, эстетическое — эмоциональный, чувственный.

Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь — человека будущего. Эта социальная активность, эта изначальная созидательность, установка на социальную пользу — ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя. «Воспитанность вместе с образованностью — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования — составляют социальность человека. Именно вместе: среди воспитанных, природно деликатных людей нередко встречаются не имевшие возможности учиться; среди же образованных — не столь уж редки хамы... Социальность — один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся неперенным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики».

Бесконечно большое разнообразие проявлений истинно интеллигентной личности не поддается «учету», ибо невозможно запрограммировать все возможные жизненные и профессиональные ситуации учительского бытия. Но интеллигентность учителя — это профессионально необходимое интегральное качество, поскольку учитель имеет дело с особым предметом своей профессиональной деятельности, — он воспитывает личность юного человека — ребенка, он «вскармлиывает» духовной пищей тех, кто придет на смену ныне живущим поколениям, кто понесет дальше, в будущее эстафету живущих — их опыт, традиции, культуру. Конкретизируя свое понимание «интеллигентности», тонкий знаток и ревнитель культуры считает, что интеллигентность можно и должно развивать, воспитывать в человеке, — «тренировать душевные силы, как тренируют и физические». По мнению Д.С. Лихачева, понятие «интеллигентность» синонимично нравственно-эстетическому отношению как единству нравственности и красоты, внутреннего и внешнего: «приветливость и доброта делают человека не только физически здоровым, но и красивым. Да, именно красивым» [13].

Формирование нравственно-эстетического отношения осуществляется на протяжении всей жизни человека, но на каждом этапе имеет свои особенности, связанные как с особенностями возраста, так и с особенностями проявления индивидуальности личности. Именно поэтому период «второй юности» имеет особое значение, поскольку он завершает физическое созревание человека, создает реальные предпосылки для обретения им нравственно-эстетической зрелости.

Психологи подчеркивают, что это «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудо-вые» [14].

Понятно, что пятилетняя вузовская дистанция движения студента от первого к пятому курсу наглядно иллюстрирует колоссальную эволюцию нравственно-эстетического сознания будущего педагога, когда действительно завершается формирование целостной личности специалиста, когда в самостоятельную жизнь, в профессиональную деятельность выходит красивый, духовно богатый, интеллигентный учитель, обогащенный не только знанием своего предмета, но и освоивший значительный пласт общечеловеческой и профессиональной культуры, сформировавший устойчивую нравственно-эстетическую позицию по отношению к окружающей его действительности, имеющий собственную систему взглядов на мир, сознательно реализующий их, утверждающий себя как творец своей собственной судьбы. Однако на этой пятилетней дистанции движения будущего педагога к своему идеалу, как известно, встречаются различные по своим проявлениям студенты, которые не всегда соответствуют сложившемуся в общественном сознании представлению об истинно интеллигентном учителе. Кроме того, сам процесс «восхождения» к профессиональному эталону, идеалу, как правило, не всегда бывает ровным, гармоничным, «беспроблемным». Да и уровень социальной активности будущих педагогов сегодня имеет различный вектор направленности, не всегда ориентированный на других людей, на социальное окружение, на детей.

Мы попытались выяснить, какие проблемы оказываются в фокусе внимания будущей интеллигенции, какие темы чаще всего обсуждают студенты в свободном общении. Результаты обследования 1460 студентов представлены ниже в таблице.

*Содержательные аспекты общения
в стихийных студенческих сообществах*

Обсуждаемые темы	Часто, в %	Иногда, в %	Никогда, в %
Сексуальные темы	74,4	25,6	0,00
Проблемы дружбы, взаимоотношения со сверстниками	67,7	32,3	0,00
Новости поп- и рок-музыки	66,0	27,3	6,7
Проблемы любви	64,7	35,3	0,00
Юмористические, «прикольные»	59,7	40,3	0,00
Способы зарабатывания денег	40,8	54,2	5,0
Политические события и персоны	34,9	60,9	4,2
Тенденции моды	34,5	44,5	21,0
Автомобильная тематика	30,3	39,9	29,8
Проблемы взаимоотношений с преподавателями университета	20,6	42,0	37,4
Перспективы развития школы и образования	17,2	40,8	42,0
Экологические проблемы, отношение к миру природы	14,3	22,3	63,4
Проблемы исторического прошлого России, ее судьбы	10,9	40,8	48,3
Проблемы распространения болезней, охраны здоровья	9,7	30,3	60,0

Вопросы смысла жизни, поиска счастья	9,2	34,1	56,7
Новости в жизни учреждений культуры и искусства города	8,4	36,6	55,0

Как видим, будущие представители отечественной интеллигенции строят свое отношение к окружающей жизни «от себя», от своих внутренних потребностей и влечений, от своих целей и ценностей. Обращает на себя внимание то, что социальное, «мирское» уходит на второй план, достаточно определенно выражая общественную, гражданскую позицию современного студенчества. По нашим данным, лишь 7—8 % студентов сознательно и целенаправленно готовятся к профессионально-педагогической деятельности. Отсюда рождается целый клубок противоречий и проблем, одной из которых является проблема наследования, преемственности профессиональных традиций русской интеллигенции, их ретрансляции будущим поколениям отечественного учительства. Мы составили весьма условный перечень наиболее типичных профессиональных качеств учителя и предложили студентам старших курсов отметить, какие из названных качеств, по их мнению, в наибольшей мере представляют для них субъективно значимую ценность. Ответы студентов превзошли все наши ожидания: наибольшую ценность для них представляют авторитет, самостоятельность, независимость.

Вместе с тем студенты довольно точно подмечают и традиционно «уязвимые» черты русской интеллигенции — социальную изолированность, сдержанность в проявлении своей гражданской, политической позиции. Интеллигенция, на наш взгляд, всегда была разобщена, никогда не была сплочена, кооперирована — ни идейно, ни организационно, а если и объединялась, то, как правило, вокруг власть имущих, да и то только до тех пор, пока власти близость интеллигенции была выгодна, не опасна. Видимо, «промежуточное» положение интеллигенции в социальной структуре общества предопределяет и во многом объясняет ее статус, ее поведение: не имея реального отношения к средствам производства, не имея прямого влияния на принятие политических решений, интеллигенция обречена на вечную роль «обслуги», на унижительное и оскорбительное прислуживание власти. Вспомним, скольких типажей чацких — образов подлинных интеллигентов, сознательно противопоставляющих себя власти, не идущих на сговор со своей совестью, — предложила нам отечественная литература.

Великая Смута в обществе неизбежно порождает смуту и в сознании людей (как здесь не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его комментарием: «Разруха не в клозетах, разруха в головах»?), и пока в этой разрухе, в этой смуте «интеллигенция поет блатные песни» (Е. Евтушенко). Где уж тут думать о будущем? Как современно воспринимаются в связи с этим воспоминания профессора Н.Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX века: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, — и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений» [15].

К сожалению, вся оппозиционность интеллигенции ограничивается преимущественно рамками домашней кухни или институтской лаборатории. «Пора же, наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем

ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за риторик, летописей или кристаллов», — писал Г.В. Плеханов.

В 1918 году, размышляя о будущем российской интеллигенции, известный отечественный правовед И. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он разумеется, очнется и снова столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?» [16].

Как показывает история, опыт исканий русской интеллигенции не беден примерами нравственной твердости, высоты духа, нестигаемости характера ее лучших представителей: публично униженный властью, оскорбленный ею, подверженный гражданской казни Н.Г. Чернышевский; отказавшийся от получения президентской награды из рук Б.Н. Ельцина А.И. Солженицын; не предавшая прошлого Юлия Друнина; понимавший трагичность и масштабы Чернобыльской катастрофы, добровольно ушедший из жизни, не в силах молчать о последствиях радиационного заражения территории почти половины Европы академик Легасов... — На такие поступки способны немногие. Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, верности однажды избранным принципам бытия, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируются властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция (не перевертыши от интеллигенции, не перерожденцы, обслуживающие власть) бережно хранит в своей памяти, возвращая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и невтонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний.

Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен, в среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, от случайных попутчиков. Интеллигенция в новом поиске, в поиске себя самой. Залог ее самосохранения — великие традиции — традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа.

Список использованной литературы

1. Вульф, Б.З. Основы педагогики / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. — М., 2000. — С. 569.
2. См. там же.
3. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. — Курск, 2000.
4. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М. ; Белгород, 1993. — С. 119.
5. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 1981. — С. 258.
6. Отношения как проблема психологии воспитания / под ред. А.И. Щербакова. — Л. : ЛГПИ, 1973. — С. 3.

7. См. : Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование. — Курск, 2000.
8. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. — М. : Политиздат, 1980. — С. 81.
9. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. — М. : Дет. лит., 1989. — С. 52—53.
10. Вульф, Б.З. Основы педагогики / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. — М., 2000. — С. 72.
11. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. — М. : Дет. лит., 1989. — С. 52—53.
12. Там же. — С. 53.
13. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. — М. : Дет. лит., 1989. — С. 52—53.
14. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. — С. 334.
15. Цит. по: Евтушенко, Е. Избранные произведения : в 2 т. — М. : Художественная литература, 1975. — Т. 2. — С. 253.
16. Цит. по: Кара-Мурза, С.Г. Опять вопросы вождям. — Киев, 1998. — С. 11.

*Архимандрит Зиновий
(А.А. Корзинкин)*

**ПРИРОДА И ВЕКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА
В ЭПОХУ «ПОСТ-ГУМАНИЗМА»:
РАЗМЫШЛЕНИЯ СВЯЩЕННИКА И ПЕДАГОГА**

Воспитание. Ценности. Нравы. Познание. Образование. Художественные выси. Поэтика. Все это — человек. Человек, кто ты? Кто смог разгадать твою тайну? Где основания твоего бытия? Ты — и падшее творение, забывшее в своей мелочной суете своего Творца, ты — и огненный херувим, если всей своей силой взметнулся в высь Небесную... Бесконечное множество до конца неопознанных величин твоего выбора сменяется ничтожным, никчемным, ненужным.

Человек теряется в этом бесконечно неопределенном мире «не осознающей себя мысли». Этой-то самой мыслью суетимся, ищем, определяем и устремляемся. К чему? Куда? Зачем? Прейскурант моделей устройства мира и нашего (человеческого) места в нем заполнен множеством суждений и философских построений, систем и концепций, которые, как правило, все направлены на просвещение, откровение и на указание человеку — как, где и когда. И очень редко — ПОЧЕМУ. Абсурд, парадокс, нелепость. Поиск. Загадка, тайна, проблема. Смысл. Свет, знание, жизнь. Жизнь вечная. Бог. Такова победная драматургия симфонии твоего взлета, Человек. Кто ты — человек? Каковы границы твоего бытия? Куда направить свои усилия в единственной для тебя земной жизни? Множество подобных мучительных вопросов для многих остается без ответа. Почему? Наверное, так проще и несравненно легче. Кто же находит ответы на них и сколько было достигших той грани, за которой открывается самый главный для человека ответ? Единицы, сотни, тысячи? Это уже не так важно. Важно то, что только они, и именно они приобрели право говорить о тебе, Человек. А значит, только они, и именно они могут видеть и знать, что для человека значимо и необходимо, а что

ведет «в никуда». Им приоткрылась завеса тайны — чем воспитать человека, что есть истинные ценности для него, а что суррогат, мишура, что воистину есть «добро» и что таковым не является, какой образ жизни должен принять человек и, тем самым, образоваться, в чем высь и красота и, наконец, что есть «человеческое» в человеке.

Мучения и страдания — твой удел, человек, пока не взыщешь и не найдешь. Болезненно и многотрудно бороться со своей плотской косностью и искать свою суть и основания, вглядываться в свою тайну... Путь к ее постижению лежит через преодоление и подвиг. Но зато каков свет награды! Как трепещет все существо в предвкушении встречи с истинным «собой», тем, который свято сотворен для света и которого мы своей неразумной волей сами отлучили от света. Истинный «ты» — не тот, который в теплохладности своей обесценил неповторимые и время, и жизненные силы, и которого ты постоянно уродовал и убивал грехом и беспечностью. Истинный «ты» одет тобою во внешние облачения твоей жизни, через которые трудно его рассмотреть. Истинный «ты» сотворен для сиятельной вечности в Ангельском чине, в Ангельском лике, в Ангельском строе. Истинный «ты» восстанавливает свою светочность через возвращение Богом данного удела быть в числе Сынов и именовать надмирного Бога своим Отцом.

Что мы знаем о себе? Знаем, что живем на планете, которую за короткое время мы смогли заразить своей нечистотой; знаем, что нас не удовлетворяют критерии только материального существования; знаем, что духовное для нас остается за кадром нашего разума; знаем, что во многом остаемся для себя тайной. Для чего живем? Почему так трагична эта жизнь... если она заканчивается, если не нашли вечности и бессмертия? А есть ли они, эти вечность и бессмертие для человека? От ответов на эти вопросы зависит и выбор целей в жизни, и выбор важного, значимого, ценного. И только эти «главные» вопросы выстраивают иерархию ценностной шкалы в жизни человека.

Надлежит воспитывать. Да не просто воспитывать, а ввести воспитание на поток, то есть пропустить всех детей через «нравственное обрезание», «сортировку» и «формирование». Помним ли мы, как тонок и хрупок мир внутренних мотивов ребенка, человека? Кто-то должен взять на себя право войти в другого человека и решить за него — что ему нужней, что выбирать, как жить, к чему стремиться. По какому праву? По праву «системы»? Этот «кто-то» — неоспоримая в своей правоте «система», не важно какая — образовательная, социальная или политическая. «Система» берет на себя миссию быть в ответе за всех и за то, какими стандартами должен жить человек. Только мы, наверное, забываем, что любая система состоит из множества людей. И каждый из них — индивидуальность. Не важно, какая — замороженная воспитательными стандартами или сумевшая сохранить драгоценное право на свой личный выбор. Но горе тем, кто не принял воспитательное «благодаяние» и в то же время не смог найти свой личный выбор и путь. Они либо спиваются, либо бесплодно и тихо страдают в своей безысходности. Но вынужденные быть в «системе», они продолжают воспитывать и быть воспитанными.

Итак, воспитание — «это целенаправленный процесс формирования личностных качеств человека». В учебнике все просто и логично, как в Манифесте о «призраке». Там сказано, что мораль и нравственность — буржуазные пережитки, ненужные и даже вредные. Всем предлагают — раскомплексуйтесь. Раскомплексовались.

Далее что? Почувствовали, что нечто пересекли, переступили что-то очень важное. Что же открылось? Открылась бездна. Бездна не нашего, не человеческого. Порок и грех перестали быть противоестественными, дурными. Зло легализовано, оправдано. Власть, сила и деньги стали желанными и, пожалуй, единственной целью миллионов. Переступили. А есть ли путь обратно? С высоты «нового витка» развития современной цивилизации видны лишь государства, общества, а человека с его простыми смертными проблемами, особенно какими-то «внутренними», не углядеть. Нравственность, добро и зло не рациональны, а значит, и не столь важны. Информационная цивилизация красоту измеряет категориями полезности, а человеческую уникальность оценивает через призму социальной значимости. Посмотрим на проблемы одного, отдельно взятого человека через призму современных идей и попробуем хотя бы понять их. Современная концепция человека рассматривает его в рамках гуманизма.

Что же принесли гуманизм и прогресс? Из каких слагаемых состоят эти идеи, заполонившие Европу Нового Времени? Во-первых, из поиска общечеловеческого счастья земной жизни (социалистический эвдемонизм), а во-вторых, из концепции «человекобожия». Человекобожие как концепция провозглашает человека высшим критерием бытия, в котором поставляет человека на пьедестал для поклонения вместо Бога. Через такое искаженное понимание своей значимости в этом мире человек смотрит на самого себя и на мир. Основной принцип и критерий гуманизма заключен в тезисе: человек — мера всех вещей (видимых и невидимых). Но поскольку гуманистический человек, отвергший Бога, не постигает ни абсолютный смысл, ни абсолютную истину своего существования и существования мира, то мера всех вещей, все человеческое — относительно.

Логика релятивизма, то есть относительности всего сущего приводит к заключению о том, что все ценности относительны. Но человек, не признающий абсолютные ценности, вместе с ними утрачивает основания всего ценностного строя морали и нравственности, а также и смысл своего существования. Поскольку нет высших критериев ценностного мира, каждая ценность утрачивает свою значимость и свой смысл, а эта позиция приводит к их (ценностей) отрицанию. Таким образом, концептуально гуманизм неизбежно приводит к нигилизму. Но может ли человекобог быть удовлетворенным порожденными своими представлениями о мире, о себе? Если для него нет Бога, нет вечности, то значит, жизнь каждого человека заканчивается неминуемой и неумолимой смертью. Получается, что все пути человеческой жизни, все усилия заканчиваются неизбежным концом и поэтому тщетны? В таком случае, зачем совершенствоваться, напрягаться, развиваться, если у всех один конец — полное исчезновение? Если все это так, то нигилизм — это всего лишь цветочки. Фактически, отрицая необходимость индивидуального прогресса и развития, гуманистическая идеология проповедует бессмысленность жизни как каждого человека (ведь каждый неминуемо исчезнет навсегда), так и всего человечества в целом, а значит, и всех его достижений (таких, как общечеловеческий прогресс, цивилизационное развитие, культура и т.д.). Налицо настоящее банкротство человекобожьей идеологии. Катастрофических последствий этой идеологии мы насмотрелись предостаточно: революции, кровь, разрушения, а обобщенное основание для всего этого кошмара — это потеря смысла человеческой жизни. Гуманизм как апокалиптический всадник прокатился по человеческому миру, собирая свой страшный урожай — за-

губленные человеческие жизни, человеческие души, отлученные от блага, от Бога. Но поистине с сатанинским коварством вину за свои деяния он возлагает на Бога.

Человеку для того и даны разум и свобода нравственного выбора, чтобы он мог при любых обстоятельствах внешней жизни избрать свой путь, свою шкалу ценностей. Человек ответственен сам за свой выбор. Жизнь без религии, без Бога лишает человека смысла и высокого человеческого содержания, а значит, и выбора. Гуманизм выводит человека за рамки христианских ценностей, христианской культуры, во многом их обесценивая и противопоставляя их своей парадигме бездуховного бытия. Не достаточно ли химер, ведущих человечество к разрушению и исчезновению, не перенасыщен ли мир ими? Мы можем, мы должны побеждать и победить зло. Эта победа должна осуществляться там, где формируется человеческое сознание, человеческие души, там, где человек может получить свой истинный добрый человеческий образ, — в образовательной системе. Для того чтобы в основе воспитания была заложена идея свободного выбора добра, его нужно вернуть как принцип жизни в воспитательный процесс. Слышим множество вопросов: а разве гуманистический принцип толерантности не дает право выбора? Отвечаем. Право дает, а выбора лишает. К примеру, лишает выбора на религиозное образование. Где оно? Кто о нем знает? Из чего выбирать? Толерантность применяется ко всему, что можно выбирать без Духа, без Бога, а значит, и без основного смысла жизни. А если заглянуть поглубже, то становится понятным, что в рамках гуманистических идей мир разделился на «просвещенных воспитателей» человечества (не они ли «человекобоги?»), формирующих так называемое гуманистическое общественное сознание, и на тех, кто прошел «воспитательное формирование». Им предложена иная структура мотиваций, по которой человек должен довольствоваться самым необходимым, служить «общему благу» и руководствоваться «общечеловеческими (но обязательно безрелигиозными!) ценностями». При этом хотя человек и «звучит гордо», но если посмотреть поближе на такого гордеца, он лишен самого главного — своей индивидуальности, понимания своего неповторимого жизненного предназначения, он — всего лишь «винтик». Всем усилиям каждого такого «винтика» обязательно и неминуемо приходит «привычный» конец — смерть. Гуманистическая идеология окружила сознание человека плотным кольцом мыслей и понятий, через которые он не должен помнить об этой банальной истине, что мы на той самой земле, на которой строим свое счастье, все умрем и умираем. Встреча с этим фатальным концом для каждого мыслящего человека сопровождается ничем не устранимым ужасом. И что же это за земное счастье, которое мы дружно строим и которое так нелепо и «несчастно» заканчивается для каждого человека? А социальный и экономический прогресс призван обслуживать это призрачное «общечеловеческое счастье».

Если мы недопонимаем временный фактор нашей земной жизни, если выстраиваем свои жизненные цели и ценности без учета этого самого главного факта нашей жизни, мы логично утрачиваем необходимость в идеальных нравственных категориях бытия. Идеальное, религиозное, высоконравственное — категории одного ряда. Осуществляя их развитие в своей жизни, человек становится индивидуальностью, личностью. Человек, ставший личностью, потенциально и актуально обретает духовное бытие, а значит, обретает и нравственный, и социальный иммунитет. Проповедники гуманизма одними из стержневых своих идей провозглашали устранение морали и религии, а в наиболее радикальных своих представителях предлагали нравственность «отменить» вовсе как некую химеру,

мешающую жить «нормальным» людям «настоящей» раскрепощенной от «идеалистических иллюзий» жизнью.

Коллизия «земного» и «небесного» не перестает быть актуальной для каждого человека. Человек — это мучительное бытие. Мучительное потому, что при бесчисленных помощниках он должен сам выбирать свой путь, сам вырастать из ценностного детства. А это всегда сомнения, мучения, труд. Кто-то глупо пошутил: «Человек — это нравственное животное» (скорее всего очеловеченное животное и пошутило). Гуманизм декларировал всем свободу. Но свободу в чем или от чего? Гуманизм провозгласил свободу от Духа, свободу от Абсолютных Ценностей. Но счастлив ли человек, отказавшийся от них? И может ли он быть счастлив жизненными стандартами, принятыми им вслепую, по чьей-то воле? Коммунистические и социалистические модели счастья не сработали в тех странах, где их приняли. Говорю не о государственном устройении, а о личном, индивидуальном счастье.

Итак, концепция человекобожия ведет каждого своего последователя и все человечество в тупик. Но есть иная концепция существования человека и человечества — концепция Всеединства в духовном поле блага и добра, концепция восстановленной и преображенной природы человека-творения в союзе со своим Творцом, концепция снисхождения (кенозиса) Бога Творца своему любимому творению — человеку в Богочеловеческой Личности Иисуса Христа, концепция духовно спасающая, воскрешающая в вечности. Поэтому так важны для всего мира на протяжении двух тысячелетий два замечательных слова — Христос Воскрес! Все, идущие за Ним, воскресают с Ним! Какой оптимизм! В вечных возможностях прогресса во благе каждого одного человека личные проблемы расширяются до масштабов прогресса всего человечества. Возможность решения личных проблем позволяет подобные проблемы решать и на общечеловеческом уровне.

Н.А. Асташова

ДИАЛОГ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие гражданского общества — процесс сложный и требующий значительных усилий людей разного возраста и экономического положения, разного социального статуса и образовательного уровня. Гражданство — это не просто перечень прав и обязанностей, это принадлежность к одной или нескольким группам, которые ведут друг с другом диалог и признают, что у них общая судьба (М. Балдьери, 2001).

Гражданско-правовое образование актуализировалось и стало уникальным инструментом личностного развития в условиях демократизации общества, которая декларирует свободу, наличие выбора, развитие гражданских институтов, рыночную экономику. К тому же демократический стиль жизни предполагает продуктивный диалог практически во всех сферах жизни, поэтому образовательная система сможет реализовать потенциал гражданского образования в контексте диалога индивидуальностей.

В связи с этим нельзя не подчеркнуть, что современная гуманитарная парадигма во многом определяется «вторым открытием» М.М. Бахтиным диалога как универсального принципа бытия, определяющего посредством общения всю жизнедеятельность человека («Жить — значит участвовать в диалоге»). Бахтинская концепция диалога служит отправной точкой в преодолении монологического типа культуры диалогическим. Генезис «диалоговой культуры» связан с неуклонным продвижением от субъект-объектных отношений к отношениям субъект-субъектным. Однако «диалоговая культура» характеризуется не только двунаправленностью отношений участников общения, а прежде всего специфичностью содержания их взаимодействия. Нет сомнения в том, что это содержание составляют ценности. В нашем случае — гражданские ценности.

Смыслом взаимодействия коммуникантов в рамках диалогической культуры является не формирование у другого «картины мира», а способность вызывать друг в друге, по В.Ф. Одоевскому, «собственное внутреннее слово», которое и обеспечивает становление/коррекцию ценностных ориентаций, то есть постоянное самосовершенствование личности. Факторами реализации ценностно-диалогового способа общения являются персонализм (личностная направленность) и цельность (гармония между мыслью, чувством и поступком).

Диалог — это способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения. Именно он передает разнообразную информацию как по существу разговора, так и о собеседниках, их внутреннем мире и уровне сформированности гражданской, коммуникативной и диалоговой культуры. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности к полноценной самореализации, умении определять смысл явлений и предметов, быть критичным и т.п.

История свидетельствует о таких вариантах диалога, как сократический, в котором партнеры выступали как равные участники обсуждения проблемы, и каждый из них аргументированно и обоснованно предлагал свое мнение по рассматриваемому вопросу. Несколько позже появился риторический диалог, в котором доминировала активность одной из сторон. Строго говоря, в данном случае можно говорить о монологе, отличающимся блестящим изложением некой позиции.

В современных условиях исследуется и используется сократический диалог, поскольку он учит искусству мыслить, умению ставить вопросы, индивидуальному поиску ответа. Наряду с ним появились другие типы диалогов, которые позволяют особым образом предъявлять ценности гражданской культуры и создавать основу для глубокого их рассмотрения. Например, духовный диалог, возможности которого реализуются в гармонии интеллектуального и нравственного начал личности. Ему свойственно глубокое понимание сущности проблемы, высокий уровень культуры диалогического взаимодействия. Рассматриваемые вопросы — широкий круг глубоко проникающих в мир личности истин, своего рода бинарных оппозиций — противоположных интеллектуальных идей.

Смыслотворческий диалог активно включает участников в поиск смыслов, в процесс определения системы индивидуальных ценностных ориентаций. Большое значение имеет рефлексивный диалог, позволяющий оценить собственный потенциал и определить линии обратной связи «участники — ведущий».

Важное значение может иметь мотивационный диалог, который обозначает интерес к проблемам гражданского общества, возможно, и к самой диалоговой системе. Для участников субъектно-смыслового общения может стать привлекательным самореализующий диалог, назначение которого прежде всего — в утверждении личности, полноценной самопрезентации и самовыражении.

Попробуем выделить характерные особенности диалога:

- объективная проблемность;
- субъективно переживаемая ситуация поиска смысла;
- отношения общности между участниками диалога;
- особое отношение к другому, возможно, «другодоминантность»;
- незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность и т.д.

Диалогический опыт — явление сложное и многогранное. Он приобретается человеком, способен развиваться. Динамика этого процесса представлена этапами: проблемно-мотивационным, сюжетно-познавательным, чувственно-аналитическим, личностно-рефлексивным. Для гражданского образования это вполне приемлемый вариант организации приобщения к социокультурному наследию, изучения уникального опыта, соблюдения этических норм.

Изначально в рамках проблемно-мотивационного этапа определяется проблема как интеллектуальное затруднение, актуализируются имеющиеся знания, придается личностный смысл познавательному опыту, событиям. Мотивирование увеличивает субъектную базу личности за счет смыслов творчества, самореализации, автономности, обеспечения необходимого уровня гражданственности. Сюжетно-познавательный этап создает «пространство» диалога, определяет контекст личностного понимания гражданских процессов, актуализирует необходимые сведения, стимулирует деятельность участников, дает возможность выразить себя в заданной или выбранной роли. Чувственно-аналитический этап связан с попыткой глубокого познания обсуждаемых истин, мира человека и гражданина как системы ценностей. В этом раскрывается потенциал диалога, опыт осмысления гражданских ценностей, эмоциональная культура личности. Личностно-рефлексивный этап в целом ориентирован на интериоризацию ценностей, развитие опыта творчества и рефлексии на основе глубокого познания самого себя и своего опыта гражданских отношений. Происходит выход за пределы собственного «Я» посредством сравнения своего образа «Я» с какими-либо событиями, личностями, что способствует самоуважению, самоутверждению, повышению личностного и общественного статуса.

Как видно из представленной характеристики этапов развития, диалог — это своего рода лаборатория, он невозможен без совместного поиска истины. В этой «лаборатории» нет знаний в готовом виде, есть проблемы и варианты поиска: через систему вопросов, актуализацию знаний, обнаружение пробелов, раскрытие творческих способностей и т.п.

Диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией, причем этот процесс должен опираться на широкий обмен имеющимися знаниями, знакомство со сведениями всех (или многих) участников, сосуществование разнообразных мнений по одной проблеме, поощрение разных подходов к одной и той же проблеме, возможность высказывать критические замечания, стимулирование поиска группового консенсуса и т.п.

Поскольку хороший диалог — это всегда образец демократии, модель функционирования гражданского общества, то важно помнить о полемичности мира, о мере оригинальности высказываний участников, но столь же необходимо иметь в виду возможности обогащения участников диалога, учитывая эрудицию присутствующих, обмен идеями, развитие и дополнение понимания позиций, доказательность рассуждений коммуникантов. Индивидуальность участника, как правило, ярко проявляется в споре, ведь в нем сталкиваются различные взгляды, противоположные мнения, при этом каждый стремится обосновать свою точку зрения, апеллируя к доводам в поддержку своих убеждений, отвергая или критикуя несовместимые с последними представления оппонировавшей стороны. Кроме того, важно учитывать многочисленные наслоения личностного и ситуативного характера, возможные при коллективном общении.

Диалог представляет собой логико-коммуникативную систему взаимодействия людей с потенциалом смыслов, действий, отношений, имеющих проблематизирующее начало, учащих проявлению гражданской позиции. Поэтому при проведении диалога следует соблюдать формальные условия:

- «ходы» диалога делаются его участниками по очереди;
- диалог заканчивается после конечного числа шагов результатом, позволяющим решить, кто был более убедительным;
- участники диалога пользуются правом налагать на него ограничения, обусловленные принятыми правилами рассуждений и влияющие на изменения в его структуре;
- диалог ведется с учетом реакции одного участника на «ходы» другого.

Одним из технологических решений диалогового характера являются дебаты, в которых проработана процедура спора и есть возможность для участников проявить не только остроту ума, но и высказываться емко, лаконично, следить за лимитом времени. Дебаты дают участникам «некоторую долю игрового стресса» и тем самым учат «держаться удар», проявлять волевые качества.

Занятия в форме дебатов по проблемам гражданско-правового образования способствуют формированию следующих умений и навыков:

- критически мыслить;
- ясно и логично формулировать свою позицию;
- находить убедительные доводы и факты в поддержку своей точки зрения;
- приводить аргументы «за» и «против» обсуждаемой идеи;
- отделять важную информацию от второстепенной;
- определять факты и мнения, оценивать доказательства;
- рассматривать причины и возможные последствия;
- делать выводы и заключения;
- работать в команде;
- владеть культурой диалога, дискуссии;
- понимать и уважать право других придерживаться собственной точки зрения.

Занятие в форме дебатов может быть проведено в том случае, если:

- тема представляет интерес для учащихся;
- мнения участников уже определены и отличаются друг от друга.

Тема дебатов, как правило, формулируется в утвердительной форме в виде резолюции. Например: «Настоящая демократия ориентирована на выбор граждан». В ходе проведения дебатов одна сторона предлагает систему аргументов в

поддержку данного высказывания. Другая сторона приводит контраргументы. Таким образом, в ходе дебатов участники учатся выстраивать систему аргументов, хотя общим итогом дебатов может быть и достижение согласия в группе по обсуждаемой теме.

Время выступления каждого участника во время дебатов ограничено и одинаково для всех. К дебатам можно готовиться заранее, самостоятельно изучать доступную для данной проблемы литературу. Такая работа позволит участникам быть более убедительными, а их суждениям — интересными и весомыми. Дебаты имеют мощный потенциал для самовыражения личности и развития диалоговой культуры.

Главная цель диалога в контексте гражданско-правового образования: развитие гражданской, коммуникативной и дискуссионной культуры в процессе поиска истины. Среди задач содержательного плана выделяются: осознание и осмысление проблем и противоречий гражданского общества; выявление имеющейся информации; творческая переработка знаний; развитие умений аргументировать и обосновывать свою точку зрения; включение знаний в новый контекст и т.п.

Задачи организационного плана можно сформулировать следующим образом: использование в качестве основы взаимодействия правила и процедуры совместного поиска истины как своего рода нормативно-правовые подходы; реализация ролевого веера в группе; развитие умений коллективного поиска; формирование временного и пространственного единства и др.

Организационно диалог включает вводную часть, которая предполагает создание благоприятной эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, актуализацию необходимой информации гражданской направленности, стимулирование ситуации интереса к проблеме. Основная часть предусматривает диалог в разных модификациях: обсуждение вопросов в микрогруппах; выступление ученика перед группой с заранее подготовленным сообщением; система вопросов (открытых, дивергентных, оценочных и др.), не предполагающих однозначных ответов; формулировка проблемы, глубокий анализ и размышление над проблемой; вычленение «точек удивления» (С.Ю. Курганов); привлечение разнообразных источников информации; осмысление позиций; аргументированные выступления оппонентов; поиск путей решения проблемы и т.п.

Итоговая, заключительная часть подразумевает и структурирует анализ и осмысление диалога с содержательной и процессуальной точек зрения. Результатом диалога может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Подведение итогов работы требует тщательной детализации диалогической ситуации: организуется рефлексия по поводу собственной работы, выясняются успехи и неудачи, оценивается психологическая атмосфера во время работы, уровень реализации мыслительного потенциала; определяются возможные перспективы дальнейшего поиска в гражданско-правовом пространстве.

Рассматривая диалог индивидуальностей как основу гражданско-правового образования, мы считаем необходимым подчеркнуть важность такой организации интеллектуальной деятельности, в которой каждый гражданин, ученик или учитель, родители или социальные работники взаимодействовали, ориентируясь на свободное определение ценностных приоритетов, наличие нескольких точек зре-

ния на предмет обсуждения; понимали уникальность потенциала социального и духовного обогащения, полноценного личностного развития в контексте диалога.

Диалог может иметь большое значение в развитии гражданина, если его организаторы будут учитывать некоторые положения. В организационной сфере важно помнить о наличии нескольких вариантов рассмотрения проблемы, разных точек зрения на ее разрешение и конструктивное развитие. Понимание предмета обсуждения педагогами и обучающимися в ходе дискуссии должно развиваться. Аргументы, выдвигаемые участниками, естественно, должны быть обоснованны, доказательны, а их истинность — очевидна.

Особые требования предъявляются к участникам дискуссии в плане осмысленности подхода к ней, применения рефлексии и обдуманной корректировки решения в случае необходимости. Следует обратить внимание участников на то, что все они несут равную ответственность за выбранное решение. В этом есть особый смысл, поскольку решение, воспринимаемое учениками как свое собственное, будет выполняться ими гораздо быстрее, осознаннее и эффективнее.

Открытость диалога имеет принципиальное значение и для личностного развития, и для понимания сущности гражданских процессов. Пространство диалога должно быть открыто для всех желающих, каждый может принять участие в обсуждении проблемы. Время диалога не ограничивается. Как правило, определяется только тема дискуссии, что предполагает вариативность хода ее обсуждения. Участники дискуссии должны быть готовы к восприятию и пониманию информации, открыты для осмысления различных аргументов, точек зрения, критики, они должны быть свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения.

Кроме того, результат дискуссии открыт, нельзя заранее предположить выводы и решения и сводить к ним обсуждение. Нельзя также заранее предсказать, что результатом должно быть одно решение, их может быть несколько, а может и не быть вовсе. В этом случае главный итог — развитие дискуссионной культуры.

Потенциальные ресурсы личностного развития в диалогическом пространстве содержит коммуникативная сфера. Можно выделить по меньшей мере такие положения, как глубина, искренность, адекватность и четкость информационной составляющей. Они выражаются в умениях говорить, слушать, слышать и отвечать в межличностном диалоге, быть корректными и точными. Все участники должны получать ясное представление о позициях и резонах друг друга. Весьма примечательны положения нравственно-аксиологической составляющей: равенство, уважение, толерантность, дружелюбие, тактичность и т.п. Это компоненты гражданской культуры, которые можно рассматривать как своего рода принципы ведения диалога.

Влияние педагога на обучающихся не должно быть назидательным, предписывающим какие-то правила. Оно организуется в форме паритетного диалога и не имеет прямого практического назначения: вот сейчас я расскажу, как важно быть законопослушным, а вы после этого будете совершать только гражданские поступки. Присвоение ценностей, их вращивание в личность (интериоризация) представляет собой длительный и очень личностный акт. Поэтому педагогу важно знать, что его воспитательные усилия не всегда «опредмечиваются» в поведении обучающихся, что нередко, несмотря на богатый арсенал использованных им методов и приемов, ученик остается непроницаемым для гражданско-нравственного

влияния. Это лишний раз подчеркивает, как сложен и многофакторен процесс роста личности.

Приведенные выше ценности сегодня широко представлены в социокультурной и образовательной сферах России. Они активно пропагандируются средствами массовой информации, являются основой деятельности различных формальных и неформальных структур (объединений, союзов, клубов). Правда, при этом они нередко затеняются парадигмой экономико-политических ориентиров типа рынок, деньги, конкуренция и др. В целом же, соответствуя национально-культурным традициям и предпочтениям российского народа и во многом имея возможность органически сочетаться с ними, общечеловеческие ценности, наряду с национальными, должны стать несомненными ориентирами гражданско-правового образования молодежи России.

Поскольку гражданско-правовое образование предполагает развитие оценочной сферы личности, то оно не может быть полноценным без опоры на эмоции и целенаправленное культивирование «высших чувств»: сопереживания, гордости, жалости, стыда и т.д. Эмоционально-чувственное «наполнение» отдельных понятий помогает ученикам постичь их не только умом, но и сердцем, пропустить их через свою душу, поэтому нужно широко практиковать оценочные суждения, опирающиеся на непосредственные переживания и чувства обучающихся. Эмоциональная сфера в контексте диалоговой деятельности может быть представлена достаточно широко и напряженно, а самое главное — эмоции человека позволяют очень быстро оценить точку зрения другого участника диалога и достаточно тонко в них разобраться. Экспрессивность эмоций делает их понятными для окружающих и может снять, а может и обострить накал обсуждения проблемы. Эмоции, проявляющиеся в диалоге, непосредственно влияют на развитие интеллектуальных и социальных чувств.

Интерактивная составляющая включает систему действий, функционально и операционально способствующих активности личности, управлению поведением участников, созданию позитивной атмосферы (приветствие, использование комплиментов, разработка логических схем, проигрывание ситуаций, высказывания, выслушивания, невербальные выразительные средства и т.п.).

Диалог — это система с множеством адресатов. Используя его в гражданско-правовом образовании, важно учить школьников умению слушать и слышать, проявлять естественность и искренность, стимулировать нужное самочувствие и уверенность в себе, а главное — постоянно развивать чувство ответственности. Именно через диалог учитель и ученики смогут достичь проявления правового чувства, понимания того, как они мыслят и действуют, обрести взаимное расположение, а это — уникальный путь к гражданскому обществу.

Н.С. Шадрин

О МЕСТЕ И ФУНКЦИЯХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Роль и значение личностных ценностей в жизни общества можно интерпретировать двояко. В ключе *первого понимания* ценности соединяют уникально-неповторимое, духовное «Я» индивида с некими «внеестественными», «надысторическими» и даже «внекультурными» измерениями (смыслами) Универсума, Космоса и т.д. С этой точки зрения формирование ценностей или условий для их развития у учащегося вообще не должно быть делом каких-либо социальных институтов: оно выступает сугубо индивидуальным «делом» самой личности. В ключе *второго понимания* достаточно абстрактные «ценности бытия», или «Б-ценности» в трактовке А. Маслоу, начинают представлять как общечеловеческие ценности (ценности духовной культуры), отвечающие задаче неограниченного самосохранения, самоподдержания человеческого сообщества (в силу чего акцентируется их интегративная, а также «охранительная» социальная функция). При таком понимании общество заинтересовано в «воспроизводстве» минимума ценностей.

Последовательное признание идеи социогенеза высших психических функций человека (Выготский), культурно-историческая трактовка ценностей ставит вопрос о том, что целый ряд социальных институтов (система образования, искусство и т.д.) могут участвовать в целенаправленном, социально-организованном процессе формирования личностных ценностей, либо создавать определенные материальные и организационные предпосылки для этого.

При этом *гуманистическая переориентация* системы образования должна стать важным и ключевым фактором решения этих задач. Как верно указывает А.Б. Орлов, «гуманизация (образования — *Н.Ш.*) — это процесс, инициатором и субъектом которого может быть лишь сам человек (личность ученика и личность духовно развитого педагога — *Н.Ш.*). Инициаторами и субъектами дегуманизации вполне могут быть и имперсональные инстанции: социальные учреждения, социальные группы, системы ценностей, традиции и т.д. и т.п.» [1, с. 173]. Во многом верно и то, что гуманизация «означает отказ от теории и практики формирующих воздействий» [1, с. 172]. Позитивные ценностные ориентиры должны быть «найжены» в самой личности (В. Франкл), а не навязаны ей (при этом, конечно, не должна происходить их подмена привычными стереотипами личности, ее аффективными импульсами и т.п.).

Изменение ориентиров развития российского, казахстанского общества не могло не коснуться и воспитательного процесса. Сейчас происходит не только модернизация методов, технологий и форм организации воспитания, но и радикальное преобразование его содержания, смысла и направленности, причем поиски, идущие в этом направлении, неоднозначны и требуют привлечения и синтеза все новых подходов.

Ориентация сознания людей на образцы общества массового потребления, на рыночные стереотипы еще не ведет к повышению качества их духовной жизни. При любом теоретическом подходе к воспитанию обусловленность этого процесса *овладением сферой культуры* (во всех формах) и формированием креативных способностей личности в этой области несомненна. На территории евразийского пространства духовные ценности и сфера духовной культуры в целом всегда выступали важным фактором социализации, воспитания качеств гражданина. С этой точки зрения *аксиологический подход в воспитании* в таких государствах, как Россия, Казахстан, должен занимать достаточно приоритетное место.

Продуктивный подход к современным проблемам воспитания личности возможен на базе *антропологической традиции* в педагогике и психологии. Один из активных ее сторонников В.И. Слобочиков придает большую значимость именно системе образования как такой сфере, где антропологические идеи в перспективе должны получить наиболее законченную практическую реализацию. Осмысливая взгляды Г. Ноля и О. Больнова в области образования и воспитания, автор подчеркивает, что «главным для педагогического антрополога является вопрос о сущности человека и его образовании» [2, с. 29]. Действительно, среди выдвинутых Больновым антропологических принципов (принцип антропологической редукции, «принцип-органон», принцип антропологической интерпретации явлений человеческой жизни, принцип отказа от всякого определения природы человека как до исследования, так и после него) именно последний принцип, называемый также «принципом открытого вопроса», имеет важное значение для организации педагогических воздействий на личность [3, с. 122—124; 4]. Конкретизацией этих принципов выступают у Больнова такие вводимые им и практически используемые понятия, как «педагогическая атмосфера», «доверие» и «безопасность», возникающие на основе отношений любви, надежды, благодарности между воспитателем и воспитанником. Одной из задач воспитания является также, согласно Больнову, противодействие его «массовости» [4, с. 109].

Психологически проблема значимости личностных ценностей для процесса воспитания вытекает из понимания этого феномена в качестве формы мотивационного образования. В связи с этим представляется полезным и поучительным хотя бы пунктирно (на примере учебников и учебных пособий по педагогике) проследить трансформацию представлений о сущности и содержании воспитания, которая имела место в советской, а затем в российской педагогике.

Так, в «Педагогике» Н.В. Савина (1972) значение воспитания заключается в том, что в ходе его формируется «жизненная позиция» воспитанника [5, с. 160]. Воспитание также «приучает к нормам поведения, формирует навыки и привычки». Важной его стороной выступает и «воспитание мотивов», а также «коммунистического сознания и поведения» [5, с. 161]. Из приведенных цитат остается неясной характеристика содержания воспитания, а тезис автора о его «целостности» повисает в воздухе.

Шаг вперед по сравнению с рассмотренной концепцией сделан в «Педагогике» под редакцией Ю.К. Бабанского (основные главы о воспитании написаны В.А. Сластёниным, причем особая глава раскрывает «сущность и содержание коммунистического воспитания»). Автор пытается увязать воедино внешние и внутренние стороны процесса воспитания, указывая, что в нем «внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного)» [6, с. 94]. При этом, однако, полностью не устраняется представление о внешней (не имманентной развитию самой личности) заданности содержания воспитания. Автор верно указывает, что «содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей» [6, с. 94]. Но тут же делается скачок и утверждается, что содержание воспитания «отражает в единстве его общую цель, задачи и стороны», а все эти элементы выражаются в его «результатах». И далее рассматриваются традиционные стороны воспитания, а формирование «идейно-нравственных ценностей» теряется где-то в параграфе об идейно-нравственном воспитании.

Помимо «безбрежности» в определении содержания воспитания и его подмены «нужными» обществу (разумеется, социалистическому) результатами, надо отметить еще два недостатка рассмотренных концепций: сведение источников мотивации личности исключительно к потребностям и чрезмерный акцент на мировоззренческой и научно-познавательной стороне воспитания (что к тому же увязывается с овладением «марксистским мировоззрением»). Как верно отмечает философ М.Ш. Хасанов, «в предшествующий период наша духовность была ориентирована на формирование рационального субъекта» [7, с. 30] или, говоря языком психологии, недооценивалось единство «аффекта и интеллекта» в воспитании, которое и выражается в личностных ценностях.

Понятно, что не все учебники педагогики, вышедшие в последние годы, поднимаются до высот действительно новой парадигмы воспитательного процесса. Так, в учебнике И.П. Подласого, вышедшем в 1999 году, отдается дань «классовому» подходу к воспитанию.

Однако в современной концепции воспитательного процесса, разработанной Н.Е. Щурковой, с самого начала анализируются «ценностные отношения как содержание воспитательного процесса» [8, с. 426]. Это связано с постановкой более общей проблемы смысла и содержания человеческой жизни. При этом, если мы полагаем, что «человек «ест, чтобы жить» (а не наоборот — *Н.Ш.*), то за пределами средств существования («ест») раскрывается иное содержание жизни, а предметная деятельность по обеспечению средствами существования приобретает статус условия, но не цели» [8, с. 423, 424]. Итак, различая средства жизни и содержание жизни, мы можем уже затем вычленить содержание воспитания. Его составляют лишь наиболее значимые типы жизненных отношений личности — ценностные отношения.

Автор предлагает называть ценностными отношениями *и отношения человека к значимым для него ценностям* (человеческая жизнь и жизнь вообще, общество, природа и т.д.), *и те отношения, которые ценностны для самой человеческой жизни*, рассматриваемой «изнутри» (добро, совесть, свобода и т.д.). Мы увязываем ценности не только с содержанием, но и со смыслом жизни личности, считая их в то же время одним из аспектов содержания духовной культуры, интериоризируемой индивидом. Ценностные отношения мы рассматриваем в качестве определяющей стороны содержания воспитательного процесса, трактуя их как *организующие элементы (аспекты) содержания воспитания*, тогда как некоторые полезные привычки, навыки и другие позитивные качества личности могут быть охарактеризованы как неорганизуемые его элементы и даже как вспомогательные условия воспитания.

Интересен анализ Н.Е. Щурковой проблем, связанных с организацией «социального пространства» воспитательного процесса, в которое включается психологический климат группы (класса), а также более широкая сфера социального пространства (группы сверстников, обитатели двора, информационная среда, с которой сталкивается ребенок, взрослое сообщество и т.д.). При этом представление о наиболее значимых «культурологических аспектах социального пространства» воспитания [8, с. 444], по сути дела, совпадает с вводимым нами понятием универсального социокультурного пространства, важными измерениями которого и являются духовные ценности, ценностные значения и смыслы. Скачок в направлении овладения духовными ценностями может произойти только тогда, когда

воспитатель уже помог уяснить воспитаннику, что ценности — это не просто некие условные нормы поведения, ибо они могут служить неподверженными дезактуализации мотивами-смыслами поведения и деятельности на протяжении всей человеческой жизни.

Если теперь более конкретно остановиться на *функциях личностных ценностей*, которые проявляются в воспитательном процессе, то здесь возникает необходимость конкретизировать те, которые имеют наибольшее значение в педагогической деятельности.

Функция управления развитием конкретных систем практики и самой личности. Различие целеориентированного и ценностно-ориентированного управления введено Ю.А. Шрейдером [9, с. 135—139]. В педагогическом процессе указанная функция играет особую роль, ибо педагог может осуществлять «ценностно-ориентированное» управление развитием коллектива через «вживание» в ткань его жизни тех или иных позитивных ценностей. При этом исчезает надобность в «директивной» педагогике, возникает возможность опираться на «педагогику сотрудничества», ибо при такой ориентации взаимодействия учителя с учащимися начинает проявлять себя мотивационное (ценностное) единство членов педагогического коллектива. Перед учащимися не нужно постоянно выстраивать «дерево целей» (что характерно для целеориентированного управления), ибо целевая и операциональная ориентация деятельности осуществляется ими во многом самостоятельно.

Коммуникативная функция. Здесь следует учитывать, что в практике совместной учебно-познавательной и учебно-воспитательной деятельности общение может основываться не только на общности, но и на различии ценностей, благодаря чему происходит духовное обогащение учащихся, расширяется их кругозор и т.д. Так, А.В. Мудрик говорит о «принципе диалогичности социального воспитания», определяющем характер общения воспитателя и воспитуемых. По его мнению, «диалогичность социального воспитания реализуется в обмене между воспитателями и воспитуемыми: ценностями, выработанными в культурах мира и конкретного общества; ценностями, свойственными субъектам социального воспитания как представителям различных поколений и субкультур; индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации» [10, с. 162].

Функция приобщения к стержневым аспектам профессиональной деятельности, связанным прежде всего с профессиональной этикой поведения и т.д. Эта функция в максимальной степени присуща профессиональным ценностям, формированию которых в системе высшего образования, являющемуся профессионально-направленным, нужно уделять особое внимание. До сих пор не дан четкий перечень особенностей профессиональных ценностей хотя бы для основных профессий (в одном из исследований мы попытались выявить их для профессии инженера-проектировщика). Многие педагоги, отвечающие за профессиональную подготовку будущих специалистов в вузе, имеют несколько туманное представление о том, какие же конкретно профессиональные ценности они должны формировать. Очевидно, в настоящее время мы должны переломить ситуацию и дополнить имеющую сейчас ориентацию подготовки будущих специалистов на ЗУ-Ны и на «рыночную покупаемость» их профессиональных качеств ориентацией на формирование соответствующих профессиональных ценностей.

Эмоционально-оценочная функция. Как известно, в процессе обучения необходимо не пассивное «впитывание» поступающего от педагога потока информации, а ее активное усвоение с акцентом на личностное переживание ученика. Эмоционально переживаемые сведения усваиваются, как известно, гораздо прочнее. Опора на ценности как раз и позволяет достичь такого устойчиво-небезразличного отношения ученика к усваиваемым сведениям. Конкретной методической задачей здесь является преподнесение материала в форме, раскрывающей его ценностно-смысловую составляющую. В этом случае ценностный личностный смысл воспринимаемых учащимся сведений должен переживаться, как правило, в форме высших чувств (нравственных, эстетических и т.д.).

Смыслообразующая функция ценностей. Особенность ценностных смыслов в педагогической сфере состоит в том, что они являются важнейшим источником саморегуляции поведения учащегося на длительную перспективу, подталкивают его к формированию широких жизненных замыслов и осмысленных планов на будущее.

«Классический» механизм смыслообразования на уровне формирования личностных смыслов был изучен А.Н. Леонтьевым и назван им «сдвигом мотива на цель». В данном случае можно, на наш взгляд, говорить о механизме «сдвига мотива-ценности на цель деятельности». Суть его состоит в том, что ценности, выступая в целом как надситуативные мотивационные образования, могут «сдвинуться» на конкретные цели деятельности, хотя и достаточно глобального характера. Так, встретив талантливого педагога, целиком отдающего себя искусству, учащийся может рассматривать свою жизненную цель (получить художественное образование) лишь как один из необходимых этапов своей подготовки делу служения высокому искусству живописи, то есть то, что вначале было простой, прагматической целью, становится формой реализации мотива-ценности или выступает как ее сторона.

Учитель должен искать и активно формировать ситуации, где могут «заработать» различные психологические механизмы формирования и развития ценностей. Главное при этом — не применение различных технических ухищрений, а использование силы жизненного примера. Если роль позитивных ценностей (например, профессиональных) в построении «стратегии жизни» (К.А. Абульханова-Славская) настолько велика, что ценности могут придавать самой жизни личности некоторый плодотворный смысл, то педагог сам должен быть примером поиска такого смысла и неуклонного следования ему.

Основатель логотерапии В. Франкл как-то услышал от одного преподавателя вопрос о том, могут ли они, профессора «в процессе обучения в университете передавать студентам ценности или дать им нечто вроде смысла жизни». Франкл ответил так: «Ценностям мы не можем научить (то есть не можем передать их как знание — *Н.Ш.*) — ценности мы должны пережить. Также мы не можем и сообщить смысл жизни нашим студентам. Что мы можем им дать, дать с собой в путь — это лишь один пример, пример нашей собственной отдачи делу научных исследований» [11, с. 47].

Напомним еще одно предостережение автора книги «Человек в поисках смысла». Оно касалось особой роли современной «плюралистической науки», которая, выявляя те или иные научные аспекты, касающиеся человеческого существования, может приводить к разрушению образа целостного человека в сознании сту-

дента, сводить его существование к некоторым абстрактным (низшим) измерениям (например, биологическим и т.д.), в результате чего человек предстает в своем «частичном» образе: например, как физическая, гомеостатическая система и т.д. Разумеется, мировая философия располагает (и любой преподаватель должен помнить об этом) достаточно богатым «арсеналом» для восстановления идеи целостности человека. В. Франкл в связи с этим называет имена философов Гартмана и Шелера, но могут использоваться, естественно, концепции других крупных мыслителей как прошлого, так и настоящего.

В то же время не нужно забывать и о воспитательной функции произведений искусства. Ведь любая художественная ценность, по М.С. Кагану, обладает способностью «нести» в себе другие ценности и ценностные смыслы. В силу этого мы напрасно забываем о широких возможностях «присутствия» художественных ценностей в учебно-воспитательном процессе: то или иное произведение искусства (а это понятие очень широкое) или его фрагмент, тактично вплетенные в педагогический процесс, могут решать важные образовательные задачи при проведении лекций, семинаров, воспитательных мероприятий и во внеаудиторной работе со школьниками и студентами.

Список использованной литературы

1. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособ. для студ. психол. фак-ов вузов. — М. : Академия, 2002. — 272 с.
2. Слободчиков, В.И. Основы антропологической психологии. Психология человека // Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
3. Григорьян, Б.Т. Философская антропология сегодня // Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ / отв. ред. Б.Т. Григорьян. — М. : Наука, 1978. — С. 81—129.
4. Российская педагогическая энциклопедия. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — С. 109.
5. Савин, Н.В. Педагогика : учеб. пособ. для учащихся пед. училищ. — М. : Просвещение, 1972. — 303 с.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-ов / под ред. Ю.К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1988. — 479 с.
7. Хасанов, М.Ш. Реформа образования: Поиск новых парадигм обучения и воспитания // Евразия. — 2003. — № 2. — С. 26—31.
8. Щуркова, Н.Е. Содержание воспитательного процесса // Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — С. 423—440.
9. Шрейдер, Ю.А. Системы и модели / Ю.А. Шрейдер, А.А. Шаров. — М. : Радио и связь. — 1982. — 152 с.
10. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учебник для студ. педвузов / под ред. В.А. Сластёнина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 192 с.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.



Стратегия развития высшего образования

Д.С. Ерофеев, В.П. Бедерханова

ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ВХОЖДЕНИЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, которые зафиксированы в документах ЮНЕСКО. Во-первых, в течение сорока последних лет наблюдался феноменальный рост числа студентов с 13 млн человек в 1960 году до 82 млн в 1995 году. Такие темпы роста позволяют прогнозировать рост числа студентов в 2010 году до величины порядка 120 млн. Во-вторых, процессы глобализации и унификации, происходящие во всех сферах общественной жизни, развитие мощных средств телекоммуникаций привели к беспрецедентной открытости и вариативности образования. В-третьих, наблюдался существенный рост расходов государств на высшее образование, а также рост миграции научных работников в развитые страны, расширение влияния многоуровневой англосаксонской системы образования и появление глобальных образовательных мега-систем [1]. Ученые отмечают, что мировые системы высшего образования находятся под воздействием четырех основных тенденций. К ним относятся:

1. Глобализация — тенденция, в результате которой национальные провайдеры высшего образования, которые до настоящего времени были ограничены в предоставлении своих услуг рамками государственных границ стран, в которых они находятся, стали способны экспортировать эти услуги в другие страны.

2. Интернационализация — процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование и оказание услуг.

3. Европеизация призвана добавить к национальному сознанию компоненты европейского сознания, отнюдь не подменяя им особенности национальной культуры, идентификации и ментальности. Так, Маастрихтский договор, подписанный в 1993 году, зафиксировал установку Европейского сообщества на развитие «европейского измерения в образовании».

4. Регионализация (глобализация) — адаптация глобальных процессов на национальной почве с учетом имеющейся специфики [2].

Анализ общих тенденций в сфере высшего образования позволяет выделить основные из них:

— глобальные (рост массовости высшего образования; создание мега-образовательных систем);

— экономические (снижение финансирования сферы образования со стороны государства, диверсификация образовательных возможностей населения, тотальная коммерциализация государственного сектора образования под лозунгом так называемой «финансовой стабилизации» [4] стремление преодоления узко-экономических ориентаций в высшем образовании);

— социокультурные (снижение культурной функции образования в целом, высшей школы, в первую очередь как главного механизма передачи культурных ценностей от поколения к поколению [4], придание образованию свойств открытости [5], ориентация высшего образования на социокультурные и экономические потребности через адаптацию образовательных программ к современным и будущим потребностям, увеличение социальных приоритетов в образовании, воспитание студентов в духе гражданственности);

— образовательные (ускорение развития академических дисциплин и их диверсификация; появление новой учебной среды, основанной на технологиях, новых видах образовательного обслуживания; усиление связей высшего образования со всеми ступенями образовательной системы; усиление внимания к подготовке специалистов в новых профессиональных технологических и управленческих областях и в новых условиях, порожденных глобализацией и регионализацией экономики; повышение роли и уровня научных исследований и преподавания; развитие академических свобод как комплекса прав и обязанностей, полной ответственности и подотчетности перед обществом; реализация непрерывного образования, образования в течение всей жизни, путем широкомасштабной подготовки кадров через аспирантуру и докторантуру, развитую систему переподготовки и повышения квалификации; предоставление больших полномочий и автономии вузовской системе).

В настоящее время Российская высшая школа вовлечена в разные образовательные сообщества (в рамках Тихоокеанского региона, стран СНГ, единого европейского пространства). Наиболее влиятельным и стремительно набирающим обороты является процесс создания единого образовательного пространства в европейских странах в связи с подписанием Болонской декларации. В самой Европе достаточно неоднозначное отношение к Болонскому процессу, это видно из публикации исследований о состоянии и тенденциях развития систем образования в основных странах Европы [6].

Отражением мировых тенденций в системе высшего образования является формирование разветвленной системы открытого образования, то есть получение тех знаний в сфере образования, которые человек выбирает сам без установленных ограничений, как правило, на основе дистанционного обучения с использованием средств телекоммуникаций. Сегодня уже сотни западных университетов ведут часть процесса образования через Интернет. Формально в системе российского классического университетского образования нет структуры, которая бы имела прямую задачу обеспечения системы открытого образования, создаются виртуальные вузы, порой не имеющие должной аккредитации, выдающие реальные дипломы. Правительство Российской Федерации видит «классическое университет-

ское образование как основу существования единого научного и образовательного пространства Российской Федерации» [7]. Классические университеты должны решить эту задачу, так как важнейшим фактором развития университета является сфера информации образовательных, научных и управленческих процессов и создание системы массового дистанционного образования посредством разветвленной университетской телекоммуникационной сети и виртуального представительства университета.

Общемировые тенденции глобализации и интеграции способствовали возникновению сообществ международного масштаба, в том числе и в образовании. В 1999 году стартовал Болонский процесс. Суть процесса состоит в формировании общеевропейской системы высшего образования, названной Зоной европейского высшего образования (ЕНАЕ) и основанной на общности фундаментальных принципов функционирования. По мнению некоторых авторов, главными причинами развития Болонского процесса являются стремление европейских государств: расширить экспорт образовательных услуг и противостоять в этой сфере агрессивной политике США и Австралии (Е.В. Шевченко и др.); увеличить возможности студентов при трудоустройстве; сделать европейское образование более конкурентоспособным; создать систему, основанную на взаимопонятности, сравнимости, соизмеримости образовательных систем (Л.А. Вербицкая); расширить влияние образования на развитие экономики (Г.А. Лукичев). Хронологической точкой отсчета создания единого образовательного пространства можно считать принятие университетской хартии «Magna Charta Universitatum» в 1988 году, приуроченной к 900-летию Болонского университета.

Основные положения Болонской декларации закреплены в ряде основополагающих документов, подписанных ректорами европейских вузов, министрами образования европейских стран. Хронология развития Болонского процесса в европейских странах (приложение 3) состоит из систематических встреч, на которых обозначаются, обсуждаются и корректируются основные параметры интеграции образовательных систем. Главные из них: всеобщая хартия университетов «Magna Charta Universitatum» (1988), Лиссабонская конвенция (1997), Сорбонская декларация (1998), Болонская декларация (1999), Пражское коммюнике (2001), Берлинское коммюнике (2003), Бергенское коммюнике (2005) и др. «Совместная декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования», подписанная министрами четырех стран — Великобритании, Германии, Франции и Италии, — обосновала необходимость создания Европейского ареала высшего образования и предопределила общие контуры Болонского процесса, подчеркнув центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей.

В 1999 году в г. Болонья министры большинства европейских стран подписали Болонскую декларацию, в которой были определены шесть основных параметров интеграции:

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах — постепенного и постепенного.

3. Внедрение системы зачетных единиц по типу ECTS — европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности.

4. Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

6. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

При этом было подчеркнуто, что достижение этих целей будет реализовываться с учетом полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии. Определен срок внедрения основных положений — 2010 год.

После болонской встречи прошла конференция в Саламанке (2001), в Праге (19 мая 2001 года). На встрече в 2003 году в Берлине было подписано «Коммюнике Конференции Министров, ответственных за высшее образование», в котором министры подтвердили приверженность всем принципам, заявленным в предыдущих документах, обозначили текущие приоритеты и приняли новых участников, в числе которых была Россия. Таким образом, при целостном изучении всех основополагающих документов Болонского процесса (декларации, конвенции, коммюнике и пр.) можно выделить основные параметры создания единого общеевропейского пространства: введение многоуровневой системы высшего образования — бакалавр, магистр, доктор; принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней на основе применения единого Приложения к диплому; внедрение единой системы академических кредитов; обеспечение качества образования на основе разработки сопоставимых критериев и методологий; использование модульного подхода к построению учебных курсов; увеличение возможностей участия студентов в Болонском процессе; расширение автономности вузов; увеличение социальной направленности в образовании.

Каковы же предпосылки и опыт интеграции классических университетов в общеевропейское образовательное пространство? Россия, подписав Болонскую декларацию, взяла на себя обязательства привести всю систему высшего образования в соответствие с параметрами Болонского процесса. Создание единого образовательного пространства было инициировано правительством ряда стран, однако основными участниками этого процесса являются университеты. Сорбонская декларация подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских образовательных и культурных ценностей. Следовательно, изменения надо проводить исходя из инициатив, прежде всего в университетах. Учитывая нашу бюрократическую традицию управления в высшей школе, реформирование инициировалось сверху, от соответствующих министерств и ведомств. Разработан «План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002—2010 годы» [8], который предусматривает планомерное введение параметров Болонского процесса в практику высшей школы.

С 2003 года ряд высших учебных заведений России развернули работу по включению в Болонский процесс. Главное условие интеграции — сохранение лучших образовательных традиций и преимуществ российского образования. Классические университеты, являясь основными инициаторами и реализаторами интеграционных идей, первыми сделали шаги по проведению экспериментов в рамках положений, предлагаемых Болонской декларацией: СПбГУ — федеральная экспериментальная площадка по реализации Болонского процесса, внедрения в практику обучения системы зачетных единиц и выдачи диплома международного образца — РУДН; Томский ГУ — развитие многоуровневого образования; МГУ, РГУ — развитие академической мобильности и др. Во многих классических университетах еще с начала 1990-х годов было внедрено многоуровневое образование по ряду квалификаций. Опыт реализации подготовки кадров по многоуровневой системе имеет богатые университетские традиции в России, которые были утрачены в Советское время. Так, к примеру, магистерская подготовка велась в Московском университете до 1917 года с учетом европейских ориентиров. Другой параметр интеграции — введение единых стандартов обучения в контексте национальной культуры — также не вызовет особых затруднений, так как, начиная с XIX века, в масштабах всей страны были введены единые правила присуждения ученых и профессиональных степеней. Далее единые требования сохранились в СССР и в постсоветской России. Основная сложность в достижении этого параметра — не подменить национальную компоненту образования европейской.

Автономия университетов, как обязательное условие полноценного вхождения в европейское образовательное сообщество, трудно достижима в силу следующих обстоятельств. Во-первых, хотя автономия считается характерной чертой классического университетского образования, в реалии она практически никогда не была реализована. В дореволюционной России университеты систематически подвергались нападкам со стороны властей. В советское время в условиях тоталитарного режима ни финансовая, ни академическая автономия была невозможна. Лишь в настоящее время складываются предпосылки для автономного функционирования университетов, при этом университеты не стремятся к финансовой самостоятельности. Исключением являются крупнейшие классические университеты (МГУ). Университетам просто необходима автономия, но не только от государства, но и от бизнес-сообщества, так как, следуя запросам той или другой стороны, есть риск потери «классической» составляющей образования в университетах.

В течение последнего десятилетия нашли свое отражение в деятельности классических университетов многоуровневое образование (экономический факультет МГУ, филологический факультет КубГУ, Петрозаводский ГУ и др.), развитие международного сотрудничества (все классические университеты), при этом данные изменения заложены в контекст модернизации российского образования (ГОС ВПО 2-го поколения уже предполагал стандарты бакалавров и магистров, развитие международного сотрудничества признается приоритетным направлением деятельности университетов в концепции модернизации образования). Развитие многоуровневого образования соответствует российским традициям подготовки кадров и отвечает мировым тенденциям. Приоритетность классических университетов в проведении экспериментов неслучаен. В них сосредоточен необходимый ресурс (научный, исследовательский, кадровый) для реализации

этих новаций. Каждый классический университет в разной степени реализует комплекс мер, направленных на интеграцию систем образования.

При анализе конкретных мероприятий по реализации Болонской декларации в большинстве вузов Российской Федерации неизбежен вывод о том, что более основательно включены в Болонский процесс классические университеты. Выдвигается тезис о ведущей роли российских классических университетов в «болонизации» российского высшего образования, который подтверждается рядом обстоятельств. Во-первых, в силу единых исторических корней (модель университета В. Гумбольдта) цели российского классического университетского образования и Болонского процесса формально и содержательно совпадают. Во-вторых, классические университеты располагают необходимым научным, образовательным, кадровым и ресурсным потенциалом для полноценного выхода на международную арену. В-третьих, задолго до Болонского процесса были предприняты попытки внедрения отдельных положений Болонского процесса (двухуровневая система подготовки бакалавр—магистр). Классические университеты первыми сделали шаги по проведению экспериментов в рамках положений, предлагаемых Болонской декларацией, являясь основными инициаторами и реализаторами интеграционных идей. В-четвертых, классические университеты более других способны выдержать переход к новым образовательным моделям, так как они легко перестраиваются, способны работать в универсальных моделях. Многими специалистами и экспертами не отрицается тот факт, что в реализации отдельных параметров Болонского процесса наиболее сильные технические университеты опередили классические (например, опыт СПбГЭУ «ЛЭТИ» в вопросах создания внутривузовской системы оценки качества образования).

Нами были проанализированы сайты классических университетов и сопоставлены с сайтами других высших учебных заведений. В результате подтвержден тезис о ведущей роли университетов в «болонизации» российского образования. При анализе сайтов учитывались наличие отдельного раздела, количество и проблематика опубликованных материалов по теме Болонского процесса и опыта внедрения отдельных параметров. Существуют определенные затруднения в деятельности классических вузов по реализации и внедрению Болонских положений в систему высшего образования. В частности, очень остро ощущается отсутствие эффективной системы нормативно-правового и финансового обеспечения этой работы. До сих пор четко не сформулирована нормативно-законодательная база, за исключением разработанного Министерством образования «Плана мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002—2010 годы», принятого еще 2002 году, то есть до вступления России в Болонский процесс. Деятельность в этом направлении не является достаточной, на сегодняшний день многие аспекты, требующие законодательного закрепления, не прописаны. В России недостаточна финансовая база для обеспечения Болонского процесса, в то время как в странах ЕС этой работе оказывается значительная финансовая поддержка. Только в Германии за последние несколько лет на модернизацию высшего образования потрачено свыше 100 млн евро.

Общие принципы функционирования и наиболее проблемные точки интеграции можно выявить при соотнесении основных структурных компонентов университета «болонского» типа и российского классического университета.

Наибольшие расхождения выявлены в содержании образования, средствах образовательной коммуникации, позиции педагога и студента. Изменение этих структурных компонентов приведет к более скорой гармонизации образовательных систем, именно гармонизации, так как все сильные стороны этих компонентов российской высшей школе надо сохранить и внести в европейскую практику. В специальных исследованиях отмечается (УМО по классическому университетскому образованию, Воронежский ГУ), что опыт реализации отдельных положений Болонской декларации в классических университетах вызовет серьезные противоречия между предлагаемыми изменениями и основами современного классического университетского образования, а именно: введение единых критериев оценки качества образования требует смены парадигмы стандартизации образования, предлагаемый европейский «бакалавр по специальности» неприемлем для университетских специальностей естественнонаучного и гуманитарного образования; последовательный, непротиворечивый пересчет трудоемкости ГОС ВПО в кредиты невозможен, так как ГОС ВПО противоречит идеологии кредитной системы. Наш анализ показывает, что классические университеты отличаются степенью включенности в Болонский процесс, что обусловлено разным уровнем подготовленности вузов к преобразованиям и различиями в научно-образовательном, инновационном, финансовом и кадровом потенциале. При оценке перспектив интеграции российских вузов учеными отмечается, что возможны два альтернативных пути перестройки образовательной системы в контексте Болонского процесса. Первый предполагает изменение ее формальных признаков при сохранении содержания образования и фундаментальности. Второй диктует необходимость как формальных, так и содержательных изменений по типу европейской системы образования, что повлечет изменение в идеологии работы всего университета, его структуры, принципов организации учебного процесса.

Каковы же модели развития классических университетов? Социально-экономические условия конца XX — начала XXI века, снижение финансирования со стороны государства, смена образовательной парадигмы поставили классические университеты в сложную ситуацию поиска новых форм существования и развития. Традиционная модель университета, которая существовала в СССР, стала неадекватна запросам глобального информационного общества. Этот факт дал толчок широкому творческому поиску путей трансформации университетов в организации нового типа. В настоящее время проблемой формирования новой модели университета, отвечающей современным социально-экономическим условиям, занимаются коллективы ряда лидирующих вузов России, возглавляемые их ректорами. Это коллективы Московского государственного университета под руководством ректора, Президента Союза ректоров России В.А. Садовниченко, Санкт-Петербургского государственного университета под руководством ректора Л.А. Вербицкой, Российского университета дружбы народов под руководством президента университета В.М. Филиппова, Нижегородского государственного университета под руководством ректора Р.Г. Стронгина, Томского государственного университета под руководством ректора Г.В. Майера, Уральского государственного университета под руководством ректора В.Е. Третьякова, Томского политехнического университета под руководством ректора Ю.П. Похолкова, Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (ЛЭТИ) под руководством Д.В. Пузанкова, Ростовского государственного университета под

руководством ректора А.В. Белокопя, Новгородского государственного университета под руководством президента А.Л. Гаврикова, и целый ряд других. Появились исследования разного уровня, в которых исследуются модели университетского образования; анализируются исторические аспекты формирования моделей университета (В.А. Куренной, И.А. Огородникова, А.Г. Геринг); обосновывается модель исследовательского университета (Г.В. Майер, В.А. Журавлев, Н.С. Ладыец, И.Г. Дежина), инновационного университета (Ю.П. Похолков, Б.Л. Агранович, А.О. Грудзинский), виртуального университета (С.А. Щенников), университета как корпорации (А.Л. Гавриков, А.М. Осипов, С.В. Иванов).

В современной социологии университетского менеджмента в 2005 году предложена общая классификация университетов (А.О. Грудзинский) на основе «продуктно-организационного подхода» и показаны пути развития и диверсификации университетских моделей. Предлагается классифицировать университеты на основе следующих оснований: по типу и качеству продукта деятельности — продуктный подход; по типу организации (организационной структуры, методов управления и организационной культуры) — организационный подход. На их основе формулируются определения как традиционных университетов (классический, технический, гуманитарный, исследовательский), так и университетов нового типа (предпринимательский, сетевой, виртуальный). Уже сейчас можно наблюдать некоторые варианты развития классических университетов в разные организационные формы. Остановимся на некоторых из них.

Традиционный классический университет не изменил своей структуры, лишь дополняя ее различными факультетами, специальностями и службами.

Инновационный университет. Под инновационным университетом исследователи понимают университеты, использующие различные организационно-управленческие технологии адаптации к новым условиям. В узком смысле инновационный университет — это университет, производящий продукт особого сорта, который не является типичным для классического исследовательского университета. Этот особый продукт есть научно-технические инновации, то есть новые наукоемкие технологии. В этом смысле инновационный университет — это университет, активно вовлеченный в коммерциализацию технологий. Осуществление коммерциализации (трансфера) технологий требует создания специальной организационной структуры в университете — инновационно-технологического центра (технологического парка, технологического бизнес-инкубатора), а также системы взаимодействия с инновационной периферией университета, то есть с совокупностью малых наукоемких бизнес-предприятий. В настоящее время это является организационной инновацией [12]. Таким себя позиционирует Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского. Являясь классическим университетом (по определению), он интегрируется в новую форму с характерными чертами технического вуза. В вузах предусмотрено создание учебно-научно-инновационных комплексов, осуществляющих интеграцию образования, науки и производства. В настоящее время создано около 15 таких комплексов и все они при технических университетах России. Технические вузы опережают классические по реализации инновационных проектов за счет созданных на их базе в 90-х годах технических парков. Инновационные проекты классических университетов отличаются глубокой фундаментальной проработанностью (что

требует немало средств для их реализации) и ориентированностью на производство не только инновационных продуктов, но и услуг.

Исследовательский университет. Понимание сути исследовательского университета различно, некоторые российские исследователи отождествляют его с современным классическим университетом. Исследовательский университет (в понимании западных ученых) — это хорошо зарекомендовавшая себя за рубежом форма интеграции образования и науки. Исследовательские университеты имеют наиболее прочные связи с промышленностью; они становятся равноправными партнерами бизнеса в интеграции науки, образования и производства, а порой выполняют в регионах роль ведущего, основного интегратора. Суть концепции исследовательского парка состоит в создании особой инфраструктуры, обеспечивающей связь исследовательского центра и бизнеса, порождающей и поддерживающей на стартовом этапе малые высокотехнологичные предприятия.

Для исследовательского университета характерны такие черты, как тесная интеграция обучения и исследования на всех ступенях образовательного процесса; высокая доля обучающихся по программам магистров, кандидатов и докторов наук и меньшая доля студентов первой степени обучения; большое количество специальных программ послевузовской подготовки; значительно меньшее число студентов, приходящихся на одного преподавателя, и меньшая учебная нагрузка, чем в обычных вузах; проведение крупных фундаментальных исследований, финансируемых преимущественно из бюджета и различных фондов на некоммерческой основе; тесная связь с бизнесом и хорошо поставленная коммерциализация результатов научных исследований, осуществляемая в околоуниверситетском пространстве, преимущественно в исследовательских парках; тесная интеграция с мировыми научно-исследовательскими центрами; определяющее воздействие на региональное научно-техническое и социально-экономическое развитие. Исследовательские университеты активно участвуют (преимущественно на коммерческой основе) в дополнительном послевузовском образовании, предлагают многоуровневые программы повышения квалификации и переподготовки. В отличие от узкопрофильных коммерческих учебных заведений, университеты имеют возможность реализации разнообразных программ, основывающихся на междисциплинарном подходе. Такими себя позиционируют Удмуртский государственный университет, Томский государственный университет.

Университетский комплекс (Воронежский, Новгородский государственные университеты и др.). В настоящее время в вузах активно ведутся работы по созданию нормативно-правовых, организационно-административных и финансово-экономических моделей университетских комплексов. Приказом Минобрнауки России № 515 от 15.02.2001 утверждено одно из направлений федеральной программы развития образования «Федеральные экспериментальные площадки создания и развития университетских комплексов и исследовательских университетов, включая разработку сопряженных профессионально-образовательных программ различного уровня». В широком смысле университетский комплекс должен решить следующие основные задачи: сформировать заинтересованный и подготовленный контингент студентов, оставаясь открытой и доступной системой; обеспечить качественное фундаментальное образование, основанное на эвристических принципах и интеграции с современными научными исследованиями; обеспечить лабораторно-информационную базу образования и проведение науч-

ных исследований; сформировать систему воспроизводства кадрового потенциала университетского комплекса; обеспечить приемлемые траектории трудоустройства основной части обучающихся студентов, аспирантов, докторантов. Университетские комплексы отражают основные мировые тенденции в науке и образовании, являясь формой самозащиты университетов в рыночной экономике и формой развития фундаментального гуманитарного и естественнонаучного образования.

Корпоративный университет — объединение нескольких вузов в единую структуру. В России уже есть опыт такого соединения — это Южный корпоративный университет, который состоит из классического (РГУ) и двух технических (ЮРГТУ и ТГРТУ). Это объединение может создать условия для мобильности студентов в рамках этих учреждений, предоставления им возможности получения сразу двух дипломов. Но основной причиной объединения явилось желание скоординировать свои усилия в области развития образования, науки, инновационной деятельности; развитие и продвижение этих направлений на передовые позиции в своем регионе. Корпоративный университет не является замкнутой структурой и предполагает включение других вузов в эту кооперацию. В западных странах есть опыт создания подобных корпораций (в мире их насчитывается более 300), но в России механизмы соединения и кооперации, разграничение функций и полномочий еще до конца не проработаны.

Наиболее продуктивная форма развития университетской организации — *региональный классический университет*, который органически совмещает в себе черты исследовательского, инновационного и предпринимательского университета. Для регионализации университетов характерны ориентация в организации и содержании образования на местные специфические условия; формирование образовательных центров по всей территории России; разработка моделей переподготовки кадров на региональном уровне и реализация адаптивной стратегии хозяйствования университетов в системе региональных научно-образовательных комплексов [13]. Инновационная деятельность классических университетов занимает особое место в большинстве субъектов Российской Федерации по нескольким причинам: в университетах сосредоточен значительный научный потенциал, высококвалифицированные кадры; университет в своем развитии и формировании политики, в том числе и инновационной, ориентирован на потребности региона; университеты являются интеллектуальными центрами, в которых фундаментальные и прикладные исследования тесно связаны с подготовкой специалистов; потенциал значительной части разработок достаточно высок, имеются уникальные разработки, вызывающие большой интерес за рубежом. Региональный классический университет сохраняет набор по фундаментальным, гуманитарным, математическим и естественнонаучным образовательно-профессиональным программам и соответствующие научные исследования. Региональный классический университет стремится быть современным восприимчивым университетом, учитывающим и реализующим региональные запросы в профессиональной подготовке и в отраслевых прикладных исследованиях.

Каковы же тенденции и стратегия развития российских классических университетов? Генезис возникновения университетов, анализ развития их основных моделей и опыт вхождения в Болонский процесс позволил выделить основные тенденции их развития, а именно:

— стремление обеспечить качественное фундаментальное образование на основе «обучения через исследования» как основы полноценного университетского научного образования и поддержки научных школ;

— стандартизация образования, которая имеет как положительные, так и негативные аспекты; положительными признаками стандартов являются сохранение единого образовательного пространства, формулировка единой управленческой задачи по организации учебного процесса, единство требований; в то же время наличие стандартов является и определенным тормозом в развитии новых, опережающих направлений образования;

— развитие «трансдисциплинарности, то есть появление дисциплин, как фундаментальных, так и прикладных по своему характеру; к числу таких дисциплин можно отнести информатику, кибернетику» [14];

— формирование системы воспроизводства кадрового потенциала университета;

— усиление понимания, интерпретации, сохранения, развития и распространения национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и разнообразия;

— появление новых видов университетов — исследовательского, инновационного, предпринимательского, корпоративного и пр.;

— классический университет, который призван производить научное знание как основу фундаментального образования, постепенно исчезает; студент рассматривается не как производитель знания, а как его главный потребитель; таким образом, университетское образование превращается в услугу, а студент — в потребителя предложенной образовательной услуги;

— стремление сохранить свою идентичность и «классическую направленность»;

— в условиях широкой диверсификация моделей высшего образования наряду с формами и критериями набора абитуриентов высшее образование в нарастающей мере становится многовариантным, многообразным, многомоделльным.

Влияние Болонского процесса отразилось на тенденциях развития классического университетского образования: под воздействием интеграционных процессов университетское образование приобретает черты поликультурного образования; Болонский процесс изменяет отношение к высшему образованию и блокирует негативные тенденции, о которых говорили в конце 90-х годов, в частности, один из принципов Болонского процесса — автономность университетов от государственного или иного сектора — реализация этого принципа остановит тенденцию постоянного влияния государства на высшее образование; усиление поиска разумного баланса между сохранением тех элементов, которые являются частью образовательного и культурного наследия, и изменениями, вытекающими из новых целей, роли, задач и функций высшего образования; развитие академической мобильности; несформулированность стратегии опережающей подготовки кадров по структуре специальностей, необходимых для социально-экономического развития страны, переходит в тенденцию развития управленческого менеджмента университета и в формирование стратегий вуза по приоритетным направлениям деятельности. За последние несколько лет почти каждый классический университет сформулировал стратегию своего развития.

Многие классические университеты находятся на стадии формирования и принятия новой стратегии развития на ближайшие годы. При формировании данной стратегии необходимо учитывать тот факт, что созданы реальные предпосылки для конструирования университета нового типа, который органически совместит в себе принципы традиционного классического университета и виды деятельности инновационного университета с сохранением культуротранслирующей функции. При этом исследователи университетского образования полагают, что важно соотнести ее с основными тенденциями высшего образования и строить стратегию на следующих посылах. Во-первых, в университете нового типа научная деятельность направлена на получение новых знаний в области фундаментальных и инструментальных знаний, образовательная — на использование этих знаний в учебном процессе, для подготовки высококвалифицированных кадров, инновационная — на коммерциализацию новых знаний в научных и образовательных сферах, культуросохраняющая — на сохранение и передачу культурного наследия, которое дает национальный контекст. Во-вторых, опыт показывает, что организационная эволюция университетов в новые формы является длительным процессом и может быть успешной, основываясь лишь на идеях предпринимательства, сильном административном ядре, развивающемся представительстве университета и заинтересованности основных подразделений в этих преобразованиях. В-третьих, стратегию университета необходимо формировать через миссию университета. В-четвертых, с учетом современных преобразований целесообразен переход к программно-целевой структуре управления.

В основу концепции перехода многие классические университеты закладывают пошаговую стратегию с сохранением всех преимуществ отечественной высшей школы, традиций фундаментального образования и культуры. До начала преобразований проводятся научные исследования, экспертные опросы, направленные на выявление существующих проблем, трудностей и барьеров, анализ ситуации. К обсуждению проблем привлекаются широкие круги университетской общественности, создаются рабочие группы по изучению и внедрению основных положений Болонского процесса.

В основе стратегии находится *миссия университета*, которая определяет направление деятельности университета. Стратегия развития регионального классического университета формируется по следующим направлениям:

1. *Научно-исследовательская и инновационная деятельность.* Классический университет нового типа поддерживает научную деятельность, которая соответствует идее интеграции научной и образовательной деятельности, оптимизирующей процесс вхождения в мировое научно-образовательное пространство, а также те виды научной активности, которые способствуют повышению уровня развития научной и образовательной сферы в соответствии с изменяющимися потребностями общества, запросами практики, повышающие уровень жизни людей.

2. *Культуросохраняющая деятельность.* Классические региональные университеты сохраняют за собой функции накопления, сохранения и передачи культурного и национального наследия.

3. *Образовательная деятельность.* Формулируя стратегию, университетское сообщество понимает, что предстоящий период будет переходным к новому уровню функционирования образовательных программ университета. Основными ключевыми факторами успеха университета в образовательной сфере становятся

мобильность в освоении новых специальностей и специализаций, привитие студентам инструментальных навыков при высоком уровне фундаментальной подготовки, обеспечивающем их профессиональную мобильность, содействие их трудоустройству.

4. *Международная деятельность.* Стратегия развития строится с учетом административного, финансового, кадрового и иных ресурсов, зачастую лимитируемых. В данный период только создаются предпосылки для нового витка развития российской высшей школы. На конференции министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса в 2005 году в Берне была отмечена слабая вовлеченность российской системы образования в европейскую образовательную интеграцию, что было обусловлено нехваткой финансирования, недопониманием, а иногда и нежеланием академического сообщества гармонизировать систему высшего образования с европейской. Университетам предстоит большая многогранная модернизация для достижения приоритетных целей государства. От того, насколько эффективно включатся в этот процесс университеты, зависит их судьба и престиж российского образования.

Вхождение в Болонский процесс интенсифицировало развитие появившихся в последнее десятилетие различных моделей классического университета, среди которых инновационный, исследовательский, региональный классический университеты или их сочетания. Появилась тенденция формирования региональных классических университетов при слиянии с научно-исследовательскими институтами и крупными предприятиями в университетские комплексы, имеющими крупную инфраструктуру и высокий научно-технический потенциал. Формирование университетских комплексов — приоритетная задача модернизации российского образования, так как это создает мощную научно-исследовательскую, материальную и кадровую базу для развития высшего образования и отвечает основным запросам внешней среды. При этом в университетских комплексах значимым остается развитие фундаментального гуманитарного и естественнонаучного образования. Постепенно университетское образование включается в процесс виртуализации, то есть все больший вес приобретают программы дистантного образования, телеконференции, образование через Интернет-сайты и пр.

Каковы же основные проблемы и трудности вхождения классических университетов в Болонский процесс? Болонский процесс неоднозначно был воспринят в среде высшего образования. В университетах началась полемика о содержании, целесообразности и механизмах внедрения основных параметров в образовательную практику. Итогом этой полемики явились проведение большого количества конференций по проблеме вхождения России в Болонский процесс и особенностей развития классических университетов. В связи с этим появилась необходимость научного осмысления и выявления доминантных проблем и трудностей включения российской высшей школы в Болонский процесс, в частности, классических университетов. Для комплексного анализа основных проблем, трудностей, барьеров, а также выявления плюсов и минусов вступления России в Болонский процесс мы провели эмпирическое исследование, ориентированное на:

— выявление основных проблем, возникающих при интеграции классических университетов в Болонский процесс, и их ранжирование;

— определение наиболее проблемных параметров Болонского процесса, выявление наиболее обсуждаемых вопросов в рамках этих параметров и их ранжирование;

— определение основных трудностей и барьеров, возникающих как в самой системе классического образования, так и у ее субъектов (преподавателей, студентов);

— выявление представлений академического сообщества об основных плюсах и минусах Болонского процесса.

Основным методом эмпирического исследования являлся метод качественного и структурного контент-анализа, который предполагает выявление основных смысловых лексических единиц в текстах, их систематизацию, укрупнение и подсчет повторяемости.

Выборочная совокупность составила более 1000 текстов, в которую вошли тексты более 20 научно-практических конференций и семинаров, посвященных данной проблематике, статьи периодических научных журналов за последние три года («Педагогика», «Университетское управление: практика и анализ», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы «Alma mater», «Интеграция образования» и др.), выступления общественно-политических деятелей, ректоров классических университетов, ученых и исследователей, публикации СМИ и Интернета. Контент-анализ проведен на трехгодичной выборке. Исследуемое содержание текстов позволило задать однозначное правило для надежного фиксирования нужных характеристик (принцип формализации), выявить интересующие элементы содержания, которые встречались с достаточной частотой (принцип статистической значимости). После того как были сформулированы категории, мы выбрали соответствующую единицу анализа — смысловые элементы содержания, служащие в тексте индикатором интересующего явления или процесса. Единицами анализа являлись — суждение, тема сообщение в целом и др. Были установлены единицы счета — смысловой фрагмент, — подсчитывалась частота ее появления (цифры, указанные в скобках, и есть частота). Были разработаны таблицы контент-анализа — основной рабочий документ, с помощью которого проводится исследование. Подсчет, обработка и сопоставление полученных данных осуществлялась с помощью компьютерных программ. Остановимся на результатах.

Каковы же наиболее обсуждаемые вопросы, по которым ведется научная полемика в академическом сообществе о реализации идей Болонской декларации? Эти вопросы проранжированы по степени упоминания в текстовых массивах. Наиболее обсуждаемым вопросом является *вопрос о качестве образования* (402): оценке качества образования (63), развитии международной сертификации системы обеспечения качества образования (29), разработке внутривузовских систем качества образования (25), разработке новой системы аккредитации образовательных учреждений (15), несоответствии качества подготовки кадров в филиалах университетов (11) и др. И это не случайно: резолюция Съезда европейских ректоров (г. Саламанка 29—30 марта 2001 года) определила качество образования как краеугольный камень — основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования. На протяжении последних шести лет в Европе действует Европейская сеть агентств качества высшего профессионального образования (ENQA), которая достаточно подробно разработала рекомендации по аккредитации образовательных программ, именно программ, а не образовательных учреждений, как это принято в российской практике аккредитации и лицензирования. В России нет ни одного

сертифицированного агентства, пользующегося международным признанием, осуществляющего аккредитацию программ. На современном этапе интеграции нет международного признания государственного компонента отечественной системы высшего образования. Менее 10 % вузов реализуют образовательные программы, имеющие международный сертификат качества.

На втором месте — *проблематика перехода на многоуровневую систему образования* (353): выбора модели (47), соотношения научно-академических степеней (35), сохранения «специалитета» (32), возможностей смены направления подготовки или специальности после получения диплома бакалавра (20), определения места педагогических специальностей (15), восприятия бакалавриата как незаконченной ступени высшего образования (14), определения методики преподавания и обучения в магистратуре (9), разработки механизмов лицензирования магистерских специальностей (8) и др. Это связано с тем, что внедрение в практику российского высшего образования многоуровневой системы подготовки кадров (бакалавр — магистр — доктор Ph.D.), несмотря на большой задел, имеет ряд сложностей, а именно:

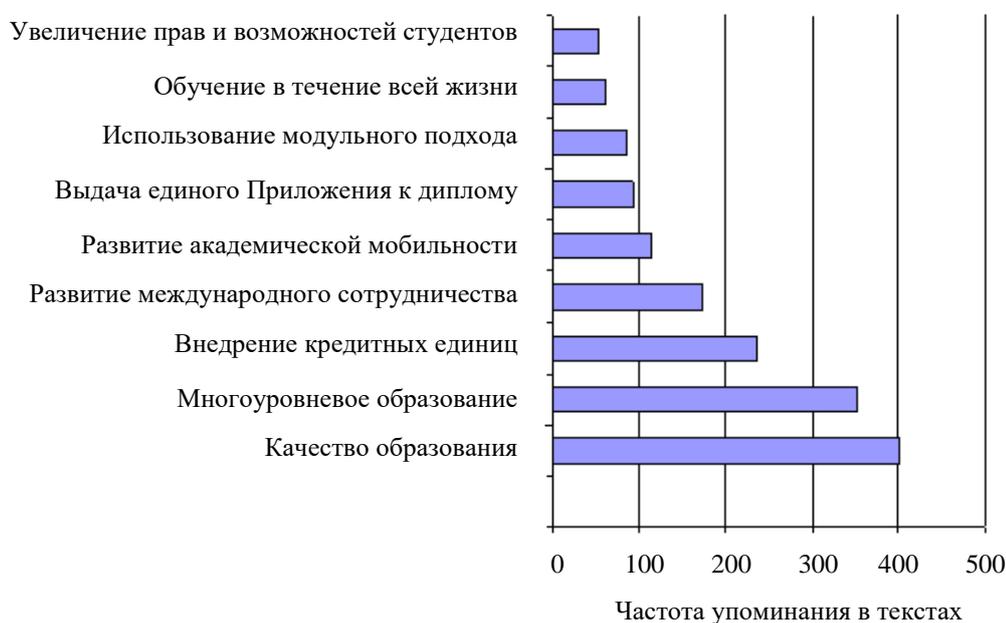
1. Существующая схема подготовки бакалавров и магистров «по направлениям» идеологически противоположна существующим в Западной Европе [15]. Обучение на степень бакалавра в западноевропейских университетах ориентировано на подготовку среднетехнического персонала, следовательно, по содержанию оно наполнено более практико-ориентированными предметами, а степень магистра предполагает получение глубинных фундаментальных знаний, наработку навыков самостоятельной научно-исследовательской и управленческой деятельности. В российской системе высшего образования опыт подготовки специалистов переносят и интегрируют в европейское измерение. Так, бакалавр будет перегружен общетеоретической и методологической подготовкой, а не практико-ориентированной работой. На нее просто может не хватить учебных семестров.

2. Несовпадение в квалификационных структурах разных стран: так ступени квалификаций сильно отличаются и в самой Европе. В российской квалификационной структуре отсутствует четкая преемственность между различными уровнями подготовки. У большинства россиян вообще бакалавриат не ассоциируется с полноценным высшим образованием, а лишь рассматривается как некоторая промежуточная ступень при получении полноценного высшего образования, следовательно, не имеет самостоятельного статуса. Отсутствует разработанное содержание и нормативное, методическое обеспечение подготовки бакалавров и магистров. Внедрение многоуровневой системы увеличивает срок получения полного высшего образования до 6 лет, что не соответствует современной тенденции интенсификации образовательного процесса. Отсутствие в европейской многоуровневой системе российского кандидата или доктора наук может негативно сказаться на отношении научно-педагогического сообщества к европейским степеням и званиям. Вводимая с этого учебного года степень бакалавра до сих пор у многих работодателей вызывает непонимание ее сущности.

Следующим дискуссионным вопросом является *вопрос о внедрении кредитных единиц* (237): отсутствии принятых стандартов следующего поколения (61), несоответствии кредитных единиц структуре и организации учебного процесса (55), неразработанности методик перерасчета трудоемкости студента и преподавателя в кредитные единицы (22), определении понятийного аппарата и ха-

рактерных черт кредитной системы (18) и др. Многие считают, что, безоговорочно приняв идеологию ECTS (европейской системы зачетных единиц) в качестве стандарта для всей России, мы рискуем создать дополнительный барьер на пути взаимодействия и сотрудничества российских вузов с вузами Америки и АТР. Россия — страна огромная и неравномерно развитая [4]. Отмечается также, что не разработан механизм набора кредитов (зачетных учебных единиц). Эта проблема имеет количественный и качественный аспект. Количественный выражается в том, что внедрение академических кредитов европейского образца (ECTS) чисто механическим перерасчетом (1 кредит = 36 часов) сильно искажает картину российского высшего образования. Непропорционально высокое значение приобретают дисциплины циклов ГСЭ, в то же время необоснованно недооцениваются специальные дисциплины. Качественный аспект — это содержание кредитных единиц в разных образовательных учреждениях. Разработанная система кредитов приведет к свободному перемещению студентов по университетам, усилению дивергенции, что чревато утратой фундаментальности образования.

*Уровень обсуждаемости параметров
Болонского процесса в научном сообществе*



Среди других наиболее обсуждаемых вопросов — *развитие международного сотрудничества* (174): расширение экспорта образовательных услуг (76), неподготовленность российских вузов к высокому экспорту образовательных услуг (43), развитие совместных программ двойных дипломов (18), низкая востребованность российских выпускников социально-экономических и гуманитарных областей знаний (15) и др.; *развитие академической мобильности* (116): экономическая несостоятельность академического и студенческого сообщества (44), возможность «утечки мозгов» (16), развитие института тьюторства (12) и др. Проблема развития мобильности имеет двоякий характер: с одной стороны, это может

привести к негативному влиянию на устойчивость научного конгломерата, так как в российских университетах преподаватели закрепляются за определенными кафедрами и университетами, формируя научные школы и направления; с другой стороны, развитие мобильности расширит профессиональные контакты между профессорами и преподавателями разных стран; *выдача единого Приложения к диплому* (94): несоответствие европейских и российских курсов и программ (10) и др.; *использование модульного подхода к построению учебных курсов* (88): несформированность теории и практики модульного обучения (42), изучение особенностей разработки и применения модульных технологий обучения (12); *реализация обучения в течение всей жизни* (62); *увеличение прав и возможностей студентов* (55): развитие форм самообразования студентов (33), формирование компетенции межкультурной коммуникации (11).

Полярные оценки Болонского процесса по его параметрам

Аспекты интеграции	«Плюсы»	«Минусы»
Вступление в Болонский процесс	69	36
Изменение оценки качества образования	44	29
Введение многоуровневого образования	31	14
Внедрение системы кредитных единиц	18	22
Развитие международного сотрудничества	24	3
Развитие академической мобильности	15	6
Реализация модульного обучения	13	18
Выдача единого Приложения к диплому	23	4
Увеличение субъективности студентов	16	3
Общее количество оценок	253	135

Академическое сообщество разделилось в оценивании реформирования высшего образования на основе параметров Болонского процесса. Плодотворная гармонизация образовательных систем невозможна без решения целого ряда проблем субъективного и объективного характера в разных сферах жизнедеятельности образовательных учреждений: политической, экономической, культурной, педагогической. Результаты исследования позволили проранжировать основные *проблемы интеграции* (2134) классических университетов в общеевропейское образовательное сообщество по степени их обсуждаемости в академическом сообществе:

— *организационно-управленческие* (512): неразвитость новых организационных структур, реализующих болонские положения (122), изменение стратегии развития классических университетов (97), отсутствие автономии российских университетов (88), разнородность вузов по кадровой, материально-технической, научно-методической подготовленности к реализации принципов Болонской декларации (34), отсутствие органа для объективной оценки вузов и высшего образования (21) и др.;

— *научно-образовательные* (478): сохранение фундаментальности образования (212), сохранение традиций подготовки специалистов (52), изменение отечественной системы ученых степеней (48), переориентация системы образования в логике компетентностного подхода (37), существующая схема подготовки бака-

лавров и магистров «по направлениям» идеологически противоположна существующим в Западной Европе (24), верификация университетских программ бакалавра и магистра на два вида: теоретического, научно-исследовательского и прикладного, практического характера (25) и др.;

— *экономические* (447): отсутствие финансовой основы преобразования (166), снижение финансирования (73), низкая заработная плата преподавателей и научных сотрудников (56), увеличение оплаты за обучение (44), низкий уровень финансирования научных исследований (34) и др.;

— *социально-культурные* (358): сохранение национальных особенностей в образовании (242), различия менталитета и системы ценностей (45), сохранение этнорегиональной направленности (12) и др.;

— *учебно-методические* (204): отсутствие разработанного содержания и нормативного, методического обеспечения (81), слабо развитая система дистанционного образования (52), неразработанность методик расчета трудоемкости работы студента (37) и др.;

— *нормативно-правовые* (135): неразработанность нормативно-правовой базы преобразований (64) и др.

В результате анализа названных проблем и опыта перестройки университетского образования можно отметить следующие основные противоречия:

— между глобализацией как неотъемлемым процессом в современном обществе и необходимостью сохранения собственной культурной идентичности в образовании;

— между сложившейся университетской системой и новыми требованиями к изменению ее структуры, содержания и форм в рамках Болонского процесса;

— между сохранением традиций классического университета и инновационными программами его развития.

Нами сделана попытка систематизировать наиболее упоминаемые плюсы и минусы Болонского процесса в целом для системы высшего профессионального образования.

Плюсы и минусы вступления классических университетов в Болонский процесс (по мнению академического сообщества; N=351)

Плюсы	Частота	Минусы	Частота
Повышение конкурентоспособности российской высшей школы	16	Снижение фундаментальности образования	52
Увеличение автономии университетов	21	Вовлечение университета в рыночные отношения	25
Улучшение образовательного менеджмента, информационной деятельности и маркетинга	33	Снижение финансирования вузов	12
Приложение к диплому дает подробную информацию о квалификации и компетентности выпускника	15	Увеличение стоимости обучения и количества внебюджетных мест	8
Увеличение возможностей трудоустройства выпускников	17	Создание угрозы концепции государственного стандарта ВПО	12
Рост квалификации профессорско-преподавательского состава	10	Отток за рубеж наиболее квалифицированных преподавателей российских вузов	32

Многие исследователи и ректоры классических университетов увидели в Болонском процессе серьезную угрозу российскому образованию; это выражается в следующем: Россия может потерять фундаментальность подготовки специалистов, ставшую одним из основных принципов российского образования в результате его уникального исторического опыта; переход на многоуровневую систему может вызвать принципиальные изменения в структуре российского университета. С целью объединения образовательных программ в два направления на первом уровне обучения возникает угроза объединения узких специализаций и направлений, объединения факультетов и отказ от кафедр; университет превратится в бизнес-центр, научно-преподавательская деятельность — в карьеру, при этом образование превращается в производство услуги, а не в воспроизводство знания; в процессе модернизации образования возможно появление новых реалий, в частности, открытие новых специальностей, закрытие старых и новых структур в университетах, что может вызвать сопротивление такого рода нововведениям консервативно настроенных сотрудников; создание нового образовательного пространства фактически будет базироваться на принципах американской модели рынка образовательных услуг; интеграция в единое европейское образовательное пространство может принять характер экспансии; в развитых странах все большей популярностью пользуется *post-education*, узконаправленное образование вне университетских стен; все новации, описанные выше, вызовут пересмотр модели построения обучения с возможным ухудшением качества образования; «открытые ворота» в Европу по программам академической мобильности могут привести к «утечке мозгов» как студентов, так и преподавателей. Вследствие отъезда на длительные периоды или на постоянное место жительства наиболее квалифицированных вузовских преподавателей снизится качество подготовки российских студентов, упадет научно-теоретический уровень преподавания, сократятся масштабы и качество научно-исследовательской работы в вузах [16].

В процессе исследования выявлены основные педагогические *трудности*, возникающие при вступлении в Болонский процесс (512), среди которых доминантными являются следующие: недостаточное учебно-методическое обеспечение самостоятельной учебной деятельности студентов (61), отсутствие должной технологизации учебного процесса (43), отсутствие сети дистанционного образования (39). Отмечается, что у *педагога* возникают трудности, связанные с изменением учебных планов (68), перестройкой учебных программ, методик и технологий обучения на основе модульного подхода (47); отмечается «несформированность» отношения к Болонскому процессу (39); возникают сложности в реализации балльно-рейтинговой системы (28); отсутствует мотивация на участие в преобразованиях (18); выражена неготовность преподавателей к новой форме оценивания (12); необходима психологическая перестройка на работу в новых условиях (10); отсутствует опыт формирования штатного расписания кафедры и распределения нагрузки преподавателей (6) и др.; у *студента* — отсутствие навыков самостоятельной работы (36), сложности в выборе индивидуальной образовательной траектории (28), слабая языковая подготовка (19), неготовность к своей новой позиции в образовательном процессе (9) и др.

В специальных исследованиях отмечается (УМО по классическому университетскому образованию, Воронежский ГУ), что опыт реализации отдельных положений Болонской декларации в классических университетах вызовет серьез-

ные противоречия между предлагаемыми изменениями и основами современного классического университетского образования, а именно: введение единых критериев оценки качества образования требует смены парадигмы стандартизации образования, предлагаемый европейский «бакалавр по специальности» неприемлем для университетских специальностей естественнонаучного и гуманитарного образования; последовательный, непротиворечивый пересчет трудоемкости ГОС ВПО в кредиты невозможен, так как ГОС ВПО противоречит идеологии кредитной системы. Можно сделать вывод, что академическое сообщество считает, что внедрение основных параметров интеграции при учете национального контекста даст положительный результат, повысит качество образования и сделает более конкурентоспособным российское образование на мировом рынке образовательных услуг. Однако высказываются опасения о возможности снижения качества образования в бакалавриате, невостребованности бакалавров российским работодателем, элитарности магистратуры в связи с ее коммерциализацией, угрозе разрушения кафедры как институциональной ячейки научных школ при реформировании, сокращении кадров профессорско-преподавательского состава.

Уже очевидно, что классический университет, призванный производить научное знание как основу фундаментального образования, может постепенно исчезнуть при наметившейся тенденции рассмотрения студента не как производителя знания, а как его главного потребителя. Таким образом, университетское образование превращается в услугу, а студент — в потребителя предложенной образовательной услуги. При всем разбросе мнений академического сообщества большинство его представителей оценивают вступление в Болонский процесс положительно, наиболее проблемными и обсуждаемыми вопросами выступают: сохранение статуса классического университета, его фундаментальности и основных положительных черт, механизмы и пути перехода к основным параметрам Болонского процесса.

Список использованной литературы

1. См. : Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию : рабочий документ ЮНЕСКО. — Париж, 1998. — 5—9 окт.
2. См. : Новые тенденции в развитии интеграционных процессов в образовании и науке: российская и мировая практика : материалы III Всероссийской конференции и XIII Всероссийской школы-семинара «Интеграция университетов России в мировое образовательное и научное пространство с учетом региональных особенностей». — Ростов н/Д : Ростов. ун-т, 2005. — 170 с. — С. 14.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р // Правовая база «Консультант-Плюс».
4. См. : Лазарев, Г.И. Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов // Университетское управление: анализ и практика. — 2005. — № 2.
5. См. : Акулич, М.М. Образование в условиях глобализации» университетов // Университетское управление: анализ и практика. — 2005. — № 5.
6. См. : Haug, G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. — Bonn, HRK, 2000. — 77 p.

7. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 118 от 28.07.1999 «О проведении Всероссийской научно-практической конференции «Роль классических университетов в развитии единого научного и образовательного пространства России» // Правовая база «Консультант-Плюс».
8. План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002—2010 гг. // Интернет: сайт Министерства образования Российской Федерации <http://www.edu.gov.ru>
9. Реализация принципов болонской декларации в Новгородском государственном университете / А.Л. Гавриков, Н.Н. Ильяшенко, В.А. Исаев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 5—6 (28). — С. 20—23.
10. Григорьев, С.И. Отношение работников сферы образования современной России к Болонскому процессу, качеству и социальной эффективности высшего социогуманитарного образования: исследование проблемы в Алтайском крае // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования России : материалы научно-методического семинара. Барнаул, 2—3 марта 2004 г. — Барнаул : Алтайский ун-т, 2004. — С. 48—58.
11. Борисов, И.И. Тенденции развития образования в XXI веке // Вестник Воронеж. гос. ун-та. — Сер. Проблемы высшего образования. — 2000. — № 1. — С. 12—28.
12. См. : Грудзинский, А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом : автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2005. — С. 20.
13. См. : Сафронова, В.М. Прогнозное видение проблем образования : сб. статей // Образование: модели и прогнозы (региональный аспект). — М., 1997. — С. 44.
14. Добреньков, В.И. Общество и образование. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 381 с.
15. См. : Бермус, А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 102—109.
16. См. : Байденко, В.И. Мягкий путь вхождения российских вузов в Болонский процесс. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 352 с.
17. Ерофеев, Д.С. Развитие современных классических университетов в России в контексте Болонского процесса (педагогический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2006.

Л.К. Гребенкина, Т.В. Ганина, Н.В. Мартишина

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Стать исследователем, по утверждению А.И. Кочетова, нельзя иначе, как непрерывно совершенствуя свою повседневную жизнь и самого себя на основе изучения педагогической науки и внедрения ее идей в практику [3]. В.А. Слостенин подчеркивает необходимость такой составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя как формирование методологической культуры, направленной на развитие теоретического и эмпирического мышления, овладение методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, движущими силами и противоречиями [4, с. 386].

Целостный педагогический процесс в вузе включает разные аспекты целостности: содержательно-целевой, организационно-процессуальный, операционно-технологический. Целостная деятельность обучаемого — это единство

учения и других видов деятельности. Следовательно, научно-исследовательская работа студентов должна рассматриваться в вузе не как самостоятельный вид деятельности, а как составная часть целостного педагогического процесса. По мнению Г.К. Селевко, целостный подход «рассматривает педагогический процесс как целостный объект, объединенный едиными обобщенными характеристиками» [5, с. 72].

В условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование ставится задача базировать и развивать высшее образование на основе научных исследований, что требует постоянного совершенствования системы научно-исследовательской работы преподавателей и студентов (НИР, УИРС, НИРС) в тесном единстве со всеми другими видами деятельности.

Включение студентов в научно-исследовательскую работу предусматривает решение комплекса задач:

— формирование методологической культуры, обучение комплексной методике исследования;

— целенаправленное и систематическое участие в научно-исследовательской деятельности каждого студента, обеспечение творческого подхода к исследованию педагогических проблем;

— формирование исследовательских умений, а также овладение приемами теоретического мышления, которое опирается на анализ, синтез, классификацию, обобщение и систематизацию изучаемых явлений и процессов;

— развитие у студентов таких качеств и психических свойств личности, как память, наблюдательность, воображение, творческие способности, рефлексивные умения, самостоятельность суждений и выводов, готовность к творческому решению педагогических задач;

— обеспечение сотрудничества студентов и преподавателей вуза в контексте гуманистического взаимодействия и демократического стиля общения.

Рассмотрим возможные пути обновления научно-исследовательской работы студентов и преподавателей с точки зрения системности и целостного подхода к организации педагогического процесса в вузе, предлагая алгоритмы действий для преподавателей и студентов для конкретных видов научной деятельности.

Научно-педагогическое исследование осуществляется студентами как составная часть педагогической системы вуза, во взаимосвязи всех видов деятельности, включая аудиторную и внеаудиторную работу, различные виды педагогической практики. Традиционные формы организации учебного и научного исследования студентов разнообразны: это спецсеминары по введению в научное исследование, научные кружки и исследовательские группы, творческо-экспериментальные объединения при школах, участие в научной работе кафедр, научные конференции, «круглые столы», подготовка и публикации результатов научного исследования. Конкретными формами научного исследования по педагогике являются рефераты и творческие задания различного уровня, курсовые, выпускные квалификационные и конкурсные работы, доклады на научно-практических конференциях, издание статей, тезисов и другие виды самостоятельной работы. Реализация каждого вида исследования направлена на решение образовательных, воспитывающих и развивающих задач, обеспечивающих образованность, воспитанность и профессиональную компетентность будущих специалистов.

Реферат представляет логически законченное повествование об одной или нескольких актуальных, связанных между собой педагогических идеях. Выбор темы реферата осуществляется студентом с учетом его интересов и способностей. Реферат состоит из введения, основной части, выводов, списка литературы. Во введении обосновываются актуальность, цель, задачи, объект, предмет и методы исследования, дается краткий обзор источников. В главной части реферата на основе анализа психолого-педагогической литературы, периодической печати, опыта работы школ (учителя) раскрывается решение поставленных задач. В заключительной части формулируются краткие обоснованные выводы по теме исследования, высказывается собственная позиция относительно различных изученных аспектов проблемы. Основное содержание реферата студент докладывает на учебном занятии, научной конференции, заседании кружка.

Творческое задание как вид исследования той или иной педагогической проблемы может быть представлено в форме эссе, методической разработки с таблицами, схемами, диаграммами, буклета, доклада, газеты и т.п. Оформление творческого задания предусматривает разнообразные художественные подходы к выполнению. Любое творческое задание может сопровождаться презентацией, соответствующей теме.

Реферат и творческое задание являются начальным этапом научно-педагогического исследования, отражающего позицию автора. Наиболее актуальные и качественно выполненные работы становятся основой курсовых, выпускных квалификационных или конкурсных работ. Данные формы исследовательской деятельности студентов вуза в отличие от школьной практики направлены на дальнейшее развитие исследовательских умений, на основе новых знаний и более высокого уровня самостоятельной работы.

Курсовые и выпускные квалификационные работы по педагогике — это самостоятельные формы научного исследования студентов по актуальным вопросам воспитания, обучения и развития учащихся. Их выполнение предусматривает изучение литературы и других источников по проблеме, научный анализ, наблюдение за работой учителей и учащихся, обобщение передового педагогического опыта, проведение эксперимента, решение педагогических задач, их апробацию и подведение результатов исследования в целом.

Существующая практика написания курсовых и выпускных квалификационных работ по педагогике предлагает следующую последовательность действий: выбор проблемы и темы исследования, изучение литературы, постановку цели и задач, составление ориентировочного плана работы, определение методологической базы и совокупности методов исследования, сбор материала, анализ, осмысление и обобщение полученных фактов. Завершающим этапом является оформление работы и ее защита. При выполнении работ следует придерживаться следующего алгоритма действий:

- обоснование актуальности темы исследования;
- определение целей и задач исследования;
- краткий обзор психолого-педагогической литературы по теме;
- сбор фактов при использовании комплекса методов исследования;
- изучение теории вопроса и изложение ее в основных разделах;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта;
- обоснование собственной точки зрения на предмет исследования;

- четкость, новизна и обоснованность выводов;
- соответствующее оформление курсовой или выпускной работы;
- подготовка доклада для защиты;
- защита и презентация основных идей и результатов исследования.

В вузах ежегодно проводятся конкурсы на лучшую научную работу студентов по психолого-педагогическим дисциплинам. На конкурсе подаются законченные самостоятельные научные работы студентов по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся. Конкурсная работа, как правило, выполняется с учетом вышепредставленного алгоритма и должна отвечать определенным требованиям:

- четкость, логичность и последовательность изложения;
- убедительность аргументации выдвигаемых идей;
- конкретность и оригинальность изложения;
- доказательность выводов и обоснованность рекомендаций;
- практическая значимость.

Конкурсная работа должна быть правильно оформлена, включать титульный лист, аннотацию, отзыв руководителя и решения конкурсной комиссии, состоять из введения, обзора литературы, содержания работы, изложенного на основе теоретических источников и результатов собственного опыта, заключения, выводов и практических рекомендаций, списка использованной литературы, приложений.

Любое педагогическое исследование предполагает изучение опыта. Педагогический опыт — это такой опыт школы (учителя), который позволяет достигать высокого качества, хороших результатов в учебно-воспитательной работе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени.

Экспериментальная работа в школе проводится на основе специально разработанной программы на основе системного и целостного подходов. В этой программе обосновывается необходимость для школы данного эксперимента, формулируются проблема и тема, цели и задачи, определяется объект, предмет исследования, гипотеза, комплекс используемых методов, уточняются направления и этапы работы, сроки, участники и руководители.

Преподаватель вуза выступает в роли научного руководителя или консультанта. Студенты получают соответствующие задания для разработки курсового или выпускного квалификационного проекта, включаясь в исследовательский микроколлектив образовательного учреждения.

Как правило, студенты изучают опыт творчески работающих учителей, мастеров педагогического труда. Студент-исследователь, обобщающий опыт работы школьного коллектива, администрации школы, конкретного учителя, классного руководителя, разрабатывает рекомендации по совершенствованию целостного педагогического процесса. При обобщении опыта во внимание принимаются следующие основные компоненты: задачи учебно-воспитательной работы; основные идеи педагогического опыта; деятельность учителей, учащихся и других участников педагогического опыта; достижения и конкретные результаты обучения и воспитания учащихся; новизна и преимущество инноваций авторов опыта; обусловленность опыта условиями школы; реальные пути и средства внедрения инновационного опыта.

Алгоритм изучения педагогического опыта можно представить в виде последовательных действий:

- поиск образца работы педагогов и педагогических коллективов;
- выявление критериев отбора и оценки педагогического опыта;
- выбор методики изучения педагогического опыта;
- сбор разнородной информации;
- отработка собранных фактов, имеющихся материалов;
- выявление общей идеи для внедрения опыта.

Полученные материалы на основе изучения педагогического опыта анализируются, обобщаются и оформляются с учетом требований, предъявляемых к той или иной форме научного исследования (реферат, курсовая, выпускная квалификационная, конкурсная работа и др.).

К вариативным видам учебно-исследовательской работы в университете относятся педагогические олимпиады и конкурсы профессионального мастерства, включающие подготовку и защиту инновационных проектов на основе научных подходов. Так, например, конкурсы включают ряд мини-конкурсов, предусматривающих выявление научной эрудиции, использование полученных данных педагогического поиска, проявление качеств исследователя: наличие психолого-педагогического мышления, умений формулировать цели и задачи исследования, выделять основополагающие идеи, формулировать концепции, разрабатывать технологии, изучать и обобщать педагогический опыт. Так, традиционный конкурс профессионального мастерства, проводимый в РГУ имени С.А. Есенина под девизом «За нашим веком мы идем», включал ряд мини-конкурсов, требующих при подготовке и проведении реализации исследовательского и творческого подходов: конкурс рекламы, конкурс актерского мастерства, интеллектуальный конкурс, школьный конкурс, конкурс индивидуальных творческих проектов. Например, конкурс творческих проектов «Не тлетворные мысли» предусматривал толкование педагогического факта, процесса или явления, представленного в тексте в форме гипотезы (предположения) решения проблемы. Участникам конкурса предлагалось определить ее новизну, практическую значимость, сформулировать собственный оригинальный взгляд на педагогическую профессию, на организацию учебной и внеурочной деятельности, продемонстрировать педагогические находки в практической работе с детьми.

Одним из критериев оценки конкурса было умение применять научные знания в решении вопросов педагогической практики, соответствие цели и содержания; научная и практическая значимость, нестандартный подход при защите проекта.

Итоги учебно-научно-исследовательской работы студентов (УИРС и НИРС) ежегодно подводятся на заседаниях студенческого научного общества университета, кафедр или методических объединений, на общеуниверситетской научной студенческой конференции.

На конференциях заслушиваются доклады и сообщения, обобщающие результаты научных исследований по актуальным проблемам педагогики, уточняются перспективы развития НИРС, награждаются лучшие студенты.

В практике работы вуза на факультетах и кафедрах проводятся различные по содержанию и уровню подготовки и проведения студенческие конференции: вузовские, межвузовские, региональные, российские, международные. К вари-

тивными формам конференций относятся студенческие форумы, «круглые столы», «мастер-классы», творческие дискуссии, защита инновационных проектов, дебаты и др.

Основными ориентирами при подготовке выступлений на конференциях являются: актуальность темы, цель и задачи, составление плана и написание текста, разбивка сообщения на основные тезисы, распределение их по времени, подготовка наглядных материалов с использованием новых информационных технологий. Отсюда следуют критерии оценки докладов: актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, оригинальность представленных идей, четкость и конкретность содержания, логика изложения, культура речи и др.

Так, например, в практике научно-исследовательской работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина сложилась традиция проведения межвузовских студенческих научно-практических конференций по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся в образовательных учреждениях и социуме. Идея межвузовского сотрудничества преподавателей и студентов в научно-исследовательской деятельности родилась у педагогов-ученых, собравшихся в г. Москве (30 сентября 2005 года) на Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею Виталия Александровича Слостёнина, академика РАО, президента Международной академии наук педагогического образования, доктора педагогических наук, профессора Московского педагогического государственного университета.

Эту идею подхватили преподаватели кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета (ВГПУ) (заведующая кафедрой — доктор педагогических наук, профессор М.В. Николаева) и кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина (заведующая кафедрой — доктор педагогических наук, профессор Л.К. Гребенкина).

В феврале 2006 года был организован межвузовский научно-практический семинар студентов в ВГПУ, куда были приглашены студенты Рязанского государственного университета, на котором обсуждались актуальные проблемы педагогической науки. В марте 2006 года студенты и преподаватели из педагогических вузов Волгограда, Коломны, Елабуги, Тулы, Рязани приняли участие в конференции, на которой обсуждались современные проблемы обучения и воспитания учащихся школ Российской Федерации, вопросы социализации личности средствами культуры в условиях социума различных региональных образовательных систем. По итогам был издан сборник, включающий тезисы и доклады участников конференции.

На заключительном совещании были подведены итоги состоявшейся конференции и принято решение о создании межвузовского Центра научно-исследовательской деятельности и творческих инициатив студентов, для того чтобы организовывать и координировать межвузовское сотрудничество будущих специалистов в области научно-исследовательской работы. В январе 2007 году такой Центр был создан по инициативе кафедры педагогики и психологии начального образования ВГПУ при институте дошкольного начального образования и специальной педагогики. Было разработано положение, в котором указывалось, что Центр — это добровольное объединение бакалавров, студентов, магистров, аспирантов высшего учебного заведения на основе общности интересов для осуществления

совместной научной деятельности, направленной на удовлетворение духовных и иных нематериальных потребностей будущих специалистов.

На межвузовской студенческой конференции в РГУ имени С.А. Есенина (2 марта 2007 года) студенты факультета дошкольного и начального образования ВГПУ провели презентацию Центра и пригласили участников конференции из разных российских вузов на Международный форум студентов-исследователей по проблеме «Детство глазами студентов», который и состоялся в Волгограде 16—17 мая 2007 года. На форуме студенты из российских и зарубежных вузов обсуждали вопросы психолого-педагогического сопровождения развития личности современного ребенка на разных этапах образовательного процесса, педагогических технологий обучения и воспитания детей и молодежи, поделились результатами своих исследований, выработали гуманистические установки в формировании современного человека. Материалы выступлений студентов на международном студенческом форуме представлены в сборнике «Детство глазами студентов».

20—21 марта 2008 года в Рязанском государственном университете была проведена межвузовская студенческая научно-практическая конференция, посвященная 120-летию со дня рождения А.С. Макаренки. На данной конференции в рамках межвузовского сотрудничества снова встретились представители студенческих коллективов вузов Волгограда, Елабуги, Коломны, Рязани. В ходе пленарного заседания и работы секций в докладах студентов и аспирантов были затронуты различные аспекты обучения и воспитания детей. С большим интересом студенты продолжили их обсуждение на «круглом столе», проведенном на базе Музея истории молодежного движения. Студенты совершенствовали исследовательские умения в специально организованных мастер-классах. В мастер-классе школы № 1 г. Рязани студенты приобретали опыт создания детской молодежной организации. В свою очередь студенты ВГПУ свой мастер-класс посвятили использованию возможностей психолого-педагогического интерактивного импровизационного театра в подготовке будущих учителей. Разработанная культурная программа (экскурсии по городу и университету, на родину С.А. Есенина в с. Константиново, посещение премьерных спектаклей Народного студенческого театра РГУ «Переход» и областного театра драмы) способствовала сотрудничеству между студентами и преподавателями разных вузов. По итогам проведенной конференции было принято решение о перспективах развития межвузовского сотрудничества студентов и преподавателей, подготовлен сборник научных работ студентов и аспирантов (более 100 работ).

Студенты, достигшие определенных успехов в научно-исследовательской работе, имеют право печатать тезисы докладов в научных сборниках и могут быть рекомендованы на выпускном курсе в аспирантуру.

В научно-исследовательской работе должен принимать участие каждый студент, что позволяет ему повышать профессиональную компетентность, развивать свой интеллектуальный и творческий потенциал, учиться выявлению методологических подходов к организации целостного педагогического процесса в образовательных учреждениях, овладевать методикой и умениями педагогического поиска. Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов в условиях перехода на многоуровневое образование носит опосредованный и непосредственный характер, осуществляется под руководством преподавателя через информационно-аналитическое и учебно-методическое обеспечение, в котором

происходит интеграция знаний, умений, методов и опыта педагогической деятельности, способствующая повышению уровня профессиональной компетентности, мастерства и творчества будущих специалистов.

Таким образом, учебно-научно-исследовательская, опытно-экспериментальная работа студентов и преподавателей становится мощным и действенным фактором, влияющим на результативность труда педагогического коллектива вуза, развитие субъектов деятельности, уровень образованности и культуры общества.

Научно-исследовательская работа студентов представляет в целостном педагогическом процессе важнейший этап подготовки к профессиональной деятельности, способствует углублению знаний, помогает вырабатывать исследовательские умения, формирует методологическую культуру, развивает педагогическое мышление, творческие способности учителя-исследователя.

Список использованной литературы

1. Введение в научное исследование : программа курса / сост. Л.А. Байкова. — Рязань, 1999.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. — М., 2006.
3. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования. — Минск, 1996.
4. Слостёнин. — М. : Магистр-пресс, 2000.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий.— М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1.
6. Гребенкина, Л.К. Введение в педагогическую деятельность / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жюкина, О.В. Еремкина. — Рязань, 2006.

Г.С. Вяликова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Система обучения без отрыва от производства, наряду со своим вкладом в выполнение государственного заказа по подготовке необходимых для региона специалистов с высшим педагогическим образованием, выполняет важную социальную функцию, давая возможность получить и завершить высшее образование гражданам, которые по тем или иным причинам не могут этого сделать на стационарном отделении.

В современной России резко возрастает потребность в получении высшего образования среди выпускников школ, начальных и средних профессиональных учреждений, лиц, уволенных из Вооруженных сил. Кроме того, развитие рыночных отношений приводит к необходимости перераспределения, перепрофилирования специалистов, что побуждает некоторых из них получать высшее образование или второе (и даже третье) высшее образование. Есть примеры, говорящие и о том, что даже люди пенсионного возраста поступают в вузы с целью расширения кругозора, обретения своего «я», стремления доказать прежде всего себе свою состоятельность в столь зрелые годы.

Существуют различные категории студентов, поступивших на заочное отделение. Среди них:

- имеющие высшее образование;
- окончившие средние профессиональные учреждения;
- работающие в системе образования;
- перешедшие с дневной формы обучения на заочную;
- пришедшие в вуз после школы.

Возраст студентов-заочников колеблется от 19 до 55 лет.

С целью изучения мотивации выбора заочной формы обучения нами было проведено анкетирование 420 студентов Калужского, Коломенского, Московского (МГОПУ имени М.А. Шолохова) вузов. На вопрос «Что побудило Вас поступить на заочное отделение избранного Вами вуза?» были даны следующие ответы: «перспектива профессионального роста» — 57 %, «желание повысить профессиональную квалификацию» — 43 %, «интерес к избранной специальности» — 41 %, «стремление продолжить образование, расширить кругозор, стать специалистом высокого уровня» — 27 %, «возможность получать образование практически без отрыва от работы» — 100 %, «не было возможности учиться на очном отделении (ребенок, семья)» — 32 %, «желание получить педагогическое образование» — 49 %, «возможность получения второй специальности» — 15 %, «получение высшего образования независимо от специальности («без высшего образования трудно найти хорошую работу», «в наше время жить без высшего образования просто невозможно»)» — 25 %, «возможность получить высшее образование по выбранной профессии в своем городе» — 42 %, «недостаток квалифицированных специалистов на селе» — 8 %. Заметим, что часть респондентов указывала два-три мотива. Некоторые студенты-заочники отмечали, что выбрали вуз и форму обучения по настоянию родственников (3 %), от безысходности (1 %), с надеждой по окончании вуза получать хорошую зарплату (68 %).

Не секрет, что ряд абитуриентов приходит на заочное отделение с целью получения диплома о высшем образовании независимо от профессиональной направленности факультета. Как показало исследование, некоторые студенты выбрали заочную форму обучения с нескрываемыми прагматическими целями («чтобы не сократили» — 12 %, «чтобы получить диплом для продвижения по службе» — 22 %). Частью абитуриентов сделан высокомотивированный выбор педагогической профессии («люблю детей, поэтому хочу стать настоящим Учителем» — 32 %, «чувствую призвание к педагогической профессии» — 35 %).

Опыт свидетельствует, что профессорско-преподавательский состав вуза не безразличен к мотивации выбора студентами педагогической профессии, форм обучения, отношения к учебе. Приведем фрагмент выступления на совете общетехнического факультета одного из опытных преподавателей Коломенского педагогического института Л.А.: «Уже 14 лет я веду занятия по курсу «Высшая математика» на заочном отделении общетехнического факультета. Выпустила несколько потоков, поэтому могу сделать некоторые выводы. Как правило, на каждом потоке можно выделить большую группу студентов, связанных в своей профессиональной деятельности со школой или ПТУ. Это преподаватели труда, военруки, воспитатели групп продленного дня и т.д. Среди остальных студентов, а в их числе иногда и выпускники нашего подготовительного отделения, встречаются работники сферы обслуживания, милиции, заводов.

Одни хотят получить высшее образование, чтобы повысить свою производственную квалификацию, но есть и такие студенты, для которых диплом — лишь путь к продвижению по службе, поэтому и слышу часто на экзаменах: «Нам это не пригодится», «У нас такая работа, что книгу в руки взять некогда». Для того чтобы студент все-таки взял книгу в руки и начал движение по ступенькам познания, приходится неоднократно встречаться с ним в процессе сдачи контрольных работ, зачетов, экзаменов.

Конечно, в результате один поднимается на несколько ступенек, а другой может сделать лишь один-два шага, но при этом оценка будет им заработана, то есть ее содержание будет носить нравственную характеристику. Интересно работать с теми, в ком горит огонек любознательности, кто хочет учиться независимо от возраста. Вокруг таких студентов возникает как бы «силовое поле» знаний. Они с удовольствием учатся сами и учат других. «Масса знающих» растет и учить становится легче. Среди таких заочников встречаются математически одаренные».

Таким образом, мотивацией выбора заочной формы обучения являются:

- перспектива изменения социального статуса, повышение профессионального уровня, оплаты труда;
- возможность приобретения специальности без отрыва от основного вида деятельности;
- удовлетворение потребности в образовании, расширение кругозора, формирование мировоззрения, приобщение к духовным ценностям и др.;
- повышение квалификации;
- получение диплома, дающего возможность продвижения по службе;
- получение диплома как документа о высшем образовании, позволяющего выгодно устроиться на высокооплачиваемую работу;
- расширение кругозора;
- совершенствование своей личности;
- стремление занять свободное время;
- безысходность;
- настоящие родственники и т.д.

Специфика заочной формы обучения определяет специфику студента-заочника, социально-психологический портрет которого предполагает ряд особенностей. На основе осуществления теоретической и опытно-педагогической деятельности можно в обобщенном виде представить социально-психологический портрет современного студента-заочника во всей его противоречивости.

Рассматриваемая категория студентов представляет собой неординарный состав учащихся. Выступая в качестве объекта, студент-заочник испытывает на себе влияние макро- и микросоциума.

Под макросоциумом следует понимать то социально-экономическое и культурное пространство, которое выступает интегративным стимулом, побуждающим человека к актуализации характерных для него сущностных сил.

Микросоциум — это окружающая субъекта среда с присущими ей специфическими региональными, национально-этническими, профессиональными, личностными особенностями, особой интеллектуально-нравственной атмосферой, уникальным способом межличностных отношений — все то, что создает неповторимый дух, формирует менталитет сообщества, коллектива, группы, личности.

Студент-заочник включен в своеобразную четырехмерную систему зависимости (социальную, профессиональную, учебную, бытовую), что в комплексе определяет особое его социальное настроение, представляющее собой психическое состояние, проявление которого связано с реакцией на события как глобально-масштабные (в мире, стране, регионе), так и личностно-бытийные (в семье, на работе). Выразительной особенностью социального настроения является феномен его транслируемости на индивида, микрогруппу, группу, что создает эффект заражения и распространения данного психического образования. Становится очевидной зависимость социального настроения от общественной ситуации в мире и стране, окружающей инфраструктуры, материального положения, профессионального статуса, состояния здоровья субъекта и т.п.

Практика показывает, что даже особенности нервной системы, тип высшей нервной деятельности, проявляющийся в темпераменте, также влияет как на социальное настроение, так и на умонастроение. При формировании академических групп важно учитывать (чего практически никогда не делается) психофизическое состояние вступающих в межличностный и профессиональный контакт лиц. Речь идет о комплектации своеобразных гомогенных групп, состав которых приблизительно равен по возрасту, психофизической совместимости, уровню культуры, воспитанности, степени мотивированности, уровню общего и профессионального развития, опыта профессиональной деятельности, духовных запросов и устремлений, ценностных ориентаций.

Если не учитывать вышеприведенных условий, то неизбежно возникновение ситуации деструктивного взаимодействия, препятствующего созданию образовательного «минипространства» на уровне студенческой группы.

Социальное настроение, безусловно, влияет на формирование профессиональной компетентности любой направленности и уровня. Объясняется это перспективой востребованности определенной профессии в обществе, что должно найти свое отражение в приоритетности конкретного вида педагогической деятельности.

Среди позитивных характеристик, потенциально способствующих продуктивному осуществлению педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя, выделяются следующие:

— студент-заочник — это человек, сделавший, как правило, осознанный выбор своей профессиональной деятельности;

— студента-заочника отличает определенный жизненный и профессиональный опыт, что позволяет ему дифференцировать воспринимаемую учебную информацию с позиции ее актуализации, теоретической и практической значимости;

— лучшая часть студентов-заочников видит в образовании непреходящую духовную ценность;

— студент-заочник, выполняя многорольные функции — гражданина, специалиста, обучающегося, семьянина, члена коллективов (трудового и студенческого), более социализирован, чем студент дневной формы обучения, что, безусловно, обогащает его статус, формирует креативное, гибкое отношение к различным видам деятельности, и прежде всего — к учебно-познавательной и научно-исследовательской.

Выполненное исследование показало, что студенты, получающие высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности, открыты для общения, диапазон их интересов достаточно широк, мотивация устойчива.

На основании обобщения и осмысления результатов осуществляемой на протяжении длительного времени педагогической деятельности были выявлены и определенные негативные черты студентов-заочников, которые объективно затрудняют процесс педагогического стимулирования их профессиональной компетентности. Среди них такие:

— прагматичная нацеленность на получение диплома об образовании как средства приобретения формального статуса специалиста с высшим образованием без дальнейшего включения в деятельность по профилю данной специальности;

— приистекающая отсюда недостаточная мотивация к глубокому и прочному усвоению знаний, умений, навыков, лежащих в основе профессиональной компетентности учителя;

— неумение организовать самостоятельную работу как в сессионный, так и в межсессионный периоды;

— слабая ориентация в современных проблемах образования;

— иногда отсутствие опыта профессионально-педагогической деятельности;

— недостаточная эрудиция, узкий кругозор и т.д.

Учитывая особенности студентов-заочников, важно иметь в виду, что эта категория обучаемых, обладая определенным сложившимся уровнем социальной, профессиональной, психологической компетентности, внутренне сориентирована на иное ролевое поведение в вузе, нежели студент стационара. Опыт показал: отношения преподавателя и студентов-заочников должны строиться на субъект-субъектной основе, предполагающей демократический стиль, взаимоуважение, обоюдное признание чувства собственного достоинства и т.д., что не исключает ведущую управляющую роль профессорско-преподавательского состава в формировании компетентного специалиста. Для студента-заочника создается своеобразная «привычно-непривычная» обстановка, когда он является на занятия только в период учебно-экзаменационных сессий. Об особенностях статуса студента заочного отделения свидетельствуют следующие строки из статьи пятикурсницы филологического факультета Л.Г. в малотиражную газету «Народный учитель», издаваемую в Коломенском педагогическом институте: «Кто-то может пренебрежительно ухмыльнуться: «А-а! Заочник! Знаем мы вашу учебу: от сессии до сессии живут студенты весело!». Что скрывать, о бессмысленности заочного образования говорят нам и некоторые преподаватели. И все-таки вопрос: нужно ли нам заочное образование и оправдывает ли оно себя — так и остается открытым.

Наше глубокое убеждение (надеемся, что с нами многие согласятся) — эта форма обучения не только необходима, но и имеет свои преимущества в подготовке грамотных и творческих педагогов. Ведь многие наши студенты пришли на первый курс не сразу после школьной скамьи, когда за плечами нет практического опыта воспитательной и преподавательской работы. Среди студентов-заочников нашего факультета есть учителя начальных классов, воспитатели детских дошкольных учреждений, то есть те, кому проблемы и методика воспитания и обучения известны на собственном опыте работы, а не только из абстрактных фраз вузовских учебников. Работникам сферы просвещения как никому другому

на практике известны «шипы и розы» сложной и ответственной педагогической деятельности. А теоретические знания, получаемые в ходе обучения в институте, во многом лишь дополняют и расширяют уже имеющийся накопленный собственными силами опыт работы».

С целью изучения личностно-профессиональных особенностей студентов был использован комплекс методов исследования, таких как наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, метод независимых характеристик. Всего было обследовано 1070 студентов 1—5 курсов Коломенского, Калужского, Московского (МГОПУ) педагогических вузов. В результате анализа полученных данных выявилось несколько групп студенческого контингента заочного отделения.

В первую группу вошли студенты, отличающиеся разными смысловыми ориентациями. Это, как правило, лица, обладающие высоким интеллектом, наличием таких качеств ума, как критичность, гибкость, глубина, широта и т.д., четко выраженной мотивацией учебно-познавательной деятельности, имеющие очевидную социальную идентификацию, развитую духовную сферу (23 %). Эти студенты способны к формулировке познавательных задач, поиску способов их решения и анализа, самостоятельному пополнению знаний. У них развиты общеучебные умения и навыки, способность к рефлексивной деятельности, адекватной самооценке, креативности. По отношению к данной категории студентов преподаватель вуза должен выступить в качестве фасилитатора.

Вторую группу составили те, кто отличается средним уровнем общекультурного и профессионального развития, различными представлениями о смысловых ценностях, отсутствием твердых убеждений, неразвитостью потребностно-мотивационной сферы, невысоким уровнем интеллекта (55 %). Эти студенты нередко испытывают затруднения при решении учебно-познавательных задач, неспособны к высокой концентрации внимания, интеллектуального напряжения, адекватной самооценке. Обладая недостаточно широкой информационной базой, они имеют пробелы в знаниях, что затрудняет процесс дальнейшего «приращения» знаний. От преподавателя вуза в данном случае требуется целенаправленное педагогическое руководство процессом формирования профессиональной компетентности.

Третья группа представляет собой категорию молодежи, характеризующуюся нестабильностью социально-профессионального положения (частой сменой места работы), отсутствием ярко выраженной общественной направленности, психологической неустойчивостью, неумением организовать самостоятельную познавательную деятельность, слабое владение способами научной организации труда (22 %). Эта группа студентов педагогически не ориентирована, отличается заниженной самооценкой. В результате у них появляется ощущение неуспешности, подавленности, закрытость и замкнутость, страх перед преподавателем, задача которого — предельно гуманизировать способы взаимодействия со студентами, снять напряженность, чувство неуверенности, индивидуализировать и интенсифицировать их учебную деятельность, привить культуру умственного труда и на этой основе организовать управление формированием профессиональной компетентности.

Существующие различные категории заочников требуют диверсификации в содержании, способах и средствах подготовки специалиста для системы образования как в целом, так и в процессе формирования профессиональной компетентности в частности.

Очевидно, что для практикующего учителя, имеющего среднее профессиональное образование, обучение в вузе без отрыва от производства является средством повышения квалификации.

Для студента, имеющего высшее образование, как педагогическое, так и непедагогическое, заочное обучение выступает средством получения второй специальности.

Для заочника, поступившего в вуз после окончания школы, безотрывное педагогическое образование служит средством вхождения в профессию на имплицитном уровне, который свидетельствует о скрытой, порой неосознаваемой мотивации к подобного рода человеческой деятельности.

Если эти три условные категории студентов проявляют свои намерения работать в сфере образования, то четвертая группа студентов-заочников поступает в педагогический вуз с узкопрагматичной целью — получить психолого-педагогические знания для правильного воспитания своих детей.

Можно выделить и другие категории студентов-заочников. Например, обучающихся параллельно в двух образовательных учреждениях, одно из которых может быть средним профессиональным и по профилю не совпадать с педагогической специальностью.

Все это предполагает особую организацию образовательного процесса, стимулирующего студента-заочника, входящего в ту или иную категорию, к формированию разноуровневой профессиональной компетентности. Отсюда возникает необходимость в разработке дифференцированных учебных планов с инвариантным и вариативными компонентами, особых учебных программ, учебно-методической и справочной литературы, графика вызова на учебно-экзаменационные сессии, введение специального мониторинга качества знаний. Очевидно, что в этом случае должна быть особым образом организована самостоятельная работа студентов-заочников, сопровождаемая специальной адресной учебно-методической литературой, разработкой учебных модулей, использованием технических средств обучения, применением новых информационных технологий, одной из которых является дистанционное образование.

Л.П. Костикова

ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

За историю становления понятия «лингвосоциокультурная компетенция» как ключевого концепта поликультурного образования было сформировано несколько подходов к определению его сущности. Среди них следует выделить те, что имеют сугубо философские основы, те, что опираются главным образом на методику преподавания иностранного языка, а также те, что носят исконно педагогический характер (концепции межкультурного образования для мигрантов, антирасистского и бикультурного образования). В российской педагогической школе, использовавшей опыт зарубежных коллег, хотя и менее акцентировавшей свое

внимание на проблемах вторичной аккультурации, сформировалось собственное видение понятия «лингвосоциокультурная компетенция» как конечной цели межкультурного / поликультурного образования.

На современном этапе лингвосоциокультурная педагогическая концепция — это теоретическое обоснование научно-практической деятельности, направленной на педагогическое решение проблем взаимоотношений субкультур в пределах общего государственного пространства и более того — в пределах общеевропейского и общемирового социумов. Такая деятельность должна учитывать культурные различия и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных культурных групп населения, сопрягать через воспитание путем диалога культурные ценности, содействовать осмыслению личностью своего общественного, культурного, языкового, этнического статуса.

В современном мире воспитание осуществляется при межкультурном взаимодействии различных культурных групп — от малых до центральных, доминирующих на уровне государства. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как преобладающие культуры, так и малые, хотя в связи с процессами интеграции говорить о доминировании одних культур над другими становится все менее верно. Подобная тенденция предполагает сопряжение через обучение и воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общекультурного пространства, в пределах которого каждая личность обретает не только социальный, но и этнически-культурный статус, реализуя принцип культурной самоидентификации. Однако каждая личность в пределах данного общекультурного пространства должна знать и уметь оптимально эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, носителями иных языков. Между суб-этносомами не должно быть внутренней неприязни, личности не должны нести в себе ростки шовинизма и культуроцентризма.

Лингвосоциокультурное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Такое обучение есть способ формирования многоязычной, лингвосоциокультурно компетентной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

Лингвосоциокультурную компетенцию мы понимаем как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды.

Основываясь на данных прагмалингвистики и взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в интегрирующемся мировом сообществе, современная методика особо подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, то есть

о практическом владении языком и, следовательно, о развитии прагматической межкультурной компетенции.

В государственном стандарте уровня обученности по иностранным языкам отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано и с социокультурными, и страноведческими знаниями, иными словами, с «вторичной социализацией». Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Только культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности человека. Е.И. Пассов дает определение нового термина «иноязычная культура» как неотъемлемого компонента содержания обучения. Под иноязычной культурой автор понимает все то, что способен принести студентам процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. При этом обучение иноязычной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т.д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях. Лингвострановедческий аспект служит для фиксации страноведческих сведений в единицах языка, способствует обогащению предметно-содержательного плана. Его более основательный подбор и частое использование в обучении иностранным языкам — один из резервов повышения его активности.

Основным объектом изучения является не сама страна и даже не набор любопытных и своеобразных фразеологических единиц в изучаемом языке, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура. Имеется в виду «культура с маленькой буквы», то есть прежде всего поведенческие и ценностные установки, и лишь потом материальные проявления культурного наследия этноса. Следовательно, правомерным было бы ввести лингвосоциокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого студенты формировали бы знания об истории, реалиях и традициях страны, включались бы в непосредственный (личностный) и опосредованный культурными медиаторами (прежде всего актуальными статьями из Интернета и прочих СМИ) диалог культур, знакомились с достижением национальной культуры и их ролью в развитии культуры общечеловеческой.

Освоение лингвосоциокультурной компетенции действительно служит стимулом повышения мотивации изучения иностранного языка и средством обучения иноязычной культуре. Оно готовит личность к включению в реальное поликультурное взаимодействие, к общению не на несколько десятков безжизненных неактуальных тем, а к обсуждению самых животрепещущих вопросов. Изменение содержания обучения иностранному языку в сторону большей полемичности является обязательным условием перехода к лингвосоциокультурной модели преподавания и одновременно — средством повышения мотивации студентов к обучению.

Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики высшей школы. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, ключевой из которых является овладение языком в должной степени только через общение на нем. К сожалению, на данный момент обучение языкам во многом носит искусственно-учебный характер в

силу отсутствия у студентов (в особенности неязыковых факультетов) внутренней потребности в межкультурном общении. Если конкретный вуз не практикует академические обмены, а знание языка при трудоустройстве еще не получило обязательный статус, то студенты неязыковых специальностей не чувствуют себя мотивированными в полной степени. Русскоязычная зона Интернета и обилие качественно переведенных компьютерных программ также не способствуют пробуждению мотивации к языкам. Ограниченные межкультурные контакты в провинции и редкие студенческие поездки за рубеж — всегда в сопровождении русскоговорящих гидов — лишь усиливают языковую и этнокультурную изоляцию, затворничество. В связи с этим перед преподавателем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. В последние годы данная проблема исследуется в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов учения студента, и, во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. Под мотивацией следует понимать систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами. Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узкосоциальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). Интерес к процессу обучения иностранным языкам держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности, из общения на изучаемом языке. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель должен развивать у студентов внутренние мотивы. При этом ключевыми и решающими параметрами считаются, те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у студентов истинную мотивацию. Перед преподавателем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению. Поскольку мотивация — явление многогранное, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания.

По мнению Е.Ф. Тарасова [6], в процессе обучения языкам существует два основных способа познания чужой культуры личностью. В первом случае в собственной культуре подыскивается «эквивалентный» образ, который переносится на предмет и явление чужой культуры. Подгоняя инокультурную реальность под

знания о собственной культурной действительности, обучающийся не осознает различия между картинками мира. Такое познание не ведет к выработке нового знания ни о своей, ни о чужой культуре, потому что сознание субъекта не претерпевает никаких изменений. Естественно, это не приводит и к повышению мотивации к изучению предмета — учебный материал не вызывает эмоциональной отдачи, не заставляет задуматься. Другой способ познания чужой культуры состоит в поиске различий в сопоставляемых образах своей и чужой культур и в рефлексии над этими различиями: предмет чужой культуры при знакомстве с ним не должен терять своей чуждости, образ своей культуры не должен заслонять образ чужой культуры. Новое знание при постижении чужой культуры формируется только тогда, когда субъект «побуждается к этому необходимостью искать различия между образами своей и чужой культур и выяснять суть этих различий» [6, с. 19]. Отсюда следует, что сознание лингвосоциокультурно компетентной личности должно формироваться через последовательное сопоставление двух картин мира, представленных в произведениях культур — их литературе, кинематографе, бытовых реалиях, языке и т.д. Подобное сопоставление оказывается максимально сильным стимулом к обучению, способствует усилению мотивации учащихся, поскольку такое преподавание языка через формирование лингвосоциокультурной компетенции изначально ориентировано на когнитивный уровень личности. Осознав неоднородность мировосприятия у разных народов, поняв, как менталитет того или иного этноса находит свое отражение в поведенческих установках и в языке, ощутив невероятный восторг и гордость от осознанного приобщения к иной культуре посредством аутентичных носителей (литературы, кинематографа и даже поп-музыки, Интернет-ресурсов, личностного общения с носителями языка), студент становится «рабом» своего интеллектуального любопытства. Он будет испытывать непреодолимое желание совершенствовать свои познания в языке, поскольку тот станет ассоциироваться с медиатором иных культур, иных мировоззрений, иных жизненных позиций и приоритетов. Язык поможет студенту стать в полном смысле «двойной лингвокультурной личностью», если, конечно, обучение выстроено с целью формирования «удвоенного» культурного сознания личности посредством добавления «нового психолингвистического «угла зрения» на культурные — экстралингвистические и лингвистические — объекты» [7, с. 67].

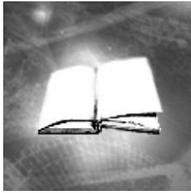
Студент в процессе естественного межкультурного общения либо же межкультурного общения, смоделированного в рамках педагогического процесса, сталкивается со следующими фактами: во-первых, наблюдается очевидная близость культур, их пересечение; во-вторых, налицо культурная двухфокусность, амбивалентность, диалогичность: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление и, в конечном счете, обретая умение рассматривать мир с максимальной толерантностью. Убеждены, что подобные умения и выступают в качестве залога стабильной и высокой мотивации студентов при постижении иностранного языка — при условии, разумеется, что педагогический процесс выстроен правильно и обучение действительно носит черты лингвосоциокультурного.

В системе обучения иностранному языку как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации к познавательной, раз-

вивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у студентов коммуникативную мотивацию, способствует развитию познания и интеллектуальной деятельности у студентов, а в конечном итоге повышает эффективность процесса обучения в целом.

Список использованной литературы

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Рус. яз., 1990 — 246 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М. : Просвещение, 1998.
3. Леонтьев, А.А. Потребности, мотивы, эмоции : конспект лекций. — М. : МГУ, 2001.
4. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5—11 классы. — М. : Просвещение, 2000. — 173 с.
5. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение. Что это такое? // ИЯШ. — 1996. — № 6.
6. См. : Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. — М. : Ин-т языкознания, РАН, 1996. — С. 7—22.
7. Бейдер, Е.И. Теория деятельности и некоторые проблемы обучения второму языку / Е.И. Бейдер, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Материалы 3-го Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. — М. : Ин-т языкознания, 1970. — С. 67—69.



Культура профессиональной подготовки учителя

В.А. Беляева, А.А. Петренко

ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Стержневым ориентиром в подготовке профессионала-педагога, в значительной мере определяющим его профессионально-личностное становление и развитие в системе непрерывного образования, является самоопределение личности в социальной, профессиональной, личностной сферах жизнедеятельности. Наполнение и развитие этих сфер деятельности будущего педагога духовно-нравственными ценностями, присущими отечественной педагогической культуре, выступает одной из ведущих задач профессионального воспитания личности педагога. Вместе с тем анализ профессионального духовно-нравственного воспитания личности педагога в реально существующей практике показал отсутствие его конкретных ориентиров в содержании целостного педагогического процесса. Остается не изученным, какие именно профессиональные ценности становятся достоянием личности педагога и как связано развитие его профессионализма с развитием внутреннего духовного мира.

В работах Е.Н. Шиянова [10] выделяется приоритет «ценностей—качества» над «ценностями—знаниями» и «ценностями—отношениями». По мнению автора, в них раскрываются в полной мере личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Однако, на наш взгляд, представления о целях и задачах педагогической профессии и ее главного субъекта — педагога динамичны и изменчивы в условиях изменяющегося и развивающегося регионально-муниципального сообщества. Перманентная ситуация в общественной, политической жизни незамедлительно отзываясь сменой целей и ориентиров в содержании образования, требований к педагогу, его профессионально-личностным качествам. Особенно ощутимо это проявляется по отношению к педагогу, управляющему развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях.

Новые цели и ценности образования, ориентирующие на воспитание «самообразующейся, саморазвивающейся, самоопределяющейся и самореализующейся личности» («Закон Об образовании РФ», статья № 14), лично ориенти-

рованная парадигма воспитания, определение проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях духовного кризиса общества выявляют необходимость поиска новых подходов и критериев к определению понятия и содержания профессионализма педагога. Педагог должен быть способен выступать «в качестве проводника и посредника между традициями, сформированными историей развития государства и духовным потенциалом, накопленным человечеством» (К.Д. Ушинский), так как только родная культура, традиции, история, духовные основы общества воспитывают духовно-нравственную личность, любящую свою страну, город, село. Все это говорит о том, что в подготовке педагога-профессионала необходимы синтез знаний философско-педагогических идей отечественной культуры, представленных в философии, педагогике, психологии, социологии; сохранение разнообразия национальных и регионально-муниципальных ценностей.

Поскольку становление и развитие духовно-нравственной сферы личности выступает как системообразующий базис воспитания профессионализма специалиста, исследование профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, предполагает изучение его компонентов (образовательного, информационно-коммуникационного, методического, технологического, рефлексивного) через особенности ценностных оснований их выражения.

Состояние уровня развития профессионализма педагога с учетом обследования всех названных компонентов выявлялось в ходе констатирующего эксперимента, в котором участвовало 284 педагога: директора средних общеобразовательных учреждений, их заместители, руководители методических объединений, педагоги (г. Рязани — школы № 1, 51, 52, 65, 66, г. Касимова — школы № 1, 4, 6, Александровская и Льговская средние общеобразовательные школы Рязанского района, школы № 3, 4 Рыбновского района), будущие педагоги факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

В школах № 1, 51, 52 г. Рязани, № 1, 4, 6 г. Касимова, Александровской средней школы Рязанского района, № 4 Рыбновского района отмечались достаточно высокие результаты образовательной деятельности. Например, школа № 51 г. Рязани является номинантом в общероссийском конкурсе «Лучшая школа 2004 года», а также победителем конкурса приоритетного национального проекта «Образование» (2007). Статус победителя данного конкурса имеет также Александровская средняя школа (2006). Школа № 1 г. Касимова ориентирована на сохранение традиций гимназического образования, возрождения кадетских корпусов. Она реализует патриотическое воспитание обучаемых через использование уникального регионально-муниципального учебника «Касимов: город и человек», внедрение традиций воспитательной деятельности отечественной педагогической культуры.

Таблица 1

Деятельностные показатели ценностного компонента профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях

Ценностный компонент	Деятельностные показатели		
1. Готовность оказать помощь другому человеку в его становлении и развитии	1. Оказание своевременной и оперативной педагогической помощи обучаемым, коллегам (консультирование, рекомендации научно-методической литературы и др.)	2. Фиксация затруднений обучаемых в профессиональной деятельности, проектирование их профессионального развития через проблематизацию данных затруднений	
2. Самосовершенствование в профессионально-личностном развитии педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях	1. Способность овладевать новым содержанием образования	2. Способность использовать новые формы самообразования и саморазвития.	3. Готовность самовоспитания профессиональных духовно-нравственных ценностей и творческих способностей
3. Готовность служения профессиональному долгу	1. Осознание духовного смысла в профессионально-педагогической деятельности	2. Наличие чувства ответственности в воспитании профессионального долга	3. Способность преодолевать свои внутренние затруднения и внешние препятствия для служения профессиональному долгу
4. Знание традиций, обрядов, истории родного края, отечественной педагогической культуры	1. Знание ценностей отечественной педагогической культуры	2. Знание истории родного края, традиций, обрядов, устоев	3. Знание духовно-нравственных ориентиров национальной культуры
5. Готовность к развитию образовательной среды в условиях сохранения национальных и регионально-муниципальных особенностей отечественной культуры	1. При введении инноваций профессиональное использование знаний в управлении развитием образовательного процесса согласно ценностям отечественной педагогической культуры		

Обращаясь к трудам отечественных ученых, можно отметить, что цель формирования профессионала педагога они всегда связывали с идеями возвышенных чувств: «постоянный возврат человека к человеческому в себе, к тому, что есть человеческое долженствование» [6].

В современной системе непрерывного образования воспитание педагога представляет собой систему формирования личности в соответствии с ориентирами, определяемыми квалификационными характеристиками. В традиционно существующем и уже обновленном по своей структуре процессе образования аксиологический и культурологический подходы реализуются произвольно, без учета их логической взаимосвязи. В этих условиях, вне целенаправленной интеграции, изучаемые знания не могут представлять собой целостную систему, формирующую базис профессиональной подготовки. Мировоззренческие представления о духовно-нравственных, социальных, регионально-муниципальных, профессиональных ценностях общества остаются разрозненными на периферии сознания. Известно, что профессиональное становление педагога может быть результативным, если в его основе имеется достаточно основательная общекультурная подготовка.

Концептуально-технологические подходы к реализации вариативного содержания образования и разнонаправленного образовательного процесса представлены в образовательных программах по подготовке педагога-профессионала недостаточно четко и целостно. Концептуально-философский характер процессов модернизации развития образования ориентирован отнюдь не на русло отечественной педагогической культуры. В результате управляющие развитием образования плохо ориентируются в вопросах философии содержания образования и методологии образовательного процесса, соотнесения проблем развития образовательных систем с условиями конкретного региона.

Каковы же пути решения рассмотренных проблем в аспекте формирования профессионализма педагога русской школы? Ответ на этот вопрос весьма затруднителен, поскольку нет серьезного практического опыта интегрирования общекультурных и профессионально-педагогических знаний в системе непрерывного образования педагога. Нужна глубокая теоретическая проработка данной проблемы. В то же время возможна реализация следующих мер:

— соотнесение в логике взаимодействия изучения общегуманитарных и профессионально-педагогических знаний;

— проведение методологических семинаров по вопросам взаимодействия и интегрирования содержания образования, ориентированного на формирование представлений и ценностей у педагогов в области общекультурных и общепедагогических профессиональных проблем. Они призваны освещать вопросы развития личности педагога с позиций отечественной культуры, где знания философии образования должны занимать свое достойное место;

— внесение необходимых изменений в структуру содержания образования с целью его интегрирования и обеспечения поливариативного содержания профессиональных знаний;

— создание и организация деятельности методических объединений, лабораторий, мастер-классов, творческих коллективов по изучению и разработке проблемы становления и развития профессионально-личностной сферы педагога,

подготовки его к профессиональной инновационной деятельности в условиях развивающегося образовательного пространства;

— определение условий для разработки интегрированных образовательных, социально-педагогических проектов, представляющих комплексное исследование проблемы формирования профессионализма педагога.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. — М. : Педагогика. — 1989.
2. Беляева, В.А. Проблема духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях : монография / В.А. Беляева, А.А. Кухтин. — М. : АПКИПРО, 2007.
3. Бондаревская, Е.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения парадигм воспитания и обучения // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич / под ред. И.А. Зимней. 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Агентство «Издательский сервис», 2004. — С. 27—36.
4. Затворник, Феофан. О вере и нравственности по учению православной церкви. — М., 1991.
5. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М. : Свято-Владимир. Братство, 1993. — 223 с.
6. Ильин, И.А. О русской культуре. Сущность и своеобразие русской культуры. Душа. Творческая идея России // Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. — М. : Русская книга, 1996. — Т. 6. — С. 272—621.
7. Ильин, И.А. Школа жизни // Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. — М. : Русская книга, 1994. — Т. 3. — С. 254—282.
8. Петренко, А.А. Становление профессионализма педагога, управляющего развитием образования : монография. — М. : АПКИПРО, 2007.
9. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. — М. ; Л., 1948. — Т. 9.
10. Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — Ростов н/Д : АО Цветная печать. — 1995. — 87 с.

В.И. Екимова, Е.В. Панферова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Направленность личности рассматривается как значимая характеристика психологии личности, которая обнаруживает себя в склонностях личности к определенной деятельности (Б.М. Теплов, 1985; А.Б. Орлов, 1981).

Исследователи отмечают, что направленность тесным образом связана с участием личности в социальных процессах, различных видах деятельности. Например, профессиональная направленность может рассматриваться как проявление общей направленности личности в труде с приобретением специфических черт. Рассматривая составляющие трудовой деятельности, В.Н. Мясищев (1995)

отмечал, что трудовые установки, умения и знания приобретают решающее значение в системе отношений и направленности.

Первое необходимое условие формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Речь идет о возникновении субъективного отношения, а не о тех объективных связях, которые могут иметь место между человеком и профессией (в том числе ее отражение в искусстве, литературе, содержании учебного программного материала и т.п.). Зарождение субъективного отношения определяется сложившимися объективными отношениями. Последние могут не приобрести личностной значимости либо вызвать избирательно-отрицательное отношение к отдельным сторонам деятельности. Однако указание на избирательно-положительное отношение человека к профессии не раскрывает психологического содержания его профессиональной направленности. Понятие «отношение к профессии» само по себе психологически бессодержательно, поскольку отражает лишь направление нашей активности и указывает на ее объект. В основе положительного отношения нескольких человек к одной и той же профессии могут лежать различные потребности и стремления. Только путем анализа системы мотивов, лежащих в основе субъективного отношения, можно судить о его реальном психологическом содержании. Было бы неверно понимать отношение к профессии односторонне, только как проявление активности, избирательности со стороны человека. В действительности здесь имеет место взаимодействие, поскольку профессия также оказывает воздействие на субъекта. Это воздействие характеризуется теми чувствами, образами, мыслями, возникающими в сознании индивида под влиянием профессии, и, что особенно существенно, теми объективными требованиями, которые профессия предъявляет к человеку. К числу последних относятся: во-первых, требования, предъявляемые некоторыми профессиями к отдельным психофизическим особенностям человека (В.И. Дорогайченко); во-вторых, объективными можно назвать и требования к качественным объективностям протекания психических процессов, то есть к общим и специальным способностям (Н.А. Аминов, Н.А. Янковская, А.К. Болотова). По мере дальнейшего развития дифференциальной психофизиологии знания о соответствии природной основы человека требованиям отдельных профессий будут повышаться (Э.Ф. Зеер). Решающее значение имеет и то обстоятельство, что углубление этих знаний, способствуя исключению «неподходящих вариантов», сохраняет в силе представление о широком диапазоне возможностей оптимального развития профессиональной направленности (Е.А. Климов, А.Б. Коганов). Высокий уровень профессиональной направленности — это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития.

Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у студентов не исключает возможности ее формирования в период учебы в вузе. Однако задача состоит в том, чтобы выбор профессии оказывался логическим следствием постепенного повышения уровня профессиональной направленности. Дальнейшим шагом профессионализации является формирование в процессе обучения деятельностно-смыслового единства — совпадения ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности.

По мнению Л.Н. Халяпиной, в процессе развития профессиональной направленности человек проходит ряд ступеней: первоначально учащийся внешне принимает решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуационный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки, однако у него нет самостоятельности и инициативности; появляется фиксированная установка на профессию и более устойчивые интересы; у него проявляются склонности, однако больше его интересуют практические стороны учебного материала; сформировавшаяся цель дает общее направление учебно-производственной деятельности, у него проявляется чувство уверенности в себе, самостоятельность, формируется чувство ответственности; возникает твердая установка на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней, проявляется особая увлеченность как практической, так и теоретической стороной учебного материала, идет самоутверждение личности через профессиональный труд; страстное увлечение своей профессией, человек и дело сливаются в единое целое, направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко выраженных склонностей и призваний, отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии.

Развитие профессиональной направленности нельзя понять, ограничивая его источник лишь внутренним миром личности, активностью ее сознания. Это подтверждается тем, что осознание рассматриваемого противоречия еще недостаточно для его разрешения. Возможность обострения данного противоречия во многом будет зависеть от характера соподчинения более общих мотивационных факторов, в частности, идейных мотивов, стремления к самовыражению, стремления к удовлетворению материальных потребностей и др. В случае возникновения борьбы мотивов возможна либо переориентация выбора, либо сохранение начального намерения. Однако внутренняя борьба сама по себе не может изменять тот личностный смысл, который в данном случае имеет для человека содержание его профессии.

Познавательная деятельность, обеспечивающая приток новой информации о профессии, ее требованиях к человеку, более эффективна при полной профессиональной направленности (преобладании прямых мотивов выбора). Открывающиеся перед человеком новые горизонты могут стимулировать в этих случаях ценностно-ориентационную деятельность, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений.

При преобладании побочных мотивов новая информация о требованиях, идущих от специфического содержания деятельности, не всегда достаточна для изменения первоначального личностного смысла выбора данной профессии, поэтому может не привести к сдвигу мотивов и, следовательно, не обеспечить перехода противоречия от внешнего уровня к внутреннему (П.А. Шавир).

В психологической литературе существуют определенные разночтения в отношении компонентов профессиональной направленности. Так, Е.А. Климов (1988) включает в развитие трудовой профессиональной направленности развитие интересов к миру труда, людям труда, его целям и смыслам, орудиям, средствам, процессам, объектам, результатам, к системе трудовых постов в обществе, развитие потребности в продуктивной общественно-ценной деятельности, соответствующих убеждений и других мотивов. Фактически он трактует профессиональ-

ную направленность через мотивационный компонент труда и его специфику как вида деятельности, выделяя в нем общественную значимость. Автор, что очень важно, понимает структуру профессиональной направленности не узко, только через некую профессиональную деятельность, а расширенно, через деятельность общественно-ценную, каковой выступает и профессиональный труд, труд в целом.

В работе Е.М. Ивановой (1992) обозначены такие компоненты профессиональной направленности, как интересы, мотивы и ценностные ориентации.

В.П. Парамзин (1987) считает, что профессиональную направленность определяют интересы, склонности, намерения, мотивы, отношение к проблеме выбора профессии. К.К. Платонов (1986) включает в нее интерес, который опирается на знания и положительные эмоции, профессиональные идеалы, склонности, стремления, мотивы, качества, характеризующие профессионала.

А.П. Сейтешев (1990) высказывает мнение о том, что профессиональная направленность определяется через форму чувства (влечение, желания, страсть), а также через установки, тенденции, интересы, склонности, идеалы, убеждения.

Л.Л. Кондратьева (1987) показывает обусловленность профессиональной направленности отношением человека к профессиональной деятельности, установкой личности на развитие качеств, необходимых для успешного труда по избранной профессии.

Н.Д. Левитов (1963) выводит профессиональную направленность за рамки системы побуждений. Он переносит структуру направленности личности на профессиональную направленность и включает в нее (кроме потребностей, интересов и идеалов) широкий кругозор и любовь к своей профессии, а также эмоционально-волевую готовность.

У А.К. Марковой (1996) профессиональная направленность раскрывается через мотивационную сферу, выступает интегральной характеристикой мотивации профессиональной деятельности, определяемой всеми побуждениями в мотивационной сфере, особенно интересами.

Сопоставление позиций указанных выше авторов позволяет сделать ряд выводов, касающихся структуры профессиональной направленности. Во-первых, центральным компонентом профессиональной направленности выступают мотивационные тенденции, что вполне согласуется с общепринятой в отечественной психологии трактовкой направленности личности. Изучение мотивационной сферы выявляет побудительные силы трудовой деятельности, личностные факторы регуляции поведения, его моральные, нравственные аспекты.

С одной стороны, проблема мотивации труда, которая вводится в контекст профессиональной направленности, выступает основой для понимания функционирования профессионала, с другой стороны, профессиональная направленность — комплексное явление, объединяющее все сферы психики и включающее, кроме мотивационного, эмоциональный, когнитивный, контрольно-оценочный и волевой компоненты.

О комплексном характере профессиональной направленности позволяет говорить положение С.Л. Рубинштейна (1989), который отмечал, что во всяком труде, как умственном, так и физическом, участвуют в той или иной мере все стороны личности.

В.Д. Шадриков (1982) выделяет и подробно рассматривает составляющие профессионального труда и линии их развития. И среди таких составляющих он называет взаимосвязанные мотивационные компоненты, компоненты целеполагания и принятия решения, представления и профессионально важные качества. Однако представление о профессиональной направленности как интегральном явлении требует установления системы ее составляющих, выделения системообразующего фактора внутрисистемных связей между компонентами.

Исходным положением для анализа профессиональной направленности как системы послужила идея Б.Ф. Ломова (1980) о признании соотношения «мотив—цель» основной сферой проявления направленности личности. Данный вектор и был нами рассмотрен как системообразующий фактор в системе компонентов профессиональной направленности.

Правомерность данного подхода подтверждается опорой на концепцию А.К. Марковой (1996). Мотивационный и целевой компоненты профессиональной направленности образуют единый блок, координирующий все проявления человека, потенциального и актуального субъекта труда.

Для изучения становления профессиональной направленности принципиальным является тот факт, что наряду с установкой на результат, высшим формам трудовой деятельности присуща и процессуальная мотивация, проявляющаяся в творческом преобразовании действительности и самого себя. Труд, как показал Б.Г. Ананьев (2001), предстает главной ценностью, преобразующей внутренний мир человека, благом, творческим отношением к миру. Сам процесс труда немыслим без творчества. Созидательный продуктивный характер трудовой деятельности создает условия для объективирования, опредмечивания внутреннего мира человека, для перехода «сущностных сил» субъекта в объект.

Мотивационно-целевой блок профессиональной направленности образуется сочетанием важнейших человеческих потребностей в познании, общении, самореализации, творчестве, смысле жизни и определяется гармоническим сочетанием личных и общественных побуждений, а его внешним выражением, согласно концепции А.К. Марковой (1996), следует считать профессиональные интересы.

Исходя из понимания мотива как образа успешно завершеного действия по реализации потребности в определенных условиях, правомерно выделить кроме мотивационно-целевого эмоционально-когнитивный блок, образуемый эмоциональным и когнитивным компонентами профессиональной направленности.

В эмоциональном компоненте профессиональной направленности вычлениваются два момента, прежде всего это переживания, возникающие в процессе труда по поводу достигнутого результата. Только испытывая радость труда, человек может усвоить прочные трудовые навыки и привычки. Второй момент — высшие чувства, а именно, любовь к труду. Они образуют отношение к труду и способствуют тому, что труд превращается в один из главных способов бытия человека и приобретает творческий характер (А.А. Смирнов, 1987).

Когнитивный компонент включает знания, опыт, понимание определенных моментов действительности, связанных как с деятельностью, так и самим собой.

Восприятие знаний о труде и профессиях, основанное на личном опыте, включает субъективную интерпретацию воспринятого в определенном контексте и эмоциональное отношение к нему. Эмоционально-когнитивный блок в системе профессиональной направленности имеет сложные внутрисистемные связи с мо-

тивационно-целевым блоком. Положительно эмоционально окрашенное представление будущей процедуры достижения и обладания приводит к осознанию потребностей, оживлению представления и в итоге — к формированию вектора «мотив—цель». Положение Б.Ф. Ломова (1980) о том, что итогом оформления вектора «мотив—цель» выступает намерение действовать, делает правомерным выделение третьего блока профессиональной направленности — регулятивного, образуемого контрольно-оценочным и волевым компонентами.

Обучение и профессиональная деятельность, поведение в обществе предполагает непременно включенность в них самоконтроля, а его неоформленность ведет к профессиональным неудачам (Г.С. Никифоров, 1989). Автор показывает, что постановка принципиально достижимых целей, адекватных субъективным и объективным условиям деятельности, может иметь место только при обязательном участии произвольно осознанного самоконтроля. В первом случае цель выступает как объект самоконтроля, который помогает не ошибиться в самом выборе цели деятельности, адекватной желаниям, мотивам, во втором — в качестве эталонной составляющей, которая помогает решить вопрос о том, достигнута ли цель.

Итак, профессиональная направленность как система включает ряд взаимосвязанных компонентов: мотивационный, целевой, эмоциональный, когнитивный, контрольно-оценочный и волевой, образующий в ее структуре три блока: мотивационно-целевой, представленный вектором «мотив—цель»; эмоционально-когнитивный, представленный чувственно-информационными образованиями; регулятивный, образуемый волевым и контрольно-оценочным компонентами.

В свете анализа компонентов профессиональная направленность предстает через ориентацию человека на профессиональную деятельность и устойчивое отношение к себе как к субъекту определенной профессии, выступая определяющим моментом всей профессионально-трудовой деятельности. Профессиональную направленность следует рассматривать как компонент направленности личности, обладающий ее свойствами, конкретизирующимися в профессионально-трудовой деятельности.

Благодаря профессиональной направленности человек выступает активным существом в профессиональном самоопределении, субъектом такого самоопределения. Н.С. Пряжников (1997) указывает на профессиональную направленность в качестве объяснительного фактора профессионального самоопределения. Профессиональная направленность может выражаться в виде неосознаваемой или вполне осознаваемой активности, так как мотивы и потребности, составляющие ее основу, нередко находятся в области бессознательного.

В то же время профессиональное самоопределение и все явления, связанные с профессиональным становлением и развитием, опираются на работу самосознания личности, на базе которого выстраивается профессиональное сознание и самосознание.

Структура профессиональной деятельности в рамках структурного подхода может быть представлена через выделение трех основных аспектов: описание предметности профессиональной деятельности (ее содержания), целенаправленности и личностных особенностей специалиста. Основными аспектами, согласно классификации Н.В. Кузьминой и Н.В. Кухарева, следует считать конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, проектировочный.

Представляется целесообразным в исследовательских целях рассматривать конструктивный, организаторский, проектировочный компоненты в единстве, как аспект педагогической деятельности, который предполагает процесс отбора, структурирования, презентации информации учащимся, а коммуникативный — как процесс взаимодействия с детьми. Первый аспект будет обозначен нами как конструктивный, второй — как коммуникативный. Кроме того, динамический процесс взаимодействия предполагает также эмотивные, когнитивные, перцептивные и рефлексивные аспекты, пронизывающие первые два и обеспечивающие их взаимосвязь.

Личность, осваивая в соответствии со своими способностями, склонностями и интересами профессиональную деятельность, характеризуется общей направленностью и специфической деятельностью направленностью, приобретенной в процессе осуществления профессиональной деятельности. Отражением более обобщенной и более конкретной направленности специалиста в деятельности и являются профессиональные установки как мотивационно-смысловые образования.

Понятие «профессиональные установки» было впервые введено бихевиристами, исследовавшими различную моторную активность рабочих при совершении тех или иных трудовых операций. В зарубежной психологии первоначально формирование установок связывалось с оценочной реакцией личности. По Д. Майерсу (1997), в понятие «установка» включены такие характеристики, как аффект (чувства), поведение (намерение) и познание (мысли), поэтому установка — это связующее звено между объектом и его оценкой. В данном контексте установки выступают прежде всего как явления, представленные в сознании субъекта, но необязательно осознаваемые в момент исследования.

В современной психологии принято выделять несколько различных теоретических подходов к исследованию установок: деятельностьную парадигму (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангшвили), парадигму отношений и ценностных ориентации (У. Томас, Ф. Знанецкий; Д. Майерс и др.) и мотивационную парадигму (Э.С. Чугунова, Д.М. Багджюнене и др.). Однако вопрос о влиянии установок на характер протекания профессиональной деятельности является недостаточно изученным. Анализ научных трудов ряда авторов позволяет сделать вывод о том, что под социально-психологической установкой понимается предрасположенность, готовность к определенному социальному реагированию.

Следовательно, уровневость профессиональных установок профессиональной деятельности обнаруживает себя в ситуативных установках, которые проявляют систему межличностных отношений. В процессе профессиональной деятельности существует четыре вида отношений: рефлексивное, базирующееся на центрации и проекции и включающее все аспекты «другого я»; эмотивно-рефлексивное — когнитивная эмпатия, выявляющая причины эмоциональных состояний и возможные эмоциональные состояния другого я; нормативно-ролевое — принятие роли, обуславливающее ролевое поведение, оценку статусной позиции; предметно-рефлексивное — децентрация, отражение предмета совместной деятельности в сознании другого человека. Данные виды отношений описывают различные уровни взаимопонимания в условиях совместной деятельности. Таким образом, ситуативные установки отражают не только актуальную систему межличност-

ных отношений, но и ситуативно возникающее понимание другого или других (П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов, 1987).

В условиях профессионального взаимодействия, превращаясь в определенную позицию личности, эти установки могут фиксироваться и оказывать влияние на характер ее протекания. Таким образом, данный вид установок может проявляться как ситуативно, так и как стратегия выстраивания профессиональных отношений или профессиональная деятельностная установка.

В профессиональной деятельности можно выделить разные виды установочной регуляции (А.Г. Асмолов, В.А. Ядов): обобщенно-смысловой, включающий соответствующие виды установок, деятельностный и ситуативный. Именно последние два типа и определяют различия в характере протекания профессиональной деятельности, так как имеют тесную связь с личностно-профессиональной мотивацией и предметным содержанием деятельности, в отличие от социально заданных установок первого типа.

В профессиональной деятельности смысловые установки существуют как результат осознания социального смысла своего труда, деятельностные формируются в процессе реализации специфических профессиональных мотивов, индивидуально-личностной ориентации в профессиональной сфере, а ситуативные проявляют специфические личностные особенности в связи с конкретной ситуацией и тесно связаны со всем предшествующим опытом личности. Последний тип установок является, как правило, наименее осознанным. Таким образом, в основе классификации установок Г.О. Матиной представлены не только различные механизмы их формирования, но и различный уровень осознанности, что отличает классификацию установок от классификации типов установок, предложенной А.Г. Асмоловым, так как ситуативные установки выступают не столько как операциональные или инструментальные, обслуживающие исключительно задачи деятельности, сколько как проективные, задающие тот самый индивидуально-психологический фон, без которого осуществление педагогической деятельности как взаимодействия личностей было бы невозможным.

В отличие от классификации В.А. Ядова, выделяющего обобщенные и ситуативные установки, вводится дополнительно понятие деятельностных установок, проявляющих себя в типологических стратегиях осуществления конкретного вида профессиональной деятельности. Данный вид установок в педагогической психологии не исследовался, так как большинство работ посвящено либо смысловым, либо ситуативным установкам, а исследование стилей профессиональной деятельности лишь в отдельных случаях связывалось с социально-психологическими установками.

Введение понятий «направленность» и «установки», позволяет описать профессиональную направленность через исследование системы специфических деятельностных установок. При этом понятие «профессиональная направленность» характеризуется при этом обобщенным, социально задаваемым и транслируемым смыслом по сравнению с системой мотивов и формирующимися на их основе установками.

Н.А. Фомина

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

К сожалению, лишь немногие из нас овладевают речью на иностранном языке (разумеется, если не брать во внимание специализированные школы и специальные факультеты в вузе), хотя тратят на его изучение достаточно учебного времени в школе и вузе. Возможно, это связано с тем, что в основном нас обучают иностранному (второму после родного) языку как системе: мы овладеваем его фонетическим строем, усваиваем правила чтения, заучиваем иноязычные слова, изучаем грамматические правила (и исключения из них), причем обычно в форме переводов с иностранного языка на родной и наоборот. Однако даже если выучить многие тысячи иностранных слов и прекрасно усвоить правила произношения и грамматику, язык не станет активным средством общения, выражения мыслей, желаний и т.д.

Язык нельзя понимать как знаковую систему в статике (фонологическая система, словарь и грамматика), ведь он представляет собой динамическую систему, функционирующую в речи, то есть практическую *иноязычноречевую деятельность*. Этой деятельности невозможно научиться путем заучивания слов и грамматических правил, для овладения ею необходимо формировать мотивацию и комплекс умений и навыков — говорения, чтения, письма и понимания устной речи на слух (аудирования). Следовательно, целью обучения иностранному языку должно стать обучение иноязычноречевой деятельности.

Успех обучения этой деятельности является результатом многих слагаемых. Поскольку основным и самым важным звеном процесса обучения являются не методы, не организация учебного материала и коммуникации, а сам обучающийся, во многом ее успешность определяется индивидуально-психологическими особенностями школьников и студентов, решающее место среди которых принадлежит уровню мотивации, развития речи и мышления, особенностям восприятия, внимания, наблюдательности, памяти, темперамента, особенностям волевой сферы и таким важнейшим индивидуальными характеристикам, как темперамент и особенностям межполушарной асимметрии и т.д.

Неслучайно в настоящее время основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения, а основными тенденциями — гуманизация, то есть усиление внимания к личности каждого обучающегося, и индивидуализация, предполагающая создание условий для полного проявления и развития личности каждого.

Как известно, у каждого человека — свое «индивидуальное, своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение и устойчиво характеризующее его в некоторых условиях» [7, с. 111]. В зависимости от индивидуально-типологических особенностей каждый человек по-своему выполняет тот или иной вид деятельности. Не составляют исключения в этом отношении и студенты, имеющие свои приемы овладения знаниями, свою учебную «стратегию», от которых в немалой степени зависят продуктивность и успешность учебной деятельности.

Этот индивидуальный стиль учебной деятельности не вправе игнорировать преподаватель, если он хочет, чтобы учебный процесс был для студента менее трудоемким и приносил бы ему (а следовательно, и преподавателю) больше пользы и удовлетворения. Поскольку человек всегда работает в зоне своих возможностей, которые соответствуют его индивидуальности, предлагаемые студенту приемы и способы обучения должны быть адекватны его индивидуальности. Только в этом случае учебный материал будет восприниматься и усваиваться им сравнительно легко, то есть он не будет испытывать большие трудности в процессе обучения.

Предположение о том, что возможны различные пути усвоения иностранного языка (ИЯ), основано на некотором формальном выделении двух аспектов языкознания — «речевой деятельности», характеризующейся процессами говорения и понимания, и «языковой системы», определяемой словарем и грамматикой [16, с. 137], в отношении которых возможна некоторая избирательность при освоении второго языка уже взрослыми людьми [5, с. 44].

Б.В. Беляевым [3, с. 86] были описаны интуитивно-чувственный и рационально-логический типы владения ИЯ. По его мнению, лицам с *интуитивно-чувственным типом* более доступно продуктивное или активное владение иностранным языком, а с *рационально-логическим* — рецептивное или пассивное (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи). Для овладения речью на иностранном языке лицам интуитивно-чувственного типа достаточно практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности (а необходимые языковые средства и правила накапливаются ими интуитивно в ходе коммуникативной деятельности), в то время как лицам с рационально-логическим типом необходимо теоретическое осмысливание языковых особенностей, грамматический анализ как воспринимаемой чужой речи, так и своего высказывания.

М.К. Кабардов [5, с. 46], развивая идеи Б.В. Беляева, выделил коммуникативный и некоммуникативный типы овладения иностранным языком. По его мнению, для *коммуникативного типа* характерны большая инициативность и постоянная готовность к общению на иностранном языке; выраженность невербальных компонентов общения, позволяющих им, особенно на первых порах при дефиците языковых средств, поддерживать контакт; эмоциональность поведения в целом; большая скорость и невербального, и вербального реагирования, некоторая поведенческая импульсивность, отсутствие боязни допустить ошибки в иноязычной речи, то есть психологического барьера в общении, относительная легкость понимания и говорения на иностранном языке, большой объем речевой продукции и вследствие всего этого успешность в обучении иноязычно-речевой деятельности.

У лиц с *некоммуникативным* типом овладения ИЯ отмечаются большая приверженность к осознанному, теоретическому, поэтапному пути усвоения языка, языковому анализу как при восприятии чужой речи, так и при порождении собственного высказывания, более учебный характер речевых действий, специальные приемы запоминания, использование записей и текстов даже при ответах на вопросы, трудности аудирования, восприятия речи на слух, длительный поиск нужных языковых средств для речевого высказывания, то есть лингвистическая направленность и меньшая успешность в иноязычно-речевой деятельности.

Иными словами, *коммуникативный* тип овладения иностранным языком находит большее воплощение в динамической характеристике речи, тогда как *не-*

коммуникативный (более «фиксированный») теснее связан с логико-грамматическим строем языка; деятельность первого можно охарактеризовать понятием «активность», а деятельность второго — понятием «сознательная регуляция» [6, с. 197].

Основой коммуникативного типа освоения иностранного языка является первосигнальная система регуляции психической активности, более непосредственная, произвольная, с преобладанием образно-действенного стиля мышления, а основой некоммуникативного — второсигнальные функции, связанные с произвольной регуляцией, опосредованием и вербальностью мышления [5, с. 173].

Сомнений в том, что необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, лежащие в основе их индивидуального стиля деятельности по овладению иностранным языком (в частности, типа его овладения), нет, однако вопросы практической реализации индивидуализации в процессе обучения иноязычной речевой деятельности еще недостаточно разработаны.

Традиционно основным инструментом определения индивидуальных особенностей обучаемых являются анкетирование и тестирование студентов, что требует от преподавателя дополнительного времени, специальных знаний, навыков и умений и т.д.

Нами разработана специальная методика определения индивидуально-психологических особенностей по тексту (или высказыванию) как продукту речевой деятельности в самом учебном процессе.

Для речевой диагностики индивидуально-типологических особенностей студентов им можно предложить описать коммуникативную ситуацию, характеризующуюся языковой и речевой стандартностью, легко доступную пониманию и осмыслению и лично значимую для каждого.

Разработанная нами *методика целостного, поликомпонентного анализа текста* как продукта речевой деятельности предполагает выполнение пяти заданий. Первые два задания определяют группу слов, являющихся лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта или некоторого знания студентов. Следующие два задания подготавливают к полному, целостному описанию заданной ситуации, которое предусмотрено пятым заданием.

Первое предтекстовое задание требует назвать слова, первыми пришедшие на память при назывании данной ситуации, и показывает, насколько богат вербальный опыт говорящего, какова скорость его актуализации. Анализ результатов этого задания позволяет уже за несколькими первыми словами увидеть более абстрактный (словесно-логический, вербальный, «второсигнальный») или конкретный (образно-действенный, невербальный, «первосигнальный») типы мышления студентов.

Поскольку первую особенность внутренней речи составляет ее предикативность и смысловое содержание текста можно представить как определенную структуру предикатов (Н.И. Жинкин, 1970), во *втором подготовительном предтекстовом задании* предлагается назвать опорные (базовые) глаголы—предикаты, необходимые для описания ситуации. При выполнении этого задания расширяется круг лексики, так как необходимо актуализировать все ЛЕ, несущие основную смысловую нагрузку по теме.

Принимая во внимание то, что внутренняя структура смыслового содержания речевого высказывания в общем виде может быть представлена как последовательность ответов на все более конкретные вопросы — от самого общего (о чем сообщение) к более конкретному (что в сообщении) и самому конкретному (как предмет сообщения раскрыт, высказан в тексте) (И.А. Зимняя, 1985), в *третьем подготовительном задании* предлагается задать все возможные вопросы к описанию ситуации (и развитию действия в ней). При выполнении этого задания анализируются: полнота представления ситуации (по количеству заданных вопросов) и глубина ее понимания и отражения (учитываются вопросы, отражающие различные смысловые связи).

Четвертое подготовительное задание требует составить последовательную программу (план) ролевых действий в ситуации. Количественный анализ программ (количество пунктов в программе) дает возможность сделать вывод не только о полноте охвата ситуации, но и об умении заранее планировать свои действия, свернутости или, наоборот, развернутости действий в ситуации, а значит, аналитичности или синтетичности мышления в целом.

Считается, что коммуникативно-речевые параметры в овладении иностранным языком в большей мере связаны с функционированием правого полушария, а коммуникативно-лингвистические — левого (М.С. Малешина, 1992), то есть основой коммуникативного типа освоения неродного языка является выраженность первосигнальной системы регуляции психической активности (более непосредственной, произвольной, с преобладанием образно-действенного стиля мышления), а основой некоммуникативного типа — преобладание второсигнальных функций, связанных с произвольной регуляцией, опосредованием, вербальностью мышления [5].

Мы предлагаем в первую очередь исследовать особенности саморегуляции (различные ее типы), которые проявляются в речевой деятельности, а точнее в ее продукте — речевом высказывании или тексте (на предтекстовом, языковом и речевом уровнях), а также в общепсихологической структуре действий в заданной коммуникативной ситуации.

Уже на этапе работы с предтекстовыми заданиями (или на предтекстовом уровне) можно выявить индивидуально-психологические особенности авторов текстов, обусловленные различными типами саморегуляции.

Речевую продукцию лиц с *непроизвольным типом* саморегуляции отличают прежде всего конкретность и образность лексики, а также наличие тенденции большего отражения в вопросах отношений состояния, что свидетельствует об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления; свернутость действий, синтетичность мышления, непроизвольная регуляция.

Лиц с *произвольным типом* саморегуляции характеризуют нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц; большой лексический запас; полнота охвата ситуации (актуализация большего количества глаголов-предикатов, несущих основную смысловую нагрузку по теме, составление более подробных, детальных планов действий); умение заранее планировать свои действия, развернутость действий, аналитичность мышления, произвольность регуляции; большая логичность и последовательность при переходах от одних пунктов программы к другим.

Анализ целостного текста, полученного в результате выполнения *пятого*

задания — описать заданную ситуацию, включает в себя лингвистический и психологический аспекты.

Лингвистический анализ проводится на предметно-смысловом, языковом и речевом уровнях организации текста.

Предметно-смысловой или *содержательно-смысловой уровень текста* отражается в полноте и точности денотатной схемы, в предикативной структуре, характеризующей динамичность развития ситуации, в различных смысловых связях и отношениях, логичности и последовательности повествования, соблюдении тематики.

Речевой уровень текста анализируется по его цельности и комплексированности.

В качестве *языковых характеристик* речевого сообщения (текста) могут выступать объем словаря, лексическая насыщенность (количество значимых слов в высказывании) и вариативность (неповторяемость слов в сообщении); правильный отбор лексических единиц, лексическая сочетаемость, а также грамматическая правильность оформления мысли (временных, залоговых, видовых и других отношений). Как видим, это характеристики знания лексических единиц языка и правил грамматического оформления высказывания.

В качестве психологических аспектов речевых действий изучаются шесть основных компонентов: мотивационно-смысловой, эмоционально-оценочный, информационно-познавательный, регуляторно-волевой, операционально-динамический и продуктивно-результативный.

В качестве единиц на *мотивационном уровне* выступают порождаемые целями и мотивами устойчивые коммуникативно-деятельностные потребности личности, типологизирующие специфику речевого поведения и в конечном счете информирующие о внутренних установках, целях и мотивах личности.

Эмоционально-оценочный компонент анализируется по показателям эмоциональной насыщенности и эмоциональной окрашенности текста, модальности субъективно-личных переживаний, а также в оценочности и размерности, отраженных в высказывании.

О регуляторно-волевых характеристиках действий (активности или пассивности регуляции) говорят наличие или отсутствие волевых усилий в действиях, строгая логическая последовательность или хаотичность осуществления действий (и переходов от одних этапов к другим), самоконтроль речевой деятельности, выражающийся в усилении, уточнении или подтверждении мыслей, а также локус контроля, то есть ориентация на внешнюю детерминацию (контроль) событий или на зависимость происходящего от собственного поведения.

Операционально-динамический компонент (эргичность или аэргичность действий) оцениваются по разнообразию, оригинальности или стереотипности приемов и способов ролевых действий в ситуации, объему высказываний, лексической вариативности (неповторяемости).

Продуктивно-результативный компонент действий определяется успешностью их выполнения и чувством удовлетворенности (или неудовлетворенности) результатами действий.

Когнитивный компонент характеризуется по осмыслению заданной темы или простому ее описанию.

В *целостных индивидуальных рассказах* на заданную тему особенности речевой деятельности лиц с различными типами саморегуляции психической активности проявляются в следующем:

Для лиц с *первосигнально-непроизвольным типом* характерны большая коммуникативная ориентированность действий в ситуации, внешний, экстериальный тип контроля поведения в целом, проявление слабоволия при определенных обстоятельствах, большая эмоциональная насыщенность текстов, отражение в них характеристик оценочности и размерности, смысловых категорий, характеризующих причинно-следственно-условно-целевые отношения и отношения состояния, большой объем и комплексированность текстов.

Лиц с *второсигнально-произвольной регуляцией* отличают меньшая коммуникативная ориентированность действий, внутренний интернальный тип локуса контроля, детальное планирование действий и четкое следование намеченному плану, меньшая эмоциональная насыщенность и значительно меньший объем текстов.

С *первосигнально-непроизвольной саморегуляцией* психической активности также можно соотнести большую цельность и комплексированность высказываний, что объясняется большей целостностью восприятия, синтетичностью мышления, а в речевой деятельности — направленностью преимущественно на «речь». Тексты очень распространены, многословны, им свойственна большая лексическая насыщенность (количество однократно употребленных слов), что подтверждает большую речевую активность, направленность на общение их авторов.

Лица с *второсигнально-произвольным типом* показывают лучшие способности в выборе средств формирования и формулирования мысли, демонстрируя лучшее владение языком. Их тексты более связны, правильны в грамматическом и речевом отношении, поскольку их внимание в основном направлено на «язык», а не на «речь».

Таким образом, нетрудно заметить, что психологические характеристики коммуникативного и некоммуникативного типов отличаются своеобразным соотношением отдельных компонентов, качественными и количественными параметрами деятельности. Если деятельность первых можно охарактеризовать понятием «активность», то деятельность вторых — понятием «сознательная регуляция» [6, с. 197].

Не следует забывать о том, что индивидуальный стиль деятельности типологически хотя и обусловлен, на него можно влиять, способствовать его формированию и совершенствованию. В связи с этим преподаватель должен не только подобрать приемы и способы обучения в соответствии с индивидуальной стратегией учащихся, но и предусматривать работу по корректировке индивидуальной стратегии каждого обучаемого, если ей присущи черты, мешающие оптимально усваивать учебный материал, и по формированию индивидуальной стратегии, если она еще не выработана [2, с. 7]. Зная индивидуально-типологические особенности обучаемого, преподаватель может предлагать приемы и способы работы, соответствующие его особенностям, которые тот будет брать в свой актив, и тогда в процессе деятельности будет происходить формирование способности [8, с. 103]. Таким образом, преподаватель будет учить студента учиться, формируя его индивидуальный стиль учебной деятельности, который и приведет к положительным результатам.

Как же преподаватель может помочь каждому студенту овладеть языком, раскрывая, формируя и совершенствуя его личностный способ овладения им, включая в учебный процесс всю личность говорящего, всю совокупность ее психических ресурсов в единстве социального и индивидуального?

При работе со студентами, у которых преобладает *некоммуникативный метод освоения неродного языка*, следует предусматривать задания, раскрывающие и развивающие их лингвистические, аналитические (логические) способности: анализ тех или иных языковых явлений, обоснование выбора тех или иных лексических единиц или грамматических конструкций, сопоставление с родным языком (или языком-посредником), различные письменные формы работы (составление планов, реферирование, аннотирование и т.п.). Можно широко использовать наглядность в виде схем, символов и т.д. При проведении зачетных, экзаменационных работ, различных «срезов» уровня знаний и сформированности навыков и умений следует учитывать психодинамические скоростные характеристики этих студентов и сравнительно небольшой объем речевой продукции.

Помня об их преимущественной направленности на «язык», а не на «речь», а также небольшой коммуникативной активности, надо помочь студентам преодолеть психологический барьер в учебном (и неучебном) общении. Преподавателю желательно, с одной стороны, не увлекаться, не ограничиваться коммуникативным методом обучения, не адекватным их индивидуальности, с другой — ненавязчиво и корректно включать таких студентов в коммуникацию, не ограничиваясь общением только с активными и всегда готовыми вступить в контакт студентами-«первосигнальниками» (как это часто бывает). Определенную роль в развитии активности и общительности этих студентов может сыграть создание положительного эмоционально-психологического климата в группе, опора на то положительное, что есть в каждом, создание атмосферы «равнопартнерского сотрудничества» (выражение И.А. Зимней) преподавателя и обучаемых и т.п. Проведение различных видов внеаудиторной работы облегчает общение и вызывает положительные эмоции. Следует обратить внимание еще на один важный с психологической точки зрения момент: обучаемый не будет (не может) говорить на иностранном языке, не испытывая коммуникативной потребности в этом. Следовательно, формирование мотивационного компонента речевой деятельности — необходимое условие учебного процесса и «мобилизации энергии, творческой инициативы и активности обучаемого» [12, с. 48], а положительную мотивацию учения можно формировать только с учетом внутренних и внешних, социально- и лично значимых мотивов каждого студента.

При организации учебного процесса на занятии преподаватель может опираться на студентов, для которых более адекватен коммуникативный метод освоения языка (в ходе коммуникации). Однако при этом он должен умело и незаметно управлять процессом общения, придавая ему нужное направление, интенсивность, предупреждая и снимая трудности. Следует принимать во внимание такие характеристики эмоциональной сферы этой группы студентов, как эмоциональность, частая смена настроения, повышенная чувствительность, поэтому надо быть очень осторожным в оценках их деятельности.

У студентов с коммуникативным типом менее развиты умения логически рассуждать, планировать свои действия, анализировать их, управлять собой, поэтому им целесообразно предлагать задания, способствующие их формированию.

Например, при подготовке высказывания на заданную тему наши предтекстовые задания: назвать слова, являющиеся маркерами ситуации, основные глаголы-предикаты, составить план (вопросный или номинативный), требующие поэтапной работы, постепенно усложняющиеся, помогут упорядочить, дисциплинировать языковое мышление этих студентов. Преподаватель может составить и предложить студентам денотатную схему по отдельным ситуациям общения, что даст обучаемым возможность проанализировать свой текст, сравнив его со схемой, и будет способствовать развитию их самоконтроля за полнотой и точностью отражения действительности в языковом сознании, то есть будет формировать саморегуляцию речевого поведения [4, с. 155].

Можно и полезно подбирать для студентов этой группы специальные задания, развивающие их личностные волевые качества: повышенной трудности (но посильные), требующие формально-языкового анализа, нестандартного решения и т.п. По достоинству оценивая их успехи в иноязычноречевой деятельности (большой объем высказываний, их усложненность, высокий темп говорения и т.д.), необходимо обращать особое внимание на правильный отбор лексики и грамматическую правильность оформления мыслей при продуцировании высказывания. Учитывая устойчивые образные особенности памяти, для запоминания учебного материала желательно использовать зрительную и слуховую наглядность.

Таким образом, при организации учебного процесса преподавателям необходимо учитывать различные индивидуально-психологические особенности личности студентов и на этой основе способствовать ее дальнейшему развитию в оптимальных для нее условиях, поскольку характер выполнения учебной деятельности не только во многом определяется индивидуально-психологическими особенностями обучаемых, но в то же время сам определяет формирование и проявление этих особенностей в процессе обучения.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности : хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2000. — Т. 2.
2. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / под ред. А.А. Леонтьева. — Саратов, 1987.
3. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М. : Просвещение, 1965.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М. : Просвещение, 1991.
5. Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения) : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983.
6. Кабардов, М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи. — М. : Наука, 1985. — С. 176—202.
7. Климов, Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / Е.А. Климов, В.С. Мерлин // Сов. педагогика. — 1967. — № 4.
8. Кузьмина, Р.Н. К проблеме обучения студентов-иностранцев русскому языку на подготовительном факультете в свете теории способностей // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете. — М. : УДН, 1985.

9. Мирошкина (Фомина), Н.А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1992.
10. Пассов, Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. — Воронеж, 1983.
11. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М. : Просвещение, 1985.
12. Соболева, В.С. Страноведение как один из факторов реализации индивидуальных способностей иностранных учащихся // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета. — М. : УДН, 1985. — С. 88—94.
13. Смирнова, М.М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности — интернальности личности в тексте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
14. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
15. Ушакова, Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. — 1989. — № 1. — Т. 10. — С. 107—115.
16. Щерба, Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

О.Б. Михайлова

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Высшее образование является одним из основных этапов в цепи непрерывного профессионального обучения. Среди множества философских подходов к определению образования можно выделить следующие: образование как образ личности, процесс создание себя, человек как образ человека и, наконец, образование как образ мира и места человека в нем. Именно гуманитарные науки помогают создать образ самого себя, образ мира и помочь найти свое место в этом мире, научить молодого человека понимать свой внутренний мир и основные тенденции развития современного общества.

В наиболее общем виде проблемы подготовки современных специалистов в вузе можно обозначить двумя категориями: «идентичность» и «развитие». Это значит, что в новых социально-экономических условиях современный профессионал должен обладать не только максимально выраженными личностными качествами, идентифицировать себя со своей профессией, но и одновременно должен быть способным к постоянному развитию в социальной среде. В последнее время в психологии профессионального образования появляется значительное количество публикаций, связанных с проблемами формирования и развития профессиональной идентичности, что само по себе является актуальным в контексте развития высшего профессионального образования. Одновременно с развитием в теории и практике вузов не менее актуальным является вопрос о развитии социально-психологической идентичности молодых специалистов вне их профессиональной специализации.

Под социально-психологической идентичностью традиционно понимают процесс эмоционального или иного самоотождествления человека с обществом, в котором он непосредственно находится, в котором планирует жить и развиваться на протяжении всей жизни. Именно через содержание современного образования следует развивать социально-психологическую идентичность молодого человека.

В образовательных стандартах значительного количества специальностей заявлен интегрированный курс «Психология и педагогика». Одной из целей данной гуманитарной дисциплины является развитие социально-психологической идентичности.

Гуманитарное познание — это особый тип научного познания, имеющий ряд существенных отличий от естественнонаучного познания. В центре гуманитарного познания — личность. Личность как познаваемое требует не «точности» познания, а глубины «проникновения». Познание—проникновение — всегда двусторонний акт. Суть отношений познающего объекта и субъекта познаваемого — в диалоге. Диалог же предполагает раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслов, которые даны в бесконечном многообразии контекстов и в динамике изменений субъектов в ходе познания. Поэтому диалог неисчерпаем, так как подлинное понимание персонифицировано и связано с продолжительностью времени, накоплением жизненного опыта. Это обстоятельство придает особую специфику критериям точности понимания в гуманитарном познании в отличие от естественнонаучных критериев. Точность познания гуманитарного не в идентификации, а в определенной мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого [1].

Следует подчеркнуть еще одно свойство гуманитарного познания. Психолого-педагогическое познание предполагает не только научно-теоретическое, понятийно-знаковое, логическое мышление, в значительной мере формализуемое, но и мышление образное, художественное, наглядно-действенное, наконец, созерцание, символизацию и интерпретацию символов. Феномен человека в психолого-педагогических подходах — это человек со своими своеобразными психическими процессами, собственной системой отношений с конкретными людьми, предметами и явлениями, с реальными конфликтами, позициями, появлениями личной уникальности. Процесс обучения в рамках данного курса — это овладение теоретическими и практическими знаниями, методами построения взаимодействия и общения с людьми, находящимися в различных условиях жизнедеятельности. Особенность психолого-педагогического познания заключается в единстве знания и действия. Следовательно, только теоретическое познание, вне освоения способов конструирования профессиональных ситуаций поведения и действия в реальной практике повседневной жизни современного человека, не является актуальным для высшего профессионального образования.

В высшей школе XXI века и преподавателям, и студентам очевидна ведущая роль теоретических знаний, однако эта роль часто неправильно проигрывается на практике.

При отборе содержания материала преподаватель должен определить роль и место данного курса в современном профессиональном образовательном процессе. Ответить, прежде всего самому себе, на ряд не перестающих быть актуальными методических вопросов: «для чего?» (с какой целью обучаю), «что?» (какое содержание должен предложить будущим профессионалам) и «как?» (какими ме-

тодами лучше всего раскрыть изучаемый материал). В первую очередь необходимо учитывать фактор возрастных психологических особенностей и потребностей обучающихся [3].

При организации научно-методической работы над содержанием дисциплины «Психология и педагогика» необходимо руководствоваться представлениями о том, на что более всего мотивирован человек в определенном возрасте. В настоящее время в высшей школе обучаются лица в возрасте от 16 до 60 и более лет. Слушателями одного и того же предмета могут быть как студенты очной формы обучения, так и взрослые люди, обучающиеся по очно-заочным и заочным формам, имеющие значительный опыт практической деятельности, нередко получающие второе, а то и третье высшее образование.

Развитие социальной идентичности неразрывно связано с интеллектуальным развитием. Как показали исследования Е.И. Степановой, процесс интеллектуального развития взрослого человека неоднороден, он характеризуется чередованием спадов и подъемов, а также изменением акцентов внутри системы психических познавательных процессов. Выделено несколько периодов интеллектуального развития [2]:

Первый период (18—25 лет) — частые смены подъемов и спадов развития, в этом периоде неустойчивость и активная перестройка мыслительных функций.

Второй период (26—35 лет) — увеличение устойчивости, некоторое снижение уровня произвольной памяти, повышение произвольного внимания, общий подъем уровня развития интеллекта за счет повышения активности процессов мышления. Именно в этот период, по мнению Е.И. Степановой, происходит формирование индивидуального стиля умственной деятельности.

Третий период (36—40 лет) характеризуется усилением целостности интеллекта, появлением зрелости суждений, мудрости. После 40 лет отмечается интенсивное развитие вербального интеллекта, который противостоит процессу старения и ослабления интеллектуальных функций.

В более старшем возрасте, по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации, усиливается влияние индивидуального стиля умственной работы на интеллектуальное развитие человека. Следовательно, в различные возрастные периоды обучения развитие социальной идентичности претерпевает изменения. Целесообразно рассматривать социальную идентичность как составляющую когнитивного (познавательного) развития.

На когнитивное развитие взрослого следует смотреть с точки зрения происходящих функциональных изменений. К.У. Шайи высказывает мысль, что изменения во времени приобретают именно функции интеллекта, а не сама его природа [4]. Он выделяет три периода изменения функций интеллекта: 1) ранняя зрелость (20—40 лет) — стадия достижений: интеллект используется, чтобы решить с его помощью реальные проблемы, которые могут определить дальнейшую жизнь человека (выбор работы или супруга), что выражается в развитии профессиональной и семейной идентичности; 2) средняя зрелость (40—60 лет) — стадия исполнения социальных обязанностей: человек принимает решения, от которых зависят другие люди и он обязан учитывать их интересы; происходит усиление целостности социальной идентичности; 3) поздняя зрелость (60 лет и более) — стадия реинтегрирования: развиваются процессы самовыражения социальной идентичности. Использование знаний меняется. Опыт, мудрость, ценно-

сти, установки предлагаются другим поколениям в качестве примера, образца действий, основы для дальнейших форм совершенствования.

Преподавателю необходимы представления о том, какое знание излагать различным категориям обучающихся и как преподнести эти знания, чтобы они не перегружали слушателей, а работали на них, чтобы уже сегодня можно было реально использовать полученную информацию в профессиональной практической деятельности. Здесь возникает проблема выработки новых специальных методов обучения в преподавании. Если используются традиционные методы (объяснение, иллюстрация и т.д.), то есть взаимодействие происходит по средствам прямой передачи знаний, как правило, создается лишь информационный каркас. Чтобы вывести освоение психолого-педагогических категорий на уровень присвоения, недостаточно традиционной дидактической системы сложившихся методов преподавания. Следовательно, необходимо разрабатывать такие методы, которые бы позволили сделать феномены психологической и педагогической реальности «работающими» в актуальном и перспективном пространстве конкретного студента; методы, которые позволили бы реальность объективного знания перевести в реальность субъективного познания, то есть фактически речь идет о двух вариантах преподавания: проговаривание знаний и переживание их.

Гуманистическая парадигма обучения, которая взята как основа разработки курса «Педагогика и психология», предполагает совершенно иные действия преподавателя как субъекта образовательного процесса. Преподаватель объединяет в себе гуманистического психолога, педагога и исследователя, владеющего представлением о профессиональной деятельности будущих специалистов. В данном случае преподаватель — это специалист, который не только передает знания, но и создает психолого-педагогические условия, в которых студенты могли бы успешно осуществлять процесс своего образования, условия для самоактуализации опыта, для развития творческого потенциала, идущего от конкретного слушателя, от его возможностей, интересов, личных стремлений, то есть преподаватель создает определенное учебное пространство [4].

Одна из важных задач гуманитарного образования в высшей школе — сформировать отношение к психологии и педагогике не только как к областям, теоретических знаний, но и как к областям, необходимым в практической профессиональной деятельности. Знание себя и своего внутреннего мира, владение методами познания и коррекции характера, умение применять различные формы общения, владение различными стратегиями разрешения внутрифирменных конфликтов, сохранение и поддержание своего профессионального здоровья — вот далеко не полный перечень основных тем курса, необходимых современному специалисту. К сожалению, данные аспекты не затронуты в стандартах, предлагаемых к данной дисциплине, но именно практико-ориентированный подход должен быть отражен в методике преподавания.

Образование как результат предполагает формирование профессиональной компетентности, культуры и менталитета будущего специалиста, подготовку его к наиболее полной самореализации. Полнота жизненной самореализации, по Б.С. Гершунскому, означает максимально возможную пользу, которую человек может принести самому себе, своим близким, обществу, человеческой цивилизации в целом на основе своих индивидуальных способностей, знаний, умений и навыков, нравственных и мировоззренческих качеств [1].

Следовательно, основные перспективы преподавания психолого-педагогических дисциплин с целью развития социальной идентичности будущих специалистов заключаются:

- в разработке и совершенствовании форм обучения;
- в создании оптимальных методических пособий с учетом потребностей слушателей различных форм обучения;
- в подготовке опорных конспектов, которые позволяют ориентироваться в потоке теоретической информации и логично структурировать изучаемый материал;
- в совершенствовании интерактивных методов обучения (ролевые и деловые игры, моделирование практико-ориентированных проблемных ситуаций);
- в использовании в практике обучения надежных диагностических методик, сопровождающих процесс самопознания и самокоррекции.

Список использованной литературы

1. Гершунский, Б.С. Философия образования. — М. : Флинта, 1998.
2. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. — 1998. — № 7.
3. Степанова, Е.И. Психология взрослых — основа акмеологии. — СПб., 1995.
4. Крайг, Г. Психология развития. — СПб., 2000.



Педагогическая, психологическая науки и практика

Е.А. Репринцева

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ТЕОРИИ — К ПРАКТИКЕ

В условиях тотальной игроизации современного общества и нарастания негативных тенденций в детской игровой культуре (индивидуализация, эгоизация, гедонизация, «варваризация» и др.) обострились проблемы отбора и выстраивания содержания игры детей школьного возраста. Педагоги, в большинстве своем утратившие опыт организации детской игры, не рассматривают ее как надежное педагогическое средство. Более того, современные учителя считают игру вредным занятием, отнимающим у детей массу времени, «погружающим» их в мир виртуальных грез, виртуальных отношений, виртуальной ответственности. Нынешний школьник находится под гнетом соблазнов и предложений, навязываемых им заманчивыми шоу, связанными с «облегченными» или же примитивными правилами, соблюдение которых не требует интеллектуального напряжения, но гарантирует легкий выигрыш. Эти явления сдерживают ориентацию современного школьника на серьезные игры, развивающие его интеллект, индивидуальность, направленные на социализацию личности растущего человека, развитие социокультурной идентичности ребенка, его социально ценного опыта, опыта общественного поведения, коммуникативной культуры.

В связи с этим весьма актуальной становится проблема психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности современных школьников. В чем состоит его смысл, какова его сущность и условия эффективности? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к толкованию этого понятия. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова (1983) трактует понятие «обеспечить» как *сделать возможным, действительным, реально выполнимым*. Поскольку в рамках нашей проблемы мы исходили из потребностей педагогической практики в обеспечении возможностей для реального осуществления игровой деятельности детей, то необходимо вести речь о психологических, педагогических и материальных условиях.

Психологические условия предполагают создание комфортной среды для всех участников игры, благоприятной эмоциональной атмосферы, учет психофизиологических особенностей группы детей и каждого ребенка, уровня их личностного развития, проведение послеигровой рефлексии, направленной на изуче-

ние отношения детей к игре и между собой, к выполняемым игровым ролям, определение перспектив развития детской игры.

Педагогические условия предполагают создание равных возможностей для всех играющих детей; подбор игр, конструирование их содержания, ориентированного на развитие социально ценных качеств личности; создание воспитывающих игровых ситуаций, корректирующих отклонения в поведении личности, стимулирующих проявление отношений дружбы, товарищества, оказания помощи и поддержки; оптимальное руководство игровой деятельностью школьников со стороны педагогов-организаторов.

Материальные условия предполагают подбор, разработку или изготовление необходимого игрового оборудования, выбор места проведения игры, соответствующего возрасту и развитию детей, игровому сюжету.

Под психолого-педагогическим обеспечением игровой деятельности школьников мы понимаем стройную систему непосредственной и опосредованной помощи педагогов детям в подготовке и проведении игр с целью ориентации играющих на саморазвитие, самопознание, самосовершенствование. Систематическое наблюдение за педагогами, организующими детские игры, позволяет утверждать, что психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности школьников представляет собой отлаженную, постоянно функционирующую систему приемов и способов осуществления детской игры от момента зарождения игрового замысла и до анализа ее результатов.

В современной психолого-педагогической литературе представлен ряд работ, посвященных педагогическому обеспечению детской игры (А.В. Волохов, О.С. Газман, В.С. Захаров, В.Н. Кочергин, М.И. Рожков, И.И. Фришман и др.). Разработанные авторами «Взрослые игры детей» предполагают участие взрослых как помощников в создании сюжета и как непосредственных участников всего игрового действия. Однако чаще всего представленные разработки являют собой сценарий игры и не содержат анализа процедуры ее психолого-педагогического обеспечения.

Представленные в них рекомендации носят общий характер и не регламентируют деятельность педагога по психолого-педагогическому обеспечению детской игры, попытаемся раскрыть содержание разнообразных видов помощи со стороны педагогов и взрослых в игровой деятельности детей на основе разработанного нами *инновационного модуля* психолого-педагогического обеспечения детской игровой деятельности. Он представляет собой несколько взаимосвязанных векторов деятельности разных уровней образовательных систем.

Уровень такого обеспечения может включать в себя диапазон от уровня образовательной системы страны до уровня локальной образовательной системы класса. Если говорить о реальном психолого-педагогическом обеспечении игровой деятельности школьников, то в первую очередь следует иметь в виду реальное взаимодействие педагога и детей, учителя и учащихся, воспитателя и воспитанников, в котором и осуществляется обеспечение, приобретая форму субъектной позиции, игровой роли, игровых правил, результатов игровой деятельности, послеигровой рефлексии и т.п. Таким образом, каким бы «высоким» ни был уровень, к которому обращено психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности школьников, он не может быть рассмотрен вне реального взаимодействия педагога и детей.

Разработанный нами модуль психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников предполагает широкий диапазон уровней организации такой работы: школы, семьи, учреждения дополнительного образования, образования в регионе.

Нам представляется, что основными векторами реализации психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников являются: 1) организация игровой среды; 2) информационно просветительская работа с родителями и школьниками; 3) включение школьников в альтернативные виды игровой деятельности; 4) формирование социально-ценных качеств личности; 5) создание условий для проявления социальной ответственности, инициативы, творчества; 6) актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка; 7) минимизация негативных последствий игровой зависимости.

Для того чтобы представить логику процесса психолого-педагогического обеспечения детской игры, необходимо обратиться к анализу основных векторов его осуществления и того конкретного их наполнения, которое обеспечит искомым результат.

Организация игровой среды на уровне школы ориентирована на формирование у школьников социально ценных качеств, норм бытия, ценностно-смысловых установок. Это достигается за счет наполнения образовательной среды школы такими игровыми формами, которые стимулируют включение школьников в общественно-полезную деятельность, труд; оказывают корректирующее влияние на ценностные ориентации детей; регулируют эмоциональный фон жизнедеятельности детского коллектива.

Система коллективной игровой деятельности с социально-ценной ориентацией влияет на отношение к ней педагогов и служит стимулирующим моментом к включению ими игровых форм и методов в учебно-воспитательный процесс. Помощь педагогам в использовании игровых образовательных и воспитательных технологий оказывает работа методических советов и семинаров. Качественно новый уровень специально сконструированных игровых программ (по сравнению с традиционными), позволяет достичь высоких педагогических результатов и обеспечивает благоприятную атмосферу сотрудничества педагогов и учащихся.

Организация игровой среды семьи начинается с сохранения или возрождения семейных праздников, традиционно имевших место в дни рождения, памятные семейные даты и т.д. Большое значение имеет совместная работа по подготовке семейного праздника, особенно если он проводится в многопоколенной семье. Именно во взаимодействии взрослых и детей осуществляется осознание ребенком своей принадлежности к общему делу, понимание меры собственного участия в сохранении семейных традиций, приобщение к социокультурному опыту семьи.

Содержание семейного досуга обогащается спортивными, развивающими, интеллектуальными играми. Совместный отдых детей и взрослых минимизирует отчуждение ребенка, переориентирует его интересы с игр сомнительного содержания и качества на игры, дающие толчок развитию ума, фантазии, воображения, стимулирующие физический рост ребенка.

В учреждениях дополнительного образования детей складывается благоприятная атмосфера для наполнения ее разнообразным игровым содержанием. В условиях нарастающего кризиса детской игры учреждения дополнительного об-

разования и их разновозрастные детские объединения становятся одним из очагов, где возрождается традиционная детская игра. Именно разновозрастные детские коллективы придают детской игре неповторимый колорит, привлекательность, «аромат» детской радости и романтики.

В разновозрастных детских объединениях по интересам ребенок получает возможность для реализации своей индивидуальности, признания своей неповторимости в коллективе, одобрения педагогом выбранных ребенком способов реализации игровой роли. Сама по себе система дополнительного образования детей более гибкая и динамичная. И чем чаще педагоги обращаются в своей работе к разнообразным игровым формам, тем продуктивнее результаты их труда, тем с большим желанием здесь собираются дети.

На уровне региональной образовательной системы психолого-педагогическое обеспечение игровой среды сводится к следующему: организация досуга школьной и студенческой молодежи; привлечение широких слоев школьной и студенческой молодежи в специальные клубные объединения для разработки досуговых игровых программ; разработка и реализация региональной программы строительства спортивных и игровых площадок для детей во дворах, на территории школ и учреждений дополнительного образования детей.

Информационно-просветительская работа — наиболее распространенная форма психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников, но ее значимость в условиях кризиса детской игровой культуры и нарастающих в ней явлений социального отчуждения, «виртуализации» сознания, эгоизации, индивидуализации, гедонизации игрового процесса и «варваризации» содержания детской игры еще более возрастает. Этот вектор осуществляется посредством лекций, бесед, распространения психолого-педагогической литературы, видео- и теле- материалов. Суть работы сводится к попытке воздействия на когнитивные процессы детей и педагогов, воспитателей и родителей, руководителей образования различного уровня с целью повышения их способности к принятию конструктивных решений и мер, сдерживающих негативные тенденции в детской игре.

Информационно-просветительская работа в условиях *образовательной среды школы* осуществляется по двум основным направлениям: информационно-методическое просвещение педагогов; информационное просвещение учащихся.

Для информационно-методического просвещения педагогов достаточно использовать материалы научно-методических и педагогических периодических изданий с целью пропаганды знаний, как о педагогическом потенциале игры, так и возможных негативных ее влияниях на психику ребенка. Регулярные обзоры методической литературы, информация о новинках в области игротехники и игровых образовательных технологий помогают педагогам и воспитателям осуществить выбор игровых форм и методов образования, обеспечивают их оптимальное сочетание с другими методами обучения. Знания о негативных тенденциях в детской игровой культуре помогают педагогам предупредить и минимизировать их проявления в условиях школы.

В информационном просвещении учащихся необходимо использовать проверенные и подтвержденные данные о пользе и вреде отдельных видов игр и тех последствиях, к которым может привести игровая зависимость детей. Однако используемая информация не должна иметь запугивающий характер. Информа-

ционное просвещение учащихся нацелено на достижение положительного результата. Но в реальной жизненной практике чаще всего обнаруживается диаметрально противоположный эффект, когда вместо игнорирования «вредных» с педагогической точки зрения игр школьники начинают проявлять к ним еще больший интерес, который и приводит к игровой зависимости.

Содержание бесед *в семье* целесообразно направлять на обсуждение последствий формирующейся «игромании» и способов ее сдерживания, минимизации, выработку качеств личности, способных противостоять пагубному явлению. Усиление качества и успешности информационно-просветительской работы с педагогами и школьниками достигается сокращением запугивающей информации, ее дифференциацией с учетом опыта педагогов, их профессионального мастерства, пола и возраста детей. Информационно-просветительская работа с родителями осуществляется на родительских собраниях, индивидуальных беседах и консультациях, семинарах с целью расширения их представлений о педагогических возможностях игры в образовании детей, организации их досуга, а также о возможных негативных последствиях влияния игры на детскую психику, приводящих к игровой зависимости.

В *учреждениях дополнительного образования детей* особенность информационного просвещения состоит в том, что дети сами иницируют и организуют эту работу в виде социально-ориентационных игр, создающих оптимальное игровое пространство для субъект-субъектных отношений детей и взрослых.

На *уровне образовательной системы региона* организуется систематическая работа: по информации руководителей образовательных учреждений о тенденциях в детской игровой культуре, условиях реализации программного обеспечения содержательно-организационной стороны игровой деятельности школьников; подготовке специалистов-организаторов детской игры; расширению сфер включения игры, пропаганде целесообразности ее включения в благотворительные акции, социальные программы; внедрению массовых игровых форм в организацию досуга и летнего отдыха детей.

Вектор *включения школьников в игровую деятельность социально-ценной направленности* ориентирован на достижение «заместительного» эффекта увлеченности школьников низкопробными играми сомнительного содержания. Игровая деятельность социально-ценной направленности при профессиональной ее инструментровке вытесняет или же минимизирует пристрастия школьников к суррогатам игровой индустрии, азартным играм, тем, что связаны с риском для жизни и проявлением отрицательных эмоций.

В *условиях образовательной среды школы* осуществляется расширение сфер применения школьного самоуправления, создание альтернативных традиционным органов самоуправления («Школьный парламент», «Академия юных», «Союз знатоков» и пр.). Игра как самоорганизующаяся система предоставляет возможности в разработке системы игровых программ социально-ценной направленности: благотворительных акций в дошкольных учреждениях, в семьях ветеранов, инвалидов войны и труда, домах ребенка и школах-интернатах. Концерты, утренники, игровые праздники, инсценировки сказок, осуществляемые под девизом «Нести людям добро», выполняют функцию замещения и переключают внимание школьников на игры с социально-ценным содержанием.

В *условиях семьи* достижение заместительного эффекта осуществляется за счет переориентации ребенка со своих узкоэгоистических игровых интересов на помощь родителям, младшим братьям и сестрам в организации досуга. Весьма эффективно в этом плане объединение усилий нескольких семей, где обнаруживается детская игровая зависимость, с целью ее минимизации посредством организации различных соревнований, состязаний, забав, заочных путешествий, возрождения забытых игр и пр. В целях профилактики такую работу необходимо начинать как можно раньше, так как к подростковому возрасту игровые притязания уже сформированы и в большинстве случаев имеют устойчивый характер. В этой ситуации личность ребенка становится уязвимой в отношении негативного влияния игровой зависимости.

В *условиях учреждений дополнительного образования* детей игровые формы социально-ценной направленности представлены фестивалями, игровыми праздниками, ярмарками, выставками-аукционами игрушек. Основной акцент в таких акциях делается на приобщение детей к социально значимой деятельности, связанной с сохранением традиций своего народа и трансляцией достижений этнической культуры последующим поколениям.

Задача *образовательной системы региона* состоит в обобщении и пропаганде опыта работы коллективов, достигших в этой работе положительной динамики; «реанимировании» забытых традиций в организации массовых игровых и театрализованных детских праздников в городах, поселках и селах региона; организации широкомасштабной информационно-просветительской работы на уровне руководителей образовательных учреждений.

Вектор *формирования социально-ценных качеств личности средствами игры* реализуется за счет дифференцированно-групповых и индивидуально-групповых игровых форм, которые представлены игровыми тренингами, воспитывающими игровыми ситуациями, играми-упражнениями в усвоении социально-ценных норм и способов бытия.

В *условиях школы* такую работу осуществляет педагог-психолог, предварительно выявив группы детей, нуждающиеся в социально-психологической помощи. Работа ведется в ходе игровых тренингов, направленных на формирование устойчивости к негативному социальному поведению, за счет изменения установки негативного характера (на агрессивное поведение, нарушение дисциплины и правопорядка), на социально-ценные установки — развитие способности противостоять пагубному влиянию сверстников, определять перспективы самовоспитания, самообразования и т.п.

Использование игровых приемов в работе школьного педагога-психолога вместе с тем имеет корректирующее влияние на эмоциональную сферу личности, развитие и укрепление волевых качеств школьников, формирование навыков самооценки и совершенствования ценностных ориентаций. Игровые тренинги стимулируют формирование социально-ценных качеств личности школьника, расширяют диапазон положительных жизненных навыков, умений строить отношения и общаться, устанавливать и поддерживать дружеские контакты, выступать инициатором сглаживания и разрешения конфликтов.

На *уровне семьи* наиболее эффективным является обращение к играм-упражнениям, так как они не требуют специальной подготовки родителей и не занимают много времени. Игры-упражнения нацелены на формирование и разви-

тие навыков самообслуживания, приучают к соблюдению режима дня, самоорганизации. В семейном воспитании эффективно обращение и к игровым воспитывающим ситуациям, которые напоминают «обходной маневр» и очень результативны в том случае, когда прямое требование родителей остается без внимания ребенка. Реальная жизненная ситуация, чаще всего конфликтная, заменяется игровой, которая имеет положительный воспитательный результат. Понятно, что в этом случае родители идут на скрытый обман, но ситуация выглядит как интересная игра, в которой проигравших нет.

Благотворное влияние игровой среды *учреждения дополнительного образования* детей на формирование их социально-ценных качеств объясняется доминированием разновозрастных творческих коллективов, где создаются условия для оказания помощи младшим, проявления уважения к старшим, установления между ними дружеских отношений. В этих условиях главное не упустить из виду тот момент, когда в благополучную среду творческого коллектива может проникнуть негативный социальный опыт, проявление которого скажется на устойчивости коллективных интересов, отношениях взаимопомощи и поддержки. В случае, если этот момент упущен и негативизм в отношениях между детьми набирает силу, необходимо обратиться к игровым формам, предполагающим проявление заботы, ответственности, долга, соучастия. Сильный и устойчивый к негативным воздействиям коллектив сможет противостоять отчуждению в отношениях, станет еще сплоченнее, защитив себя крепостью дружеских отношений, стойкостью, поддержкой и силой воли.

На уровне *образовательной среды региона* необходима разработка концепции воспитания школьной и студенческой молодежи, которая представляет собой модель и результат эффективного влияния всех субъектов воспитания, где игра выступает одним из важных и эффективных воспитательных средств.

Осуществление вектора *создания условий для проявления школьниками социальной ответственности, инициативы и творчества в рамках школы* ориентирована на организацию игровых ситуаций и форм, направленных на интериоризацию социальных ценностей, норм и правил. В игре обеспечивается возможность целенаправленного психолого-педагогического влияния на формирование в школьном коллективе самокритичной и адекватной оценки степени личной ответственности за исход общего дела. В школьных коллективных играх стимулируется самостоятельное участие детей на всех этапах их организации и осуществления. Инициатива детей выражается в добровольной деятельности на благо класса и школы. Формы проявления инициативы в игровых ситуациях — личный пример, почин, интеграция идей.

В *условиях семьи* пробуждение инициативы ребенка эффективно в сочетании с формированием долга и ответственности за организуемое дело. Здесь же осуществляется включение механизмов, стимулирующих проявление и творческого воображения ребенка и мотивации включения в совместный созидательный труд творческого характера. Игровые ситуации в семье направлены на развитие и повышение качества ответственности ребенка за порученное дело, выполнение семейных обязанностей. Творческая атмосфера игры пробуждает в ребенке мотивы, способности, знания и умения, благодаря которым создается «продукт», отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Важную роль в этом про-

цессе играют воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

В *учреждениях дополнительного образования* детей деятельность общественных творческих объединений основана на принципе самоуправления, что активизирует социальную ответственность, активность и инициативу школьников. Возможное чередование общественных поручений создаст условия для творческой самореализации личности ребенка.

На *уровне образовательной системы региона* проведение семинаров, конференций, консультаций, организация лектория по пропаганде педагогических возможностей детской игры, включение в работу комитетов образования, департамента молодежной политики, департамента физкультуры и спорта обеспечит расширение сфер применения игры в жизнедеятельности школьной и студенческой молодежи.

Актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка средствами игры достигается посредством включения детей в разнообразные игровые акции, программы, проекты, что создает предпосылки для активизации внутренних сил школьников, а разнообразные сферы их применения развивают скрытые потенциалы личности. Спортивные игры и соревнования *в школе*, эстафеты, конкурсы знатоков истории и географии, литературы и родного языка, физики и математики, условия свободного доступа к участию в них учащейся молодежи являются мотивом, побуждающим личность к самореализации и самоактуализации. Школьный психолог, постоянно участвующий в играх детей и обладающий достаточным арсеналом разнообразных стимулирующих приемов, позволяющих раскрыться личности и подняться до потолка своих возможностей, выполняет в этом процессе одну из главных и решающих функций.

В *условиях семьи* актуализации потенциальных возможностей ребенка содействуют традиции, обычаи, домашние концерты детей и родителей, спектакли, инсценирование сказок, чтение по ролям и пр. Совместные путешествия, наблюдения за природными явлениями, разнообразные виды коллекционирования, занятия прикладным творчеством — все это выступает стимулирующим моментом в приобщении ребенка к социокультурному наследию семьи и пробуждает его внутренние резервы.

Учреждения дополнительного образования детей эффективно осуществляют процесс развития чувства самодостаточности, однако оно возможно лишь при условии актуализации внутренних ресурсов ребенка. В этом плане важно суметь доказать школьнику, что он в состоянии самостоятельно справиться с порученным делом, организовать деятельность группы детей с целью достижения искомого результата, проявить смекалку и находчивость. Необычность игровой ситуации выступает решающим стимулом в проявлении способности ребенка, который становится более уверенным, смелым и решительным.

На *уровне образовательной среды региона* эффективные результаты достигаются за счет организации разнообразных игровых конкурсов и программ, направленных на актуализацию внутренних творческих возможностей детей; активизации деятельности творческих коллективов по привлечению школьников в разнообразные виды прикладной и фольклорной деятельности, сопровождающихся игровыми элементами; создания общественного совета, координирующего

взаимодействие школы, семьи, учреждений дополнительного образования и учреждений культуры по организации игровой деятельности школьников.

Вектор *минимизации негативных последствий игровой зависимости детей* в психолого-педагогическом обеспечении их игровой деятельности обусловлен нарастающими негативными тенденциями в детской игровой культуре, под влиянием которых формируется устойчивая игровая зависимость детей. Этот вектор психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников актуален в том случае, когда «игровая зависимость» ребенка уже сформирована и выявлена. Он предполагает работу педагогов по профилактике рецидивов или их негативных последствий.

В *условиях школы* важную роль в оказании помощи школьникам выполняют педагог-психолог и классный руководитель. Создание индивидуально-дифференцированных групп детей с игровой зависимостью, в которых осуществляется систематическая работа по преодолению такого психологического недуга и формированию интереса к целесообразным в педагогическом смысле видам игровой деятельности является первым шагом в этой работе. Эффективные результаты достигаются в искусственно создаваемых ситуациях, провоцирующих рецидивы и обнаруживающих явные или скрытые резервы личности в способности противостоять соблазнам «игромании».

Семья оказывает действенную помощь при объединении усилий со школой в строгом соблюдении рекомендации педагога-психолога, контроле за содержанием досуга ребенка, ограничении контактов с детьми, страдающими игровой зависимостью. Здесь весьма важно не упустить момент, когда появляются первые признаки начинающегося «выздоровления», с тем чтобы заполнить вакуум ценностно-смысловым жизненным содержанием, педагогически организованными играми социально-ценной направленности.

Педагоги *системы учреждений дополнительного образования* детей располагают широкими возможностями и для профилактики, и для минимизации последствий игровой зависимости детей. В реализации этого вектора психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников эффективные результаты достигаются посредством гармонического сочетания разнообразных видов детских игр и игровых ситуаций. Чуткое руководство игровой деятельностью школьников, возможность влияния через игру на личность ребенка, его эмоциональную, когнитивную и деятельную сферы с целью актуализации личностных качеств помогает эффективно реализовать выдвинутую нами модель на всех уровнях психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников.

На *уровне образовательной системы региона* осуществляется решение следующих проблем: введение жесткого контроля за качественным содержанием «продуктов» игровой индустрии, предлагаемым рынком электронной промышленности; наложение запретов (ограничений) на «эксплуатацию» электронной и компьютерной игры сомнительного или заведомо опасного для детской психики содержания; организация работы по пропаганде развивающих компьютерных программ в среде педагогов, родителей, школьников и студенческой молодежи; активизация деятельности всех уровней образовательной системы региона по разработке комплексной программы организации игровой деятельности молодежи.

Модуль психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников в рамках заявленных направлений осуществляется в соответствии с предложенным *алгоритмом*, который включает: диагностику отношения школьников к игре, мотивов их включения в игру, игровых притязаний школьников; формирование у школьников навыков коллективного взаимодействия в игре; развитие у детей навыков самостоятельной разработки игры (определение сюжета, структуры, оборудования, правил и условий, ролевых функций, атрибутов игры); совершенствование у школьников опыта самостоятельной организации игры (распределение ролей, старт игры, осуществление игрового замысла, руководство игрой, подведение итогов, ее анализ).

Таким образом, четко выверенная стратегия и тактика психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников позволит преодолеть тенденцию трансформации игры из педагогически ценного в антипедагогическое средство, усилить ее позитивное влияние на процессы социализации личности, развитие индивидуальности ребенка, формирование детских коллективов и детских общественных объединений.

М.Н. Коротких

**«ПЕЧАЛЬНО Я ГЛЯЖУ НА НАШЕ ПОКОЛЕНИЕ...»:
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
ЮНОШЕСТВА К ИСТОРИИ МАЛОЙ РОДИНЫ**

*«Русский человек всего менее знаком с тем,
что всего ближе к нему...»*

В.И. Даль

Современное российское общество постепенно выходит из глубокого духовного кризиса. Школа и учитель оказались в наиболее сложной ситуации: на какие смыслы и ценности ориентировать растущего человека? Что предложить ему в качестве эталона, образца социально-нравственного поведения? Какую логику строительства отношений с окружающим миром предложить в качестве идеала? Эти и многие другие вопросы «юноши, обдумывающего будущую жизнь», требуют внятного и прямого ответа педагога. Эти вопросы важны для каждого взрослеющего школьника, их актуальность особенно возрастает в старшем школьном возрасте, когда личностью принимаются решения, определяющие всю ее дальнейшую жизнь, когда от правильности избранных ориентиров зависит человеческая судьба, мера ее социальной успешности, достигнутые человеком жизненные результаты. Особое значение в ретрансляции духовных ценностей в сознание юношества имеет село, провинция. Созидательные возможности села не раз подчеркивались исследователями, обращавшими внимание на его духовную атмосферу, ее особую ауру: «Провинция имеет ряд неоспоримых преимуществ — высокую степень социальной контактности, меньшую, чем в крупных городах, анонимность общения: человек как бы постоянно находится в условиях негласного нравственного контроля, регулирующего его поведение, задающего ему

стандарты поступков и отношений. Через совместный досуг, общение формируются в сознании молодежи эстетические вкусы, ценностные ориентации; человек осваивает систему критериев, с позиций которых воспринимает и оценивает все, что его окружает; самое главное — он оказывается вовлеченным в совместную эстетическую деятельность, расширяющую и обогащающую его опыт, укрепляющую его собственные эстетические умения и навыки. Ее достоинство — в естественности освоения культурного наследия предков, не вызывающего «реакции отторжения», неприятия, исключая традиционный конфликт «отцов и детей», ее большая консервативность, неторопливость в «осовременивании» своего облика, меньшая развращенность достижениями цивилизации, труженическая атмосфера, во многом общинный характер бытия, приближенность к реалиям земной жизни, к решению самых насущных человеческих проблем делают воспитание личности более естественным, близким к природе, к естеству человека» (А.В. Репринцев).

Стремясь выявить духовные ценности, духовный потенциал современного сельского юношества, мы провели опрос сельских старшеклассников Курской области, в котором приняли участие 1748 человек в возрасте 14—17 лет, представлявших в равной пропорции более 30 районов Курской области. В выборочной совокупности были адекватно представлены половозрастной, социальный состав старших школьников, их наиболее типичные группы. Каковы же итоги этого опроса?

Как показали полученные результаты, основное занятие ребят — учеба, их отношение к ней во многом может определить их будущее. 86 % из числа опрошенных ответили, что учатся «с неохотой, преодолевая себя». После окончания школы продолжить свое образование собираются лишь 45 %. Из числа юношей 13 % после окончания школы планируют пойти служить в армию. Учеба в школе не представляет для большинства респондентов никакого интереса, ибо знания, которые они получают, являются «оторванными от реальной жизни», а сама система передачи знаний вселяет в их душу «скуку и желание побыстрее пройти этот этап». Почти все старшеклассники — 93 % опрошенных — утверждают: сегодня социально успешен «не тот, кто добросовестно учился», а тот, «кому повезло», «у кого есть деньги», «у кого есть связи», «кому помогли родители или родственники». Не все старшие школьники намерены продолжить свое образование, получить профессию, жить и работать в своей стране. Об этом свидетельствуют сочинения ребят, в которых часто встречаются проявления социальной апатии, нигилизма, собственной социальной бесперспективности.

Национальный состав старшеклассников представлен преимущественно русскими, хотя миграционные процессы в последнее десятилетие существенно изменили национальный состав населения Центральной России: согласно статистическим данным в Курской области доля русских заметно сокращается. Понятно, что все традиционные черты русского менталитета, все его типичные характеристики старшеклассники видят, понимают, принимают. По их мнению, сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие, уважение к предкам, дружелюбие — типичные отличительные черты русского этноса, однако ребята комментируют их весьма своеобразно. В частности, мы попросили школьников отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (в списке предлагалось 40 пословиц и

поговорок, из которых ребята должны были отметить 10, наиболее близких им). Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию старшеклассников. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «Что наша честь, если нечего есть?» (93 %); «Работа — не волк, в лес не убежит» (93 %); «От трудов праведных не нажить палат каменных» (93 %); «С волками жить — по-волчьи выть» (83 %); «Стыд — не дым, глаза не выест» (81 %); «Своя рубашка ближе к телу» (79 %); «Скупость — не глупость» (76 %); «Не делай добра — не получишь зла» (73 %); «Говоришь правду — теряешь дружбу» (67 %); «Две собаки грызутся — третья не лезь» (48 %). Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старшеклассников и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9 %); «Правда в огне не горит и в воде не тонет» (3 %); «Где родился — там и пригодился» (3 %); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалеи» (2 %); «Родина — мать, умей за нее постоять» (2 %); «Чужое добро впрок не пойдет» (2 %); «Бедность — не порок» (1 чел.); «Не в деньгах счастье» (1 чел.).

Ценностная сфера сознания старшеклассников формируется сегодня преимущественно вне школы, и главную роль в этом играют СМИ. 100 % детей проводит досуг с семьей у телевизора, хотя общение происходит и при выполнении хозяйственных обязанностей, в работе по дому, в уходе за животными. Именно активные формы проведения досуга способствуют формированию личности целенаправленной и активной и, конечно же, огромную роль в этом играет труд. В связи с этим приведем цитату из статьи учителя В. Курчиной: «Мы много говорим теоретически, каким должен быть человек, но ничего не делаем практически, чтобы привить детям трудолюбие, патриотизм, нравственность, основы культурного поведения. А потом сами сокрушаемся: сколько бесед провели, классных часов — и все насмарку! А причина проста: воспитание, не подкрепленное делами, рухнет в одночасье» (Народное образование. — 2002. — № 10). Наши наблюдения и анализ эмпирических материалов показывают стремительное сокращение объема и содержания трудовой деятельности в общем бюджете времени сельских старшеклассников. Простые формы крестьянского труда «уходят» из жизни сельского мира, не только традиционный сельскохозяйственный труд, но и труд домашний, связанный с распределением трудовых обязанностей между членами семьи, все менее становится трудом кооперированным, ориентирующим на включение старшеклассника в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия* (В.А. Разумный) становятся устойчивыми чертами жизни крестьянского мира. Эти явления никогда не были свойственны русскому (общинному) миру, они про-

тиворечат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению.

Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности современных старшеклассников, не только в сфере труда, но не в меньшей степени — в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами школьники откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашались с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (46 %), солидарны с утверждением «Друзья — не главное в жизни, главное — деньги» (73 %). Любопытно, что досуг сельских старшеклассников заполнен видами деятельности, которые обнаруживают мало отличий от досуга городских школьников. Действительно, при всей известной разнице в культурном потенциале города и села, при значительном отличии в возможностях города в удовлетворении культурных запросов молодежи от возможностей села старшеклассники проводят свое свободное время преимущественно в близких по содержанию и формам организации видах деятельности, в которых присутствуют (а то и доминируют) телевизор, видео, музыка, свободное общение, алкоголь, сигареты, секс. Из числа опрошенных старшеклассников посещают спортивные секции лишь 17 % ребят, но своим увлечением спорт считают 36 % старшеклассников; музыку своим хобби назвали 29 % опрошенных, причем предпочтение отдается поп-музыке, року и шансону, хотя не забыта и книга — 5 % ребят читают книги «для души», вне школьной программы. Ценную информацию ребята получают преимущественно из телепередач. Предпочтение отдается развлекательным программам, телешоу, музыкальным передачам. Незначительную часть респондентов интересуют социально-политические события, происходящие в жизни страны, проблемы войны, экологии, культурные события, — не остаются незамеченным, формируют сознание ребят (2 %). Эти события во многом формируют представления о современном обществе как обществе кризисом, в котором «трудами праведными не нажить палат каменных» (93 %). «Многие люди говорят о нашей стране плохо, о том, что в России процветает коррупция, обман, присвоение народных богатств, обогащение за счет других горстки богачей». — Через призму своих ощущений старшеклассники видят свое собственное будущее в основном в мрачных тонах, общее ощущение неопределенности и зыбкости линии судьбы создает в сочинениях ребят минорное и пессимистичное звучание. Доминирует чувство обреченности и неопределенности: «Одна надежда — на родителей. Если они помогут, значит, я смогу добиться чего-нибудь в жизни, если нет, тогда окажусь «на дне» нашего общества. У меня и моего поколения нет будущего». И таких прогнозов очень много.

Полученные эмпирические материалы показывают, что значительная часть опрошенных старшеклассников — это «потерянные» люди, у которых нет четкой ориентированности в социокультурном и экономическом пространстве российского общества. Внешне, кажется, все благополучно — есть интерес к жизни, понимание необходимости саморазвития, постижения чего-то нового, сострадание к попавшему в беду человеку, преимущества совместного проведения досуга с друзьями, помощь в работе, но между строк очень тревожно и пронзительно звучит общая неудовлетворенность жизнью, ее бессмысленность. Мы спрашивали старшеклассников об их отношении к случаям суицида среди сверстников. Известно, что ежегодно в России около 70 тысяч подростков решаются на подобный шаг.

Оказалось, что старшеклассники в абсолютном большинстве не осуждают этих поступков, вот наиболее типичный ответ: «А что еще делать человеку, если для него нет смысла дальше жить, — мучиться самому и мучить других?». Проблемы суицидального поведения оказываются предметом для дискуссий в свободном общении: более 67 % старшеклассников обсуждает эту тему в личных беседах. Итоги исследования дают возможность определить часть старшеклассников как людей, стремящихся повысить свой духовный потенциал и не деградировать на фоне всеобщей серости. По нашим данным, таких ребят среди обследованных старшеклассников набирается примерно 5—7 %. Нельзя сказать, что это таланты или гении — это юноши, отличающиеся любознательностью, пытающиеся наполнить свою будничную жизнь реальным смыслом. Они еще не попали в полной мере под «каток всеобщей массовой культуры». Есть у них свой взгляд на мир и на жизнь, но есть и некоторая инертность, которая связана с тем, что современное село очень быстро становится беднее, духовно опустошается, деградирует, социально и экономически расслаивается, теряет прежние механизмы традиционной социокультурной интеграции, объединения людей в целостный и единый этнический мир.

Пессимистичные результаты были получены нами и в ответах старшеклассников на вопрос: «Считаете ли вы себя патриотами Родины?» — 26 % старшеклассников откровенно ответили: «Нет». Многие старшеклассники в беседах поясняют свою позицию: современной России не нужен патриотизм, «в нашей стране все рассуждения о патриотизме — это всего лишь красивые слова, которые часто используются только в предвыборных кампаниях». «Наше государство использует людей, требуя от них невозможного, а использовав, забрав силы и здоровье, выбрасывает на помойку, в нищету». — Таких мнений очень много, они свидетельствуют об утрате юношеством не только социального оптимизма, уверенности в своем будущем, но и почти полном отсутствии подлинного патриотизма, любви к своей малой родине. Россия быстро превращается в общество «лишних» людей, «потерянных» людей, общество, в котором талант и потенциал человека остается не востребуемым, нереализованным, ненужным. Понятно, что для большинства размышлявших над этим вопросом старшеклассников остались вне поля зрения «любовь к отеческим гробам», «любовь к родному пепелищу» — тем важным духовным святыням, нравственным ценностям, которые определяют отношение человека к малой родине, делают это отношение эмоционально окрашенным, наполняют его личностным смыслом. Правда, есть и другие откровения: «Мне здесь все дорого. Я люблю свою деревню, свой край. Пусть «новые русские» уезжают за границу, а нам и здесь хорошо». Но таких взглядов немного — они скорее «исключение из правила» — это мнение не большинства, а единиц.

Мы спрашивали их, считают ли они свои знания об истории своей малой родины, традициях своего села достаточными? Большинство ребят ответили, что практически ничего не знают или знают очень мало (87 %).

В ходе исследования нам не удалось существенно повлиять на политические пристрастия старшеклассников. Большинство ребят настроены демократически, живут ожиданием значительных перемен в экономике страны, особенно в аграрном секторе, много спорят о судьбе «четырёх национальных проектов». Тем не менее достаточно заметная часть старшеклассников придерживается традиционных социально-политических ориентаций, связанных с коллективным ведением

хозяйства, общественной собственностью на землю. Нам не удалось примирить эти два противоположных лагеря, ибо именно по отношению к земле пролегает мощный социальный раскол, разделяющий не только молодежь, но и все общество на два лагеря. Понятно, что решить эту проблему в опытно-экспериментальной работе мы и не могли (сельская школа не в силах изменить социально-экономическую ситуацию в стране), но нам удалось добиться главного — старшеклассники не скрывают своей позиции, смело ее высказывают, приводят весомые, убедительные доводы для ее аргументации. Главное — они научились уважать мнение другого человека, выслушивать его, пытаться понять. Организуя работу, мы пытались научить старшеклассников проявлять толерантность, умение вести конструктивный диалог, принимать и уважать позицию отдельного человека по наиболее важным вопросам политического и социально-экономического развития страны. Мы старались убедить ребят, что социально-экономические реформы и, в частности, земельный вопрос не должны стать поводом для новой гражданской войны в России.

Основным критерием ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины служит направленность социальной активности личности старшеклассников. Этот критерий позволяет определить развитие нравственных качеств личности, степень сформированности ее гражданской позиции. Так для многих старших школьников отношение к своей Родине имеет глубокий личностный смысл. В понятии «Родина» старшеклассники выделяют «малую» и «большую» Родину. В сознании большинства из них «малая родина» — это поселок или село, где живут родители, где они родились, а «большая Родина» — Россия, которую хотят видеть «богатой, могучей и сильной страной» 59 % старшеклассников. На защиту своей малой родины готовы встать 89 %, а вот защищать интересы России готовы лишь 42 % опрошенных старшеклассников. По мнению 53 % старшеклассников, они не нужны своей Родине, поэтому многие из них готовы покинуть страну при первой возможности. Девятиклассник Александр К. пишет: «Родина для меня — это место, где мне хорошо. Мне все равно, где я буду жить, главное — чтобы была хорошая работа, приличная зарплата, и я не думал, как прокормить семью. Я хочу, чтобы мои дети чувствовали себя счастливыми и никогда не завидовали другим». Это мнение достаточно типично для ребят.

Юношеский нигилизм, отчетливо проявляющийся в 14—16 лет, подкрепляется «идеологическим вакуумом», который сложился в обществе на рубеже двух столетий. «Деидеологизация» воспитания превратилась в социальную апатию, перешла в социальный нигилизм, социальную пассивность, инертность, которая пробудила индивидуализм, социальное отчуждение, доминирование личного над общественным, социальный эгоизм. Понятно, что такое проявление социальной активности юношей и девушек идет вразрез со сложившимися общественными представлениями о традициях русского крестьянства, об образе жизни сельских тружеников.

Каждая историческая эпоха устанавливает свои ценности, и это в первую очередь связано с уровнем развития общества, состоянием культуры в целом. Анализируя нынешнее российское общество, можно утверждать, что крушение ценностной основы личности приводит к разрушению целого государства. Падение нравственных ориентиров, идеологический нигилизм старшего поколения очень часто приводит к «искажению» истинных человеческих ценностей в созна-

нии юношей и девушек. Для современных старшеклассников коллективные интересы довольно часто не представляют никакого значения. На первое место выходят личные интересы. Анализируя ответы старшеклассников на анкетный опрос (использовалась методика М. Рокича), нами была выявлена иерархия терминальных и инструментальных ценностей. Располагая ценности в порядке значимости для себя, на первое место старшеклассники поставили «семью», далее следуют «карьера», «здоровье», «достаток», «любовь». Последние позиции по шкале ценностей заняли «коллектив», «гуманизм», «интересы других людей», «мнение окружающих». Заметим, большинство старшеклассников считают, что для создания крепкой семьи необходим материальный достаток, стремление всех членов семьи к финансовой стабильности и независимости. Чаще всего в ответах старшеклассников преобладает прагматическое отношение к жизни. Определенную долю «здорового» прагматизма в сознании личности, как считает В.А. Разумный, мы хотя и не можем воспринимать как негативный показатель воспитания, все-таки повод для размышлений педагогов школы о воспитательной работе, несомненно, есть. Конечно, философ в определенной мере прав, утверждая: «Если один человек или же семья в условиях развивающегося сейчас в сельском хозяйстве страны семейного подряда стремится к выгоде, к прагматически понятой рентабельности, смотрит на все с утилитарной точки зрения, то подобный утилитаризм плодотворнее альтруизма бездельников» [2, с. 48].

Для большинства старшеклассников собственное мнение является определяющим в решении ряда жизненно важных вопросов. В последние годы наблюдается рост эгоистических тенденций в сознании и поведении юношей и девушек. Основными девизами в жизни сегодняшних старшеклассников являются утверждения: «Все средства хороши», «Прежде всего — ты, а потом уже — все остальные», «Живи одним днем и только», «Мне хорошо — и это главное!», «Никогда и ни о чем не жалея», «У каждого — своя мораль», «Сколько людей — столько и принципов», «Каждый — сам за себя».

Конечно, полученные социологические данные слишком «малы» для масштабов целой страны, целого этноса; в обществе достаточно здоровых и нравственно устойчивых молодых людей. Однако изменения «в малом» не происходят «сами по себе», они — результат глобальных изменений человеческого сознания, изменений в национальной культуре. Ими и обусловлены значительные изменения в содержании воспитания юношества, в его результатах. В культуре и образовании страны они начинаются с отдельного учебного заведения, педагогического коллектива. Если педагогический коллектив школы стремится к личностному развитию каждого школьника, создает условия для развития его интересов и наклонностей, то можно смело прогнозировать существенные положительные изменения и в ученической среде в целом. Изменение отношения к истории своей малой родины сначала небольшой группы ребят порождает «цепную реакцию», следствием которой оказывается изменение отношения многих. Важно, чтобы интерес к истории своей малой родины, биографиям лучших земляков, истории своей семьи в старшекласснике не угас, не сменился апатией или разочарованием. Многое в этом деле зависит от родителей, социального окружения, классных руководителей, но особенно велика здесь роль классного коллектива. Степень самостоятельности, проявления активного интереса старшеклассников к истории малой родины, коллективная оценка и самооценка поступков и дел способны пробудить в ребятах стремление к саморазвитию, самовоспитанию, а от этого зависит уже гражд-

данская позиция каждого юноши и девушки, их отношение к жизни, к своей стране, своему народу. Эта деятельность неизбежно приведет к росту гражданственности, патриотизма, обогащению общекультурного и исторического кругозора школьников, расширению и углублению их духовных интересов.

Ценностное отношение к истории малой родины начинается с того, что наиболее близко детям, — с истории их семьи, родного села. Стремясь реализовать задачу приобщения старшеклассников к культурно-историческому наследию родного края, мы предложили им изучить историю своей семьи, своего рода. Эта работа очень заинтересовала ребят, и большинство из них увлеченно оформили «Летопись рода». Сбор материала проводился в несколько этапов.

1. *Сбор начальных сведений о своей семье.* На этом этапе ребята выписали в отдельную тетрадь фамилии, имена, отчества близких и дальних родственников, указали годы их жизни (год рождения), обозначили степень родства.

2. *Уточнение собранной информации* и дополнение ее сведениями о том, где они родились и жили, где и когда учились, где и кем работали родственники, когда и почему переехали на другое место жительства. На этом этапе главным источником получения знаний являются устные рассказы и воспоминания родных и односельчан.

3. *Изучение семейного архива.* На этом этапе ребята рассматривали старые фотографии, выясняли, кто изображен на них, какие интересные эпизоды связаны с этими людьми. Огромную ценность представляют письма и мемуары, сохранившиеся в семье. Именно в них описываются различные события, произошедшие в жизни каждого человека, в жизни общества и государства, дается их личная оценка. У юноши появляется возможность проследить жизненный путь своих предков, узнать от непосредственных участников и очевидцев об исторических событиях того времени сквозь призму семьи и рода. Старинная одежда, пуговицы, открытки, рисунки, посуда и многие другие вещи — многое рассказывают ребятам об их владельцах, о моде, нравах и обычаях ушедших времен.

Так, например, Виталий Б. узнал, что его прадедушка — участник Гражданской войны, что он долго не мог определить, на чьей стороне ему воевать в этой братоубийственной бойне, но все же оказался на стороне «красных». Михаил К. узнает из рассказов своей бабушки, что его прапрадеда раскулачили и сослали в Сибирь, на реку Лену, а его внук Григорий, дед Михаила, был одним из активнейших комсомольцев, руководил комсомольской организацией колхоза, был потом бригадиром комсомольской бригады, председателем колхоза. Мы убедились, что изучение истории семьи, рода делает внутригрупповые контакты в классе более прочными, создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Это отмечает и педагог-практик М. Чернова: «Изучение родословной делает более прочными психологические контакты учителя с учениками, учителя с родителями, а главное — контакты ребят со старшими членами семьи, что особенно важно в юном возрасте. Более глубоким и осознанным становится и интерес к истории родной страны».

После составления родословной школьники написали сочинение на тему «Летопись моего рода» с приложением генеалогического древа семьи. Основная цель сочинения — выяснить, что дала эта работа старшеклассникам. Вот некоторые строки из сочинений: «О маминной родне я узнала почти все впервые, — пишет Наталья П. — Я узнала, что моя бабушка, Вертикова Анна Васильевна, была первой женщиной-трактористкой на селе. Я считаю, что надо проводить работу

над историей родословной. Я думаю, что каждому человеку необходимо знать историю своей семьи, только, к сожалению, в текучке жизненных проблем это удастся не всем». Через родословную ребята познают лучшие качества, присущие русскому народу. Александр С.: «Наша семья гордится дедушкой и бабушкой. Дед — мастер на все руки, был передовиком в колхозе. Бабушка — сельская медсестра. В годы Великой Отечественной войны она прятала солдат, попавших в окружение. Некоторые были ранены, она их вылечила. Мы воспитываемся нашей бабушкой. Она выстояла, выдержала в годы войны, воспитала много детей, работала в колхозе, и до сих пор в деревне все ее уважают, говорят о ее доброте, отзывчивости и честности». «Слово «предки» стало вызывать у нас глубокое уважение и высочайшую ответственность перед собой, перед историей», — написала Света В. в своем сочинении.

На материале творческих исследований старшеклассников был организован и проведен цикл классных часов «История моей семьи», «Знаменитые люди-земляки», «Традиции моего села», «История моего села», «Ратные и трудовые подвиги моих земляков» «Промыслы и ремесла родного края». На этих классных часах классные руководители стремились показать социальную значимость сохранения исторического и культурного наследия малой родины, тесную взаимосвязь поколений уже ушедших и ныне живущих.

Важным условием формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины является обеспечение социально-ценной мотивации изучения истории малой родины и жизни простых тружеников села. Важным результатом проведения таких классных часов стало осознание юношеством необходимости в сохранении и укреплении опыта предыдущих поколений. После проведения классных часов мы попросили старшеклассников написать мини-сочинения о своем селе. Приведем некоторые выдержки из них. Николай С.: «...Сейчас мое село находится в трудном положении. Работы нет, особенно для молодежи. Но ведь были времена, когда люди просто голодали, а сейчас все-таки намного легче. История моего села показывает, из каких трудных положений можно выйти, если трудиться и любить свой край, свою землю»; Надежда Ж.: «Мое село не очень большое. Все друг у друга на виду, но в нем много замечательных людей. Мне очень приятно, что к знаменитым людям моего села принадлежит и мой дедушка. Я знаю его лишь таким, какой он дома, и, увидев его в глазах других односельчан как человека, готового прийти на помощь в трудную минуту и много помогавшего людям, когда он был председателем колхоза в 50-е годы, я стала еще больше гордиться своими предками, которые обустроивали и налаживали жизнь в тяжелые послевоенные годы». Очень важно, что после проведения таких классных часов ученики задумываются об истории своего села, своего края, в сознании старшеклассников формируется устойчивое стремление к получению новых знаний о его прошлом, появляется свой собственный взгляд на это прошлое, осознание собственной социальной ответственности за будущее своей малой родины.

Каждый год в школьном музее учащиеся знакомятся с отдельными страницами истории своего села, биографиями ветеранов Великой Отечественной войны, передовиков сельскохозяйственного труда, которые своим ратным подвигом и трудом прославили родное село. На этих классных часах в сознании старшеклассников зарождается стремление стать настоящими гражданами и патриотами России, ведь эти люди — их предки, в основном — кровные родственники, и гор-

дость за них является мощным стимулом для роста самосознания юношей и девушек, их ценностного отношения к истории малой родины.

Эффективной формой гражданского воспитания старшеклассников стали диспуты: «Современный герой — кто он?», «Я для Родины или Родина для меня?», «Нужна ли молодежи политика?», «Земля для человека или человек для земли?», «Земля — наш дом?», «Восполнимы ли природные ресурсы?», «Почему природа часто мстит человеку?», «Человек привык брать от природы. А отдавать?», «Патриот и гражданин — это одно и то же?», «Дружба или правда?», «Береги платье снову, а честь — смолоду», «Если будет Россия, — значит, буду и я?», «Я и Родина». В процессе обсуждения актуальных вопросов диспута у ребят не только формируются фундаментальные духовно-нравственные убеждения, но и происходит зарождение и развитие диалогической культуры, которая необходима современному выпускнику школы. Даже если школьник активно и не участвует в обсуждении вопросов, в его сознании все же неизбежно возникают вопросы, которые он задает себе, пытается сопоставить свою точку зрения с мнением одноклассников, своих друзей и товарищей. Формирование объективной самооценки личности является одним из главных условий становления полноценного члена общества.

В год 60-летия Победы в Великой Отечественной войне был проведен цикл классных часов, посвященных этому знаменательному событию. Темы выбрали сами старшеклассники. Касались они в основном тем героизма и предательства, жизни односельчан во время оккупации, поворотов судьбы предков в военное лихолетье. В проведении этих классных часов принимали участие ветераны Великой Отечественной войны, пожилые односельчане. Их рассказы о жизни в то тяжелое время, о героях и предателях оказали значительное влияние на школьников. Ведь быть героем или предателем — каждый решает сам, и примеры из жизни односельчан красочно иллюстрировали этот нелегкий выбор. Тема нравственного выбора предстала перед старшеклассниками в новом свете, и осознание того, что даже незначительный поступок, отход от нравственных ценностей может привести к гибели других людей, оказало положительное влияние на формирование гражданской позиции учащихся.

На основе методики М. Рокича мы фиксировали изменения в отношении старшеклассников к терминальным и инструментальным ценностям. Так, по результатам этих опросов достаточно четко прослеживается динамика в изменении ценностных ориентаций старшеклассников. Результаты опросов 2002—2005 годов показывают устойчивое положение в системе ценностей старшеклассников — здоровья, семейной жизни, материального благополучия, любви, — их статус на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы не изменился, а статус таких ценностей, как жизненная мудрость, социальный опыт, совместный досуг, природа, общественное признание, альтруизм, заметно поменял свой ранг. Меняют свой ранг и инструментальные ценности: в них возрастает удельный вес трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, отзывчивости, то есть всех тех личностных качеств гражданина, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного крестьянского самосознания. Совершенно очевидно, что содержание воспитательной работы определяющим образом повлияло на отношение старшеклассников к пониманию важнейших, экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек.

Каковы же социально-педагогические условия, способствующие эффективному формированию ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины?

- *Гуманизация отношений старших школьников в воспитательной системе класса и школы* предполагает создание атмосферы взаимного доверия и сотрудничества, рождения единой социально-психологической общности «воспитанники—воспитатели», обеспечение индивидуального подхода к каждому старшекласснику в процессе гражданско-патриотического воспитания. Важным фактором развития ценностного отношения к истории малой родины является содержательное и лично значимое общение педагогов со старшеклассниками, их совместная деятельность. Система отношений в классе должна ориентироваться на раскрытие и развитие способностей, интересов старшеклассников, их лучших человеческих качеств.

- *Обеспечение социально-ценной мотивации формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины.* В процессе ценностно-ориентированного воспитания в сознании старшеклассника должно формироваться устойчивое понимание социальной значимости сохранения исторического и культурного наследия своей малой родины, высокой ответственности каждого члена общества за бережное отношение к наследию предков. Классные руководители должны создавать в классном коллективе атмосферу высокой социальной значимости, важности, жизненной необходимости в изучении и сохранении традиций и обычаев своего народа. Такая атмосфера побуждает юношу к большей ответственности в освоении ценностей, норм, традиций и смыслов крестьянского мира, сельского образа жизни, особых качеств и личностных черт, требующихся от каждого русского человека и гражданина.

- *Учет возрастных и индивидуальных особенностей юношей и девушек.* Учет возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников, вариативность в применении прямого и опосредованного педагогического воздействия всех субъектов процесса духовно-нравственного воспитания способствовал эффективности деятельности классного коллектива в подготовке и проведении мероприятий, влияющих на положительную динамику формирования когнитивного компонента отношения старшеклассников. Особое значение в обеспечении этого успеха имеет индивидуальный подход к личности воспитанника, опора на положительные качества в нем.

- *Профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример учителя* — одно из важных условий появления интереса старшеклассников к истории малой родины. Глубокие, многосторонние знания педагогов, классных руководителей, их компетентность и эрудиция служат важным ориентиром в самовоспитании, саморазвитии юношей и девушек. Многие учителя, работающие в школе, являются образцом настоящего гражданина и патриота, поэтому их опыт работы, жизненная позиция, отношение к окружающему миру способствовали формированию устойчивых представлений старшеклассников о достоинстве и чести человека и гражданина.

- *Эффективная диагностика духовно-нравственного развития старшеклассников* позволила получить объективную информацию о состоянии каждого из компонентов ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины, в том числе и когнитивного, наметить основные направления работы, опре-

делить воспитательные методики и технологии по формированию гражданских ценностей молодежи. Такая диагностика позволила проследить в динамике реальную эффективность влияния различных субъектов гражданско-патриотического воспитания на личностное развитие старшеклассников, изменение их отношения к истории малой родины, реалиям современного социального бытия и др.

Несомненно, возможности развития духовно-ценностного потенциала сельской молодежи еще не утрачены полностью. Но если этот потенциал не развивать, то он будет размыт «идеологической линией на нравственное разрушение молодежи» [1], уничтожен набирающей силу тенденцией всеобщей российской урбанизации. Современное село на протяжении всей российской истории остается истинным носителем духовной культуры русского этноса, ибо традиционная русская культура складывалась и развивалась как сельская культура, как культура «глубинки», провинции, в которой вплоть до середины XX столетия проживала большая часть населения России. Как отмечает А.В. Репринцев, именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к переживанию, состраданию, соучастию, образная и выразительная речь, альтруизм, бережное отношение к природе; именно здесь закреплялся особый уклад жизни сельского человека со всем набором норм организации быта, семейных отношений, взаимоотношений с окружающим миром; именно здесь происходило закрепление форм и способов организации совместного досуга, традиционных праздников, обрядов и ритуалов. Погружаясь в эту атмосферу, человек естественным образом впитывал в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее проявлений, он получал одновременно и возможность вместе со взрослыми упражняться в ее осмыслении, использовании, совершенствовании; обретал опыт коллективного восприятия, переживания и оценки ценностей и явлений культуры, что создавало уникальные педагогические возможности для колоссального духовного роста личности, ее нравственного и эстетического развития.

Список использованной литературы

1. Истомина, С. // Народное образование. — 1995. — № 6.
2. Разумный, В.А. В поисках смысла. — М., 2003. — С. 48.

Е.Я. Матюшкина

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО АСПЕКТОВ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Широкомасштабный федеральный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, важнейшей практической задачей которого является переход к муниципальной системе профильного обучения, активно внедряется в общеобразовательные школы Тулы и области.

Большое значение в организации профильного обучения имеют определение структуры и направлений профилизации, а также форма организации про-

фильного обучения. В то же время повсеместное внедрение профильного обучения осуществляется на основе имеющихся образовательных ресурсов учебных заведений, которые далеко не всегда отвечают задачам модернизации образования. Открытие профильных классов зачастую проводится без психологической диагностики способностей и профессиональных предпочтений учащихся, а оценка эффективности обучения осуществляется без серьезного анализа психологических последствий ранней профессионализации.

Таким образом, современная образовательная ситуация характеризуется противоречием между недостаточной изученностью опыта профильных образовательных учреждений и влияния ранней профессионализации обучения на интеллектуальное и личностное развитие учащихся и повсеместным, активным внедрением профильного обучения в систему школьного образования.

В отечественной психологии исследования мышления традиционно осуществляются в процессуально-деятельностной парадигме (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.А. Венгер, А.В. Брушлинский, Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров, К.А. Абульханова-Славская и др.), согласно которой процессы мышления человека изучаются в их взаимосвязи с внешними условиями мыслительной деятельности.

В то же время большинство эмпирических исследований возрастной динамики изменений структуры и отдельных компонентов мышления проводится без должного учета условий и контекста его развития [4, с. 183—189].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития операционального и творческого компонентов мышления подростков в условиях профильного обучения. Мы предполагали, что профильное обучение создает благоприятные условия для гармоничного развития у подростков как операционального, так и творческого компонентов мышления и способствует формированию у школьников положительной внутренней мотивации учебной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось в 2004—2005 годах в муниципальных образовательных учреждениях г. Тулы: в пяти девятых классах — двух физико-математического и двух естественнонаучного профиля, в одном общеобразовательном классе (контрольная группа 1), а также в специальной школе закрытого типа (контрольная группа 2), воспитанники которой соответствовали по возрасту учащимся девятого класса. Всего в исследовании приняли участие 152 школьника, из них — 106 мальчиков и 46 девочек.

В своем исследовании мы рассматривали структуру мышления старших подростков с точки зрения взаимодействия его операционального и творческого компонентов. В соответствии с целью исследования нами был использован тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (в обработке Л.А. Ясюковой), направленный на содержательную характеристику операциональной структуры мышления, согласно которой с помощью субтестов Амтхауэра можно измерять следующие интеллектуальные операции и виды мышления:

- практический интеллект (субтест 1);
- интуитивное понятийное мышление (субтест 2);
- понятийное логическое мышление (субтест 3);
- понятийная категоризация (субтест 4);
- математическая интуиция (субтест 5);

- формально-логическое мышление (субтест 6);
- образный синтез (субтест 7);
- пространственное мышление (субтест 8).

В качестве дополнительных методик применялись:

- краткий тест творческого мышления П. Торренса (адаптация Е.И. Щерблановой, И.С. Авериной);
- тест вербального творческого мышления (необычное использование) Дж. Гилфорда (адаптация Е.И. Щерблановой, И.С. Авериной);
- опросник школьной мотивации (М.В. Матюхина).

В исследовании проводилось сравнение результатов тестирования учащихся профильных классов и контрольных групп.

Групповые профили средних показателей структуры интеллекта подростков по тесту Р. Амтхауэра представлены в виде графика (рис. 1).

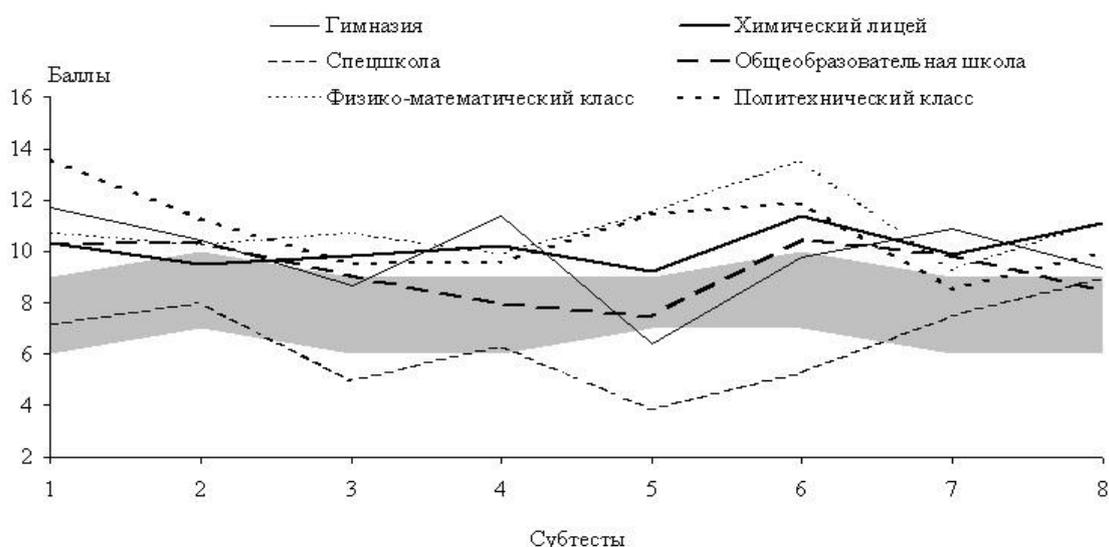


Рис. 1. Групповые профили структуры интеллекта подростков

Прежде всего обращает на себя внимание сходство интеллектуальных показателей учащихся в профильных классах.

При сравнении средних тестовых показателей, полученных в обследованных группах подростков, становится очевидным, что в классах физико-математического профиля у учащихся преобладают математическое мышление (5), пространственные представления (8), формально-логические операции (6) и недооценивается роль понятийно-категориального (4) и образного (7) мышления.

В классах естественнонаучного профиля, напротив, основной упор делается на понятийно-категориальное мышление (4), однако без должного внимания остается математический компонент мышления (5), совершенно необходимый для оперирования большими массивами эмпирических данных.

Кроме того, профилизация обучения, как правило, связана с перегрузкой учащихся структурированным, содержательно насыщенным учебным материалом

по предмету, что может приводить к подавлению интуитивного (2) и образного (7) компонентов мышления.

По сравнению с учащимися профильных классов показатели развития понятийно-категориального (4), математического (5) и пространственного (8) мышления у учащихся средней школы достоверно снижены, однако общий уровень интеллектуального развития, оказавшийся выше среднего, свидетельствует о возможности хорошей успеваемости при ориентации мышления на решение в основном практических или формальных задач.

В случае преимущественно стихийного развития мышления, наблюдающегося у социально неблагополучных подростков, относительно нормально развиваются практический интеллект (1), интуитивное (2) и образное (7) мышление, однако становится невозможным переход к абстрактно-логическим и теоретическим формам мышления.

Групповые профили творческого мышления подростков представлены на рисунке 2.

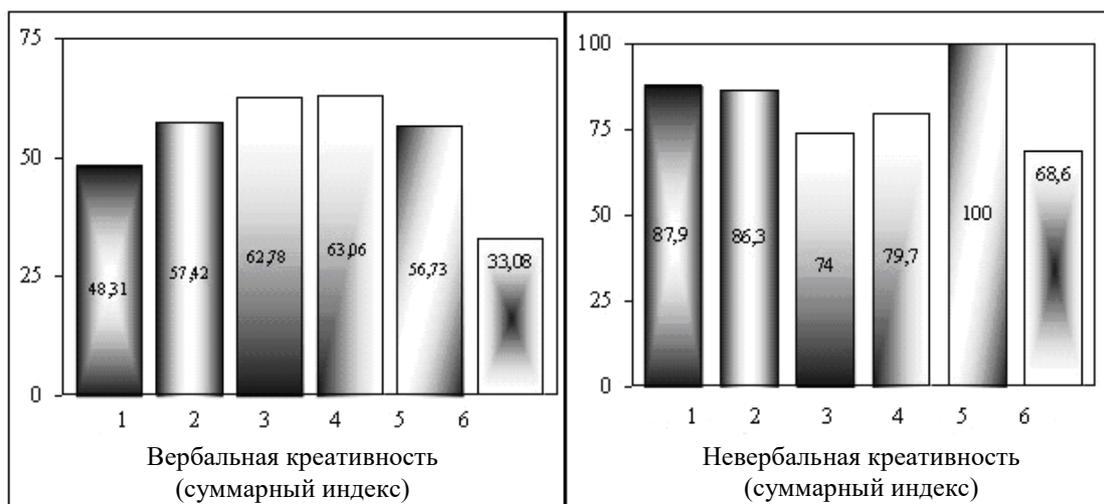


Рис. 2. Профили вербальной и невербальной креативности учащихся

Оказалось, что в классах физико-математического профиля при высоком уровне развития формально-логического мышления были лучшими показатели вербального творчества. В то же время в естественнонаучных классах (особенно в гимназическом) высокий уровень понятийного интеллекта как бы сдерживал творческую продуктивность и в целом вербальную креативность учащихся.

Хорошие творческие возможности (прежде всего невербальные) учащихся общеобразовательного класса и высокая невербальная креативность учащихся спецшколы продемонстрировали, что невербальное творческое мышление может активно развиваться при низком уровне сформированности логических и математических операций, а общее снижение уровня интеллектуального развития отрицательно сказывается в большей степени на вербальной креативности и разработанности образных творческих идей.

Анализ результатов диагностики мотивационных и личностных характеристик учащихся профильных и общеобразовательного классов показал, что ни в одном из обследованных классов мотивационная структура учебной деятельности не может считаться оптимальной (рис. 3).

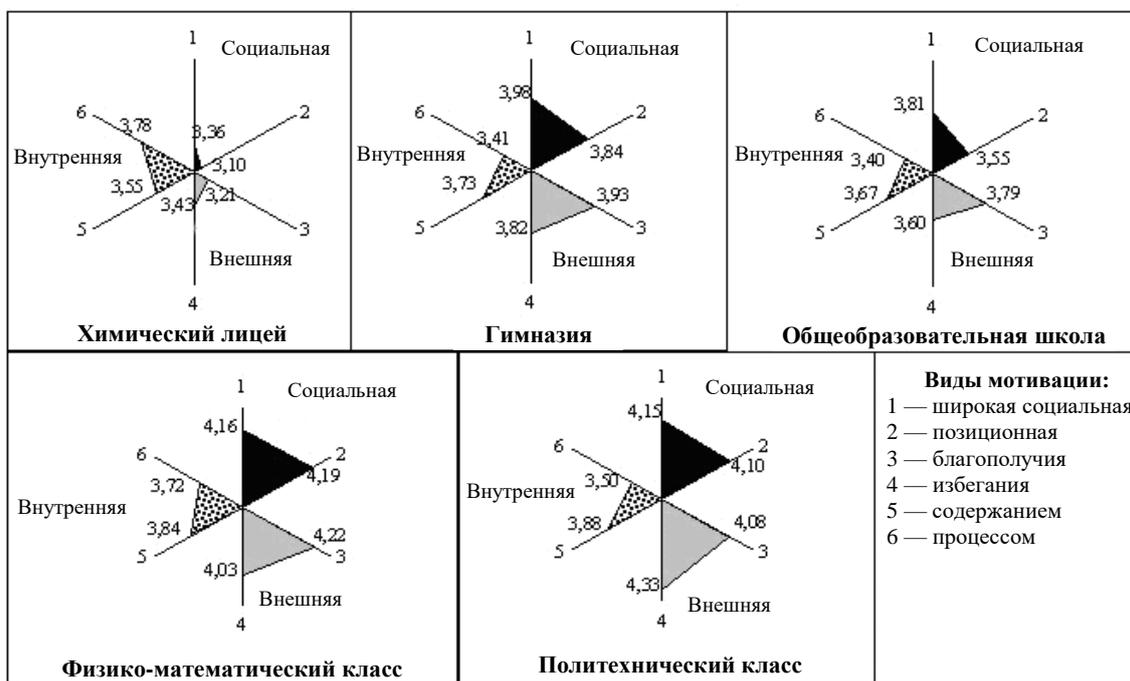


Рис. 3. Структура мотивации учебной деятельности подростков

У учащихся физико-математического профиля мотивационная структура внешне ориентированная, незрелая, в контрольной выборке и медицинском классе — конкурирующая, а в химико-биологическом — подавленная.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Экспериментальная выборка учащихся профильных классов может быть охарактеризована как имеющая высокий уровень интеллектуального развития, хорошо развитое системно функционирующее мышление с отдельными слабо интегрированными или изолированными элементами.

2. В классах физико-математического профиля у учащихся активно формируется математическое мышление и пространственные представления, однако недостаточно внимания уделяется образному синтезу, необходимому для формирования целостных представлений и научного обобщения эмпирических данных.

3. В классах естественнонаучного профиля основной упор делается на понятийно-категориальное мышление, но не обращается должного внимания на необходимость параллельного развития математического и интуитивного мышления.

4. Усиленное развитие понятийно-категориального мышления у учащихся естественнонаучного профиля приводит к сдерживанию их творческой продуктивности, особенно вербальной, а активное формирование формально-логических

мыслительных операций у учащихся математического профиля оказывает тормозящее воздействие на невербальную креативность.

5. Мотивационно-личностный компонент мышления подростков сформирован недостаточно: мотивация носит противоречивый, конкурирующий или незрелый характер.

Основные результаты исследования показали, что сформулированные в ходе исследования гипотезы нашли частичное подтверждение. Профильное обучение хотя и способствует высокому развитию у подростков наиболее обобщенных, абстрактных форм мышления, однако при этом блокируются отдельные проявления творческого мышления, а мотивационно-личностный компонент мышления учащихся остается недостаточно сформированным.

Для гармоничного развития мышления подростков в условиях профильного обучения педагогам необходимо обращать внимание не только на отработку отдельных интеллектуальных операций и блоков информации, но и на возможность их интегрирования в целостную систему универсальных знаний, умений и навыков учащихся.

Кроме того, необходимо избегать излишней вербализации, рафинированности, структурированности учебного материала и дефицита времени, блокирующих интуитивный поиск, возможность нахождения нестандартных решений и детальную их проработку.

Очень важно уделять больше внимания всем сторонам психического развития подростков: собственно интеллектуальной, творческой, прежде всего эмоционально-личностной.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология : материалы советско-финского симпозиума. — М., 1987. — С. 98—130.
2. Аверина, И.С. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» : пособие для школьных психологов / И.С. Аверина, Е.И. Щепланова. — М., 1996.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М. ; Воронеж, 1996.
4. Екимова, В.И. Психологическая экология и экологическая психология — объект и предмет исследования // Психология на рубеже веков: наука, практика, преподавание. — Тула, 2000.
5. Ясюкова, Л.А. Тест структуры интеллекта Амтхауэра : методическое руководство. — СПб., 2002.



Методология и психология развития личности

А.И. Крупнов

СИСТЕМНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Базовым утверждением диспозиционального подхода в изучении личности является тезис о том, что сущность личности определяется разными склонностями и предрасположениями, которые люди проносят через всю жизнь и которые принадлежат им и неотъемлемы от них [5, с. 270—330].

Значительный вклад в разработку диспозиционального подхода в изучении личности был сделан Г. Олпортом. Он сформулировал основные признаки черт личности; выделил основные группы диспозиций (кардинальные, центральные и вторичные); показал, что черты являются наиболее валидной единицей анализа личности.

Дальнейшие исследования черт личности в связи с их количественным изучением несколько упростились. Сократилось их число, а диагностика черт в основном осуществляется по поведенческим признакам. Кроме того, они стали рассматриваться как однопорядковые безотносительно к интенциям.

На наш взгляд, перспективы развития диспозиционного подхода в изучении личности связаны прежде всего с дальнейшей разработкой теоретических оснований классификации личностных черт и их иерархической организацией; обоснованием различных свойств и черт в целостной структуре личности; доказательством многомерной природы личностных черт в единстве их инструментально-поведенческих и содержательно-смысловых составляющих.

В статье рассматривается целостная структура личности, то есть иерархическое строение различных образований, свойств и черт личности, проявляющихся в поступках, деятельности и общении.

Остановимся первоначально на основных принципах, которых необходимо придерживаться при построении структуры личности. На наш взгляд, такими являются следующие принципы:

— достаточности, многообразия и специфичности каждого из личностных уровней, которые имеют свою подструктуру;

— иерархичности, межуровневого и внутриуровневого взаимодействия образований, свойств и черт личности;

— единства содержательных, инструментальных и продуктивных характеристик личностных образований;

— системно-функциональный, определяющий системообразующую роль тех или иных уровней в организации всей структуры личности;

— интегральности и анализа психологических проявлений личности по единицам, а не по частям или элементам.

Исходя из вышеперечисленных принципов и анализа литературных данных, можно выстроить следующую психологическую структуру личности. Отметим, что мы опирались на базовое понимание личности как системы социально-психологических образований и свойств субъекта, которые формируются в процессе жизни, деятельности и общения. Если исходить из иерархического принципа организации личностных образований и свойств, то имеющиеся данные позволяют говорить о том, что к первичным личностным характеристикам можно отнести мотивационно-потребностные образования (потребности, интересы, установки, влечения, а также мотивы, притязания и самооценки). Это значительный пласт личностных характеристик, который выделяют многие исследователи. Он обеспечивает прежде всего постоянство, уровень, избирательность активности субъекта и может рассматриваться как относительно самостоятельная подсистема. Внутри нее могут выстраиваться своеобразные иерархические соотношения упомянутых диспозиций.



Рис. 1. Системная структура образования и свойств личности

Вторую подсистему личности составляют инструментальные черты. В нее входят призвания, склонности, способности наряду с эмоционально-волевыми, когнитивными и коммуникативными чертами характера. На связи между способностями и чертами личности достаточно часто указывают многие авторы. Заметим, что эта подсистема в значительной мере интегрирует и включает в себя различные мотивационные и потребностные характеристики нижнего уровня, поэтому невозможно представить себе черты характера вне мотивационных составляющих.

Третью подсистему составляют социально-нравственные отношения и свойства личности. В нее входят позиционно-ролевые качества, отражающие отношение к власти, строю, политической борьбе, а также нравственно-эстетические свойства личности, выражающие отношение к другим людям, себе, делу и т.д. Эта подсистема обладает максимальными функциями интеграции и включает в себя как инструментальные, так и мотивационные характеристики.

Четвертая подсистема — это ценностно-смысловые образования личности (цели, идеалы, жизненные планы, взгляды, убеждения, мировоззрение и т.д.), которые обеспечивают стратегические линии жизни личности. Являясь относительно самостоятельными, они, с одной стороны, с социально-историческими условиями, с другой — включаются в систему социально-нравственных качеств, свойств личности, определяющих ее направленность.

И, наконец, все образования и свойства личности проявляются в деятельности и общении, в них они и формируются. В интерактивный уровень также входят позиции, роли, поступки, вклады, которые обеспечивают личностный статус субъекта. Они могут выступать в качестве конкретных единиц целостного анализа личности. Однако это становится возможным только при условии системной оценки тех или иных свойств личности.

Как показали наши исследования, каждое свойство или черта личности имеют свою внутреннюю структуру, состоящую из инструментально-динамических и мотивационно-смысловых составляющих, которые обеспечивают готовность и постоянство намерений субъекта к реализации различных отношений. Полученные нами факты свидетельствуют о том, что инициативные и ответственные поступки, взятые в их системном рассмотрении, могут раскрывать общие тенденции в ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных и инструментальных составляющих целостной личности.

Таким образом, единство и взаимосвязь ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, социально-нравственных интеракционных характеристик дает возможность представить личность в целом, а также раскрыть различные межуровневые связи, приближая к раскрытию механизмов функционирования целостной личности. Кроме того, системная структура личности позволяет анализировать индивидуальное своеобразие личности как в каждом уровне, так и в межуровневых соотношениях.

Список использованной литературы

1. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. — М. : РУДН, 1988. — С. 28—39.
2. Крупнов, А.И. О единице целостного анализа личности и индивидуальности // Практическая психология. — Екатеринбург : УГПУ, 1998. — С. 218—220.

3. Крупнов, А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. — Бийск : НИЦБГПИ, 1999. — С. 38—40.
4. Крупнов, А.И. Субъектно-личностный подход к изучению целостной индивидуальности // Проблемы современного высшего образования. — М. : РУДН, 2000. — С. 4—7.
5. Хьел, Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. — СПб. ; М. : Питер, 1997.

С.И. Кудинов

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ

Несмотря на то, что в современной науке большое внимание уделяется вопросам организации личности, до сих пор малоизученной оказывается проблема, связанная с исследованием личностных качеств, способствующих большей успешности и продуктивности в различных видах деятельности. Одним из таких качеств выступает организованность. Современные исследования, посвященные данному вопросу, проливают свет на полоролевые и возрастные ее аспекты, однако малоизученной остается проблема, связанная с индивидуальными особенностями ее проявления, в то же время для целенаправленного формирования и развития необходимо учитывать индивидуальные особенности данного качества.

Анализ литературы позволяет отметить, что организованность как свойство личности чаще всего рассматривается упрощенно, где исследуется какая-либо одна из сторон: мотивационная, волевая или конативная.

Для большинства авторов характерно основной акцент в анализе природы организованности ставить на ее волевой компонент, утверждая приоритетную роль формально-динамических характеристик в структуре изучаемого свойства. Исключение составляют работы, выполненные в рамках целостно-функционального подхода к исследованию свойств личности и индивидуальности. В частности, Р.В. Ершова в своем исследовании, выполненном в рамках данного подхода, показала недостаточность одноаспектной атомарной стратегии в изучении организованности личности. Раскрыла сложное строение организованности у опытных учителей и студентов как системного свойства личности, включающего в себя мотивационные, когнитивные, продуктивные, динамические, эмоциональные и регуляторные характеристики.

В работе А.В. Кудинова (2005) анализируются гендерные особенности проявления организованности у студентов. Рассматривая данное свойство личности как системное образование, автор выявил содержательные характеристики в специфике проявления данного качества у девушек и юношей, которые легли в основу создания программ по гармонизации проявления организованности.

Н.В. Прокопенко [9, с. 6—9], опираясь на целостно-функциональный подход, исследовала роль минимальных мозговых дисфункций в проявлении и развитии организованности у младших школьников.

Все работы, выполненные в рамках данной концепции, позволили вскрыть качественные и количественные характеристики изучаемого свойства в различных его модальностях, однако что касается индивидуально-типических особенностей организованности, то данная проблема не исследовалась.

Раскрытие индивидуально-типических особенностей организованности позволяет обнаружить существование различных форм организованности и раз-

нообразных связей между ними. Л.С. Выготский отмечал, что «все многообразие индивидуальных ситуаций можно свести к определенному количеству типичных ситуаций». Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это в свою очередь позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей [1, с. 13—29].

Исследование индивидуально-типических особенностей структуры организованности может идти по пути раскрытия взаимосвязей между различными признаками отдельного свойства. Иными словами, проблема структуры организованности может изучаться не только на макроуровне, то есть между основными свойствами, но и на микроуровне — между характеристиками одного и того же свойства как полипризнакового, а не монометрического образования [4, с. 9—23].

Проблеме типологического подхода уделяли внимание К.А. Абульханова-Славская, В.А. Ганзен, В.В. Петухов, А.А. Фомин и др. К.А. Абульханова-Славская считает: «Метод построения типологии является надежным принципом системного исследования. Типология раскрывает не линейные зависимости, а показывает многомерный характер закономерности посредством анализа многих параметров и форм ее проявления» (К.А. Абульханова-Славская, 1985). С помощью типологического подхода возможен переход от изучения абстрактно-теоретической структуры личности и ее черт к исследованию реальных типов личности, их различной направленности, противоречивости, сложности их личностного склада. В отличие от индивидуального подхода, который представляет бесконечно дробную картину индивидуальных обликов, типологический подход дает более обобщенную и вместе с тем конкретную структуру механизмов, форм и связей отдельных критериев какой-либо личностной особенности, позволяет понять причины и механизмы сформированности, противоречивости-оптимальности типов. Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это в свою очередь позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей (Л.И. Дементий, 2002).

Таким образом, проблема построения типологии организованности остается открытой, а использование целостно-функционального анализа позволит избежать вышеназванных недостатков. Для изучения индивидуально-типических особенностей ответственности мы использовали модель, разработанную А.И. Крупновым, которая позволяет осуществить унифицированный подход и выявить не только индивидуальные, но и типические особенности.

Для исследования организованности нами был применен комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении. Организованность изучалась с помощью «Теста суждений», «Бланкового теста» и «Экспресс-шкальной методики». В качестве базовой методики использовался «Тест суждений организованности».

Данная методика отвечает всем требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам: проверена ретестовая надежность, внутренняя однородность, факторная валидность, конструктивная валидность. Этапы стандартизации более подробно описаны в работе А.В. Кудинова (2005).

В эксперименте приняли участие 189 студентов первых и вторых курсов в возрасте 17—19 лет Тольяттинского государственного университета.

Как отмечает И.В. Тихомирова [10, с. 336], создание любых типологий основано на законах объединения элементов в систему. Под индивидуально-типическими особенностями организованности нами понимаются типичные для человека особенности психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности. При построении типологии в рамках целостно-функционального подхода исследователи опираются на такие параметры:

— характер выраженности переменных и их доминирования в целостной структуре изучаемого свойства (И.А. Куренков, 1995; С.И. Кудинов, 1999; Н.А. Фомина, 2002);

— соотношение показателей со средним значением (И.А. Пономарева, 1994; Н.Ф. Шляхта, 2006).

В качестве основания для построения типологии нами использовались положения целостно-функционального подхода о наличии гармонических и агармонических переменных во всех компонентах базовых свойств личности: динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном. Доминирование в большинстве компонентов гармонических переменных может определять интенсивный тип организованности.

Экстенсивный тип организованности должен включать превалирование агармонических переменных над гармоническими.

Между крайними типами любой дихотомии располагаются смешанные.

Таким образом, при построении типологии первоначально были выделены три типа организованности: интенсивный, экстенсивный и смешанный. Данное теоретическое предположение было проверено с помощью кластерного анализа. Использовался частный вид кластерного анализа — метод средних К.

После кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Прежде всего исходная выборка, состоящая из 189 человек, была распределена примерно на равные по численности группы. В первый кластер вошло 66 человек, во второй — 64, в третий — 59, то есть 35 % первоначальной выборки составляет первый кластер, 34 % — второй, 32 % — третий. Фактором, свидетельствующим о гомогенности и, следовательно, специфичности каждого из кластеров, являются результаты сравнения дисперсий (табл. 1).

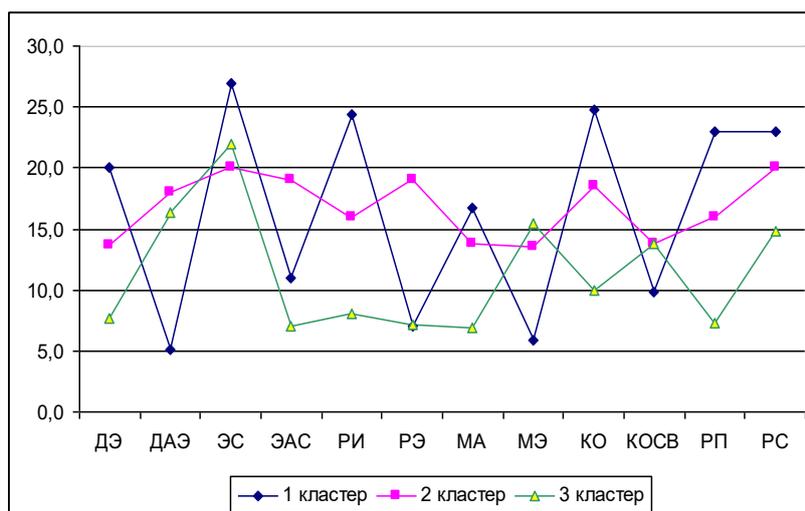
Таблица 1

Различия кластеров

N=189

Показатели	Критерий F	Уровень значимости
ЭРГ.	44,5	> 0,001
АЭР.	58,8	> 0,001
СТЕН.	11,7	> 0,001
АСТ.	64,1	> 0,001
ИНТ.	53,8	> 0,001
ЭКС.	43,0	> 0,001
СОЦ.	33,8	> 0,001
ЭГОЦ.	23,5	> 0,001
ОСМ	75,1	> 0,001
ОСВ	5,5	> 0,001
ПР. КОМ.	116,4	> 0,001
СУБ. ЛИЧ.	35,6	> 0,001

Профили каждого из кластеров представлены на графике.



Профили кластеров N = 189

На графике в крайних кластерах (1 и 3) визуально прослеживается тенденция доминирования либо гармонических, либо агармонических переменных. Для достоверности данного заключения было проведено сравнение средних показателей внутри каждого из компонентов с использованием t-критерия Стюдента.

В первом кластере обнаружено значимое различие в пяти компонентах: динамическая эргичность проявляется интенсивнее, чем аэргичность ($p > 0,001$), стенические эмоции интенсивнее, чем астенические ($p > 0,001$), интернальность отличается от экстернальности ($p > 0,001$), альтруистические мотивы чаще побуждают к реализации организованности ($p > 0,001$), когнитивная осмысленность доминирует над осведомленностью ($p > 0,001$). В рефлексивно-оценочном компоненте не обнаружено значимых отличий ($p < 0,05$).

Во втором кластере выявлены отличия гармонических переменных от агармонических: динамический ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), регуляторный ($p > 0,01$), когнитивный ($p > 0,001$). В мотивационном и эмоциональном компонентах значимых различий не обнаружено ($p < 0,05$).

Третий кластер состоит из компонентов, переменные которых отличаются по интенсивности проявления: динамический ($p > 0,001$), эмоциональный ($p > 0,001$), мотивационный ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), в когнитивном компоненте есть тенденция доминирования осведомленности над осмысленностью.

Изучение соотношений гармонических и агармонических переменных (табл. 2) позволило назвать данные кластера как интенсивный, экстенсивный, смешанный.

Таблица 2

Соотношение гармонических и агармонических переменных

Интенсивный	Смешанный	Экстенсивный
ДЭ>ДАЭ	ДЭ>ДАЭ	ДЭ<ДАЭ
ЭС>ЭАС	ЭС=ЭАС	ЭС>ЭАС
РИ>РЭ	РИ<РЭ	РИ=РЭ
МА>МЭ	МА=МЭ	МА<МЭ
КО>КОСВ	КО>КОСВ	КО<КОСВ
ПК=СЛ	ПК<СЛ	ПК<СЛ

Таким образом, с помощью кластерного анализа была определена структура каждого из типов организованности по доминированию гармонических и агармонических переменных.

Для более четкого выделения специфических характеристик каждого типа организованности был проведен факторный анализ результатов исследования. Факторный анализ представляет собой систему моделей и методов для преобразования исходного набора признаков в более простой и содержательной форме. Он базируется на предположении, что наблюдаемое явление может быть объяснено с помощью небольшого числа скрытых характеристик, называемых факторами. Так как наилучшее определение позиции признаков факторной (латентной) структуры достигается процедурой вращения (ротации) факторных осей до получения более простой структуры, мы приводим данные после ротации. Данные корреляционного анализа подтверждаются результатами факторного анализа (табл. 3).

Таблица 3

Факторная структура организованности интенсивного типа N=66

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,73	-0,16
	Аэргичность	0,15	0,19
Эмоциональный	Стеничность	0,29	-0,06
	Астеничность	0,16	0,14
Регуляторный	Интернальность	0,65	-0,19
	Экстернальность	0,11	0,22
Мотивационный	Соционентричность	-0,04	0,28
	Эгоцентричность	0,61	0,03
Когнитивный	Осмысленность	-0,04	0,43
	Осведомленность	0,07	-0,31
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	-0,03	0,43
	Субъектно-личностный	0,08	0,37

Первый фактор представлен в основном гармоническими составляющими (эргичность, стеничность, интернальность, эгоцентричность). Организованность, побуждаемая эгоцентрическими мотивами, сопровождается оптимизмом, радо-

стью, выраженной силой стремлений и вариативностью приемов и способов, а также хорошим внутренним контролем всех своих действий, то есть планомерностью и целеустремленностью. Второй фактор в основном составляют переменные мотивационно-смыслового компонента (социоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность). Реализация организованности на основе социоцентрических мотивов сопряжена с хорошей осмысленностью организованного поведения и высоким уровнем выражения организаторских способностей в субъектно-личностной и предметно-коммуникативной сфере. С содержательной стороны это означает, что у данных студентов имеются хорошие представления об организации своего поведения, они очень хорошо представляют, каким образом их организаторские способности могут оптимизировать успешность в деятельности и личностной компетентности. При социоцентрической организованности субъект обладает высокой осознанностью данной категории. Результатом организованного поведения являются изменения как в личностной сфере, так и общественной жизни, причем вклад в социальные изменения является более сильным.

В смешанном типе структура организованности представлена в несколько ином виде.

Таблица 4

Факторная структура организованности смешанного типа N=64

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,63	-0,39
	Аэргичность	0,31	0,46
Эмоциональный	Стеничность	0,30	-0,62
	Астеничность	0,60	-0,14
Регуляторный	Интернальность	0,36	-0,47
	Экстернальность	0,25	0,17
Мотивационный	Социоцентричность	0,52	0,23
	Эгоцентричность	0,53	0,28
Когнитивный	Осмысленность	0,45	0,49
	Осведомленность	0,43	0,22
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	0,39	0,18
	Субъектно-личностный	0,58	0,32

Первый фактор наибольшими факторными весами представлен как гармоническими, так и агармоническими переменными (эргичность, астеничность, субъектность, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, экстернальность). Ответственное поведение побуждается как эгоцентрическими, так и социоцентрическими мотивами. Интересно, что реализация ответственного поведения вызывает скорее астенические эмоции, чем стенические. Студенты проявляют высокую поведенческую активность при достижении как социально, так и лично значимых целей. Когнитивный компонент однозначно входит в данный фактор, что свидетельствует о том, что для студентов этого типа организованности знание о данном свойстве, его основных характеристиках имеют существенное значение.

Второй фактор составили следующие переменные: эргичность, стеничность, интернальность и осмысленность, причем стеничность и интернальность — с отрицательными показателями. Данное соотношение представленных признаков указывает на то, что в проявлении организованности они имеют меньшее значение.

Что касается экстенсивного типа организованности, то в его структуре также выявлены некоторые отличительные особенности.

Таблица 5

Факторная структура организованности экстенсивного типа N= 59

Компоненты	Переменные	1 фактор	2 фактор
Динамический	Эргичность	0,23	-0,52
	Аэргичность	-0,17	-0,48
Эмоциональный	Стеничность	-0,32	-0,64
	Астеничность	-0,52	0,43
Регуляторный	Интернальность	-0,69	0,36
	Экстернальность	-0,69	-0,06
Мотивационный	Соционцентричность	0,27	0,31
	Эгоцентричность	-0,17	-0,65
Когнитивный	Осмысленность	-0,02	0,06
	Осведомленность	0,17	-0,14
Рефлексивно-оценочный	Предметно-коммуникативный	-0,41	0,45
	Субъектно-личностный	0,45	-0,22

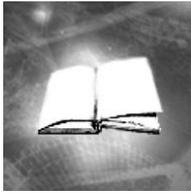
Результаты факторного анализа указывают, что в первый фактор со значимыми весами вошли такие переменные, как астеничность, интернальность и экстернальность. Иначе говоря, при проявлении анализируемого свойства личности у респондентов фиксируется низкий эмоциональный тонус и слабая дифференцированность контрольных функций. Что касается второго фактора, то он представлен более широким набором характеристик, таких как динамические переменные, эмоциональные, мотивационные, кроме этого результативность предметная и осведомленность, причем большинство из них — с отрицательными значениями. Все это указывает на слабую сформированность организованности и эпизодическое ее проявление у данных студентов.

Таким образом, статистический анализ отмеченных типов организованности позволил выявить специфические особенности как в структуре каждого типа, так и в унификации их проявления.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения типологии личности // Психол. журнал. — 1983. — № 1. — С. 13—29.
2. Дементий, Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. — Омск, 2001. — 192 с.
3. Ершова, Р.В. Сравнительный анализ психологической структуры организованности студентов вуза и опытных учителей : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. — 146 с.
4. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. — М. : УДН, 1994. — С. 9—23.

5. Кудинов, С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты : монография. — Бийск : НИЦ БиГПИ, 1999. — 274 с.
6. Куренков, И.А. Индивидуальные особенности ответственности личности учителя // Формирование и развитие личности. — М. : Ин-т молодежи, 1993. — С. 32—33.
7. Петухов, С.А. К проблеме классификации волевых качеств личности // Личность и деятельность. — М. : АПН, 1978. — С. 19, 20.
8. Пономарева, И.А. Индивидуально-типические особенности настойчивости личности студентов // Формирование и развитие личности. — М. : Ин-т молодежи, 1993. — С. 36—38.
9. Прокопенко, Н.В. Психологическая характеристика организованности детей с ММД // Инновации в психологии : материалы третьих международных психологических чтений. — Бийск : НИЦ БПГУ, 2004. — С. 6—9.
10. Тихомирова, И.В. Типы индивидуальности с точки зрения особенностей ориентировочно-исследовательской активности // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы : материалы всероссийской научно-практической конференции. — Бийск : НИЦ БПГУ, 2002. — 400 с.
11. Шляхта, Н.Ф. Влияние родительского отношения матери на индивидуальные различия в психологической структуре трудолюбия старших школьников // Вестник РУДН. — 2006. — № 2. — С. 49—59.



Историко-педагогические исследования

Н.П. Краснова

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЗДАНИЯ МАССОВЫХ ШКОЛ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Период второй половины XIX века справедливо считается золотым периодом российской педагогики. Это связано не только с деятельностью плеяды великих российских педагогов, но и с ростом количества учебных заведений. Развитие массовой народной школы в России повлияло на возникновение такого явления педагогической культуры, как научная педагогика. Все большую актуальность приобретали вопросы организационных принципов построения новой школы, целей и задач образования, содержания обучения и воспитания, эффективных методов преподавания учебных предметов и многие другие. Их решение требовало научного обоснования общего взгляда на педагогический процесс, разработки проблем дидактики, теории воспитания и конкретных методик. Педагогика перестала быть зависимой от узкой государственно-бюрократической целесообразности. Она стала наукой о сущности и закономерностях процесса обучения и воспитания.

В это время русская педагогическая общественность проявляла значительный интерес к опыту европейской общеобразовательной школы и педагогической мысли. Однако при этом высказывалась идея о том, что российская школа должна быть общественной по характеру и национальной по форме (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов П.Г. Редкин, В.И. Водовозов, Н.А. Корф и др.). Эта идея нашли выражение в практической деятельности всех видов школ, в том числе церковно-приходских. Этот тип школ наиболее часто подвергался критике и зачастую небезосновательно, однако нельзя сказать, что эти школы не отвечали своей основной образовательной задаче и что эта критика была полностью объективной. Правительство и Синод, курировавшие церковные школы и возлагавшие на них большие надежды, предприняли ряд мер, чтобы повлиять на уровень приходского образования: увеличился срок обучения в церковно-приходских школах, была создана сеть церковно-учительских школ, росли государственные ассигнования на приходскую школу, велась серьезная методическая работа. Кроме того, талантливые и увлеченные идеей народного образования педагоги трудились и в этой области образования.

Во второй половине XIX века в педагогической мысли России начинало формироваться целое направление, ставившее своей задачей теоретическое обоснование, организационную и методическую разработку религиозного воспитания церковно-приходского образования. Наиболее известным идеологом, защитником и практиком приходской школы был С.А. Рачинский, стремившийся к тому, чтобы она соответствовала как исторической народной традиции, так и современным педагогическим требованиям. «Рачинский своей личностью, своей детальностью и своими литературными творениями представил удивительный пример гармонического синтеза между высоко развитую научную мыслью и религиозно-церковным сознанием и ввел идею церковной школы в содержание самого высокого мирозерцания, до которого только поднималась русская философская мысль. Тем самым он навсегда парализовал узкое предубеждение, будто религиозность несовместима с наукой и прогрессом» [4, 11].

Идея соединения народности и православия в образовании была близка и тем деятелям отечественной педагогики, которые представляли Русскую Православную Церковь (архиеп. Евсевия (Е.П. Орлинский), прот. И.И. Базаров, прот. В.Ф. Владиславлев, А.Л. Громачевский, М.А. Куплетский, М.А. Олесницкий, С.А. Соллертинский, П.Д. Юркевич и др.). В их работах высказывалась мысль о том, что воспитание, осуществляемое в семье и школе на началах христианской веры, как нельзя лучше отвечает государственным и народным интересам, потребностям полноценного духовно-нравственного развития личности ребенка. Это подкреплялось конкретными разработками, в которых формулировались цели, задачи религиозного воспитания и обучения, делались попытки выстроить целостную систему христианской педагогики, которая использовала последние научные разработки и передовые педагогические взгляды. Эти авторы обосновывали социальную и личностную значимость образования, определяли его цели и задачи в связи с общим контекстом общественной, исторической и культурной жизни. Тем самым обучение и воспитание рассматривались как важнейший механизм освоения культурного опыта, способа взаимосвязи человеческих поколений, без которого невозможно поддержание и воспроизведение общественной жизни. Несмотря на важность социальных функций образования, его основная роль, по мнению православных педагогов, заключается в воспитании человеческой личности.

Такой подход предполагал широкое понимание понятия «образование», которое не сводит его только к организации деятельности системы учебных и воспитательных учреждений. Образование рассматривалось как целенаправленная социализация подрастающего поколения со стороны общества, благодаря чему вопросы воспитания приобретают широкое общественно-педагогическое значение. Теоретики православного образования были убеждены в том, что образование не должно быть подчинено интересам общественных институтов, а наоборот, семья, церковь, государство и общество должны обеспечивать цели образования, которые не сводятся к задачам специального образования — профессионального, сословного, религиозно-конфессионального и т.д. В этом позиция православных педагогов совпадала с точкой зрения К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Г. Редкина и др.

Определяя цель педагогики как науки, П.Д. Юркевич утверждал, что она совпадает с целью человеческой жизни, то есть при ее определении педагогике

необходимо всегда обращаться к моральному и религиозному знанию, прежде всего к Священному писанию. В Священном писании заключена подлинная истина о смысле и предназначении человеческой жизни. «Божественное откровение сообщает нам познание высшей правды касательно фактического положения человека и касательно того, чем он должен сделаться и до какого совершенства бытия он должен достигнуть. Как открытая на первых страницах первой священной книги истина, что человек сотворен по образу Божию, может рассказать мыслящему и морально-чуткому воспитателю все, что он должен делать относительно будущего назначения воспитанника; так христианское учение о возрождении и обновлении человека в целой семье человечества, проникнутой одним и тем же духом любви и истины, открывает воспитателю, на сколько, почему и при каких условиях он может надеяться на успех своих занятий» [8; 41—42]. Опираясь на современные ему данные психологии развития, П.Д. Юркевич проводит различие между обучением и воспитанием, призывая заботиться о воспитании как души, так и тела ребенка, о совершенствовании всех сторон его личности. Педагогическая наука, таким образом, должна опираться на данные психологи, анатомии, физиологии, гигиены, этики, социологии, эстетики, антропологии. Кроме того, многие православные педагоги призывали строить образовательный процесс, основываясь на истории педагогики (А.И. Гренков, А.Л. Громачевский, П.В. Знаменский, Н.К. Маккавейский, С.И. Миропольский, Л.Н. Модзалевский, М.А. Оленицкий, В.В. Плотников (о. Борис), Е.М. Прилежаев, С.А. Соллертинский). Их работы объединяет идея о том, что образование призвано способствовать культурному прогрессу, но осуществляться может только на основе предшествующего развития культуры. В педагогических трудах всех православных ученых отчетливо выделяются теория воспитания и теория обучения, основным направлением признается религиозно-нравственное воспитание, образование при этом подчинено потребностям внутреннего развития человека, а не формированию сословных, профессиональных, гражданских и других качеств личности. Все православные педагоги основывались на религиозно-философском учении о сущности и природе человека.

Православную педагогику можно назвать христианской теорией воспитания и обучения, в которой конкретно-научное знание о человеке интерпретируется в свете основополагающих религиозных представлений и ценностей. Возникновение теоретической православной педагогики происходит именно во второй половине века, когда повышалась роль науки и культуры в жизни общества. Поэтому цели и задачи религиозного образования формулировались гораздо шире и глубже, чем это могло показаться. Однако само явление церковно-приходских школ и деятельность многих русских педагогов в российской истории неразрывно связаны с именем К.П. Победоносцева. Исследовательских работ о Победоносцеве, вышедших до революции, немного. Это в первую очередь справочные издания, где обязательно присутствовало имя К.П. Победоносцева, было большое количество памфлетов, а также сочинений, написанных его сторонниками и единомышленниками. После революции 1917 года за К.П. Победоносцевым закрепился образ реакционера, проводившего «промонархическую политику, прикрываемую заботой о крестьянстве». В настоящее время имеется возможность по-новому взглянуть на жизнь и деятельность этого человека. Сейчас появилось немало работ, которые раскрывают религиозные взгляды К.П. Победоносцева, его влияние

на политику правительства в области образования, политическую и государственную деятельность (А.Ю. Полунов, А.М. Цирульников, В.И. Жиров, А.И. Пешков, Е.В. Тимошина и др.).

К.П. Победоносцев относится к числу политических деятелей, которых принято называть консерваторами. Его взгляды и убеждения сформировались во время правления Александра II, в период реформ. К.П. Победоносцев сам участвует в проведении реформ (в частности, судебной реформы) и приходит к следующему выводу: в России нет социальной группы, способной к разумной, последовательной и осторожной реформаторской деятельности. По его мнению, в России многое пускается на самотек, для проведения реформ нет грамотных исполнителей. Это вызывает недоверие ко всему курсу реформ, проводимому правительством.

После 1861 года в обществе все более назревали оппозиционные настроения. Государственная политика вызывала недовольство практически у всех слоев населения. К.П. Победоносцев видел в этом промахи в деятельности самого правительства, которое, по его мнению, не умело предвидеть последствия политических шагов. Через некоторое время он порывает отношения с либералами, однако не видит выхода и в возвращении к прошлому, которое предлагали славянофилы. Он считал их единомышленниками в противодействии западным либеральным идеям и в защите прав церкви. Церковь, как считал К.П. Победоносцев, является опорой имеющихся государственных форм, а не занимается реставрацией прошлого. С его точки зрения, главная задача церкви в конце XIX столетия заключалась не в бессмысленной попытке вернуть прошлое, а в укреплении настоящего — тех государственных устоев и традиций, которыми живет сегодняшняя Россия. Обер-прокурор предпринимал активные действия для решения этой глобальной задачи. Несмотря на это во второй половине XIX века Русская православная церковь в значительной степени потеряла свое влияние на образованное общество и оказалась отодвинутой на самую отдаленную периферию общественной жизни. Такое положение можно было наблюдать на протяжении всего XIX века, но в 70-е годы эту ситуацию попытались изменить активные деятели религиозно-философской и богословской мысли России.

Назначение К.П. Победоносцева на эту должность не у всех вызвало поддержку и одобрение. Среди современников и исследователей деятельности К.П. Победоносцева были те, кто считал, что обер-прокурор на самом деле не только не верил в Бога, но и вообще ни во что не верил. А.В. Амфитеатров, Г.В. Флоровский, Н.А. Бердяев и другие утверждали, что религия была для К.П. Победоносцева лишь средством сделать карьеру, что все его рассуждения лицемерны, а сам он был безыдейным человеком. Конечно, исследователи советского периода не могли предположить другого. Современники обер-прокурора, противники его политики, отождествлявшей Церковь и государство, считали его главным виновником кризиса русского православия, но многие печатные источники и личные письма доказывают обратное. К.П. Победоносцев постоянно предупреждал об опасности потери веры и усилении позиций атеизма, который стал в то время очень популярным. Он был убежден, что спастись можно только в Церкви, которая представляет собой «корабль спасения для пытливых умов». Эту идею он противопоставлял мысли о том, что спасение возможно вне Церкви, и главное — верить в душе. Единомышленники К.П. Победоносцева считали, что суще-

ствование России без православной церкви немыслимо. «Что бы с нами случилось без этой Церкви, — страшно и подумать. Она одна помогла нам остаться русскими людьми...». Глубоко верующий человек, внук приходского священника, К.П. Победоносцев считал Церковь одной из главных движущих сил российской истории, а веру — краеугольным камнем общественного здоровья и стабильности. «Церковь — мать родная и милая русскому человеку. Храм наш — это дом русскому человеку, дом самый ближний, где все равны от мала до велика, все... почерпают одинаково радость и утешение. Тут вся наша сила... тут хранилище драгоценнейших наших преданий и родник сил наших, которым суждено еще явиться в будущем» [6, 56].

К.П. Победоносцев видел в церкви основу для сохранения национальной самобытности и единства. Как обер-прокурор, он считал своим долгом сохранить православие в том виде, в котором оно сложилось, и не допускать никаких попыток поколебать догматы и устройство русской церкви и государственности. Для обер-прокурора православная самодержавная монархия являлась неразрывным единством традиций, исторического опыта и духовного уклада, подвергающимся с начала XIX века разлагающему воздействию чуждых идей. Он не видел для России никакого другого устройства, кроме православно-самодержавного, поэтому пытался поддержать народную веру как основу сложившегося порядка вещей. К.П. Победоносцев был высокообразованным человеком, он понимал, что XIX век несет России и миру глобальные перемены. Эти перемены неизбежны, но он не верил в то, что они будут на пользу России. Для К.П. Победоносцева любое серьезное обновление общества было невозможно без глубинной религиозной веры. Ярким примером попытки глобальных изменений, не основанных на вере, он считал Великую французскую буржуазную революцию. Это историческое событие, несмотря на красивые лозунги, привело к самой настоящей трагедии: массовые казни, диктатура, кровь. Реформы, не стоявшие на основах веры, на деле оказались пустыми словами, обернувшимися для целого народа трагедией. Изменения в обществе не на христианских началах, по его мнению, невозможны.

С XIX века идеи Великой французской буржуазной революции проникают в Россию, распространяются среди русской интеллигенции. По мере своих возможностей К.П. Победоносцев пытался предотвратить последствия этого. Его деятельность оценивалась в основном крайне отрицательно, так как была направлена на введение цензуры не только в церковной, но и в государственной сфере. Каждому знакомы строки А.А. Блока: «В те годы дальние, глухие в сердцах царили сон и мгла: Победоносцев над Россией простер совиные крыла». В этих словах во многом определено отношение интеллигенции к политике К.П. Победоносцева. Однако стоит попытаться понять, почему действия обер-прокурора были так непопулярны. К.П. Победоносцева волновали церковные проблемы, которые он сразу же в меру своих сил пытался разрешать. Исследователь жизни и деятельности К.П. Победоносцева А.Ю. Полунов в своей монографии приводит факты, свидетельствующие о том, что с самого начала своей деятельности на посту обер-прокурор К.П. Победоносцев настоял на увеличении полномочий Св. Синода, возобновил архиерейские соборы, усилил власть епископов в епархиях. Правда, А.Ю. Полунов утверждает, что в последующие годы самостоятельность архиереев, многие из которых осуждали политику Святейшего Синода, была ограничена. Это связано прежде всего с политическими убеждениями обер-прокурора.

А.Л. Соловьев пишет, что К.П. Победоносцев, как по-настоящему церковный человек, выходец из духовного сословия, принес много благ Русской Православной Церкви. При его непосредственном участии началась реставрация древних храмов, причем обер-прокурор обращал внимание реставраторов на то, чтобы сохранить старину, а не привнести свою фантазию. Было увеличено количество церквей и монастырей, создавались новые епархии, которые обер-прокурор старался посетить лично. Благодаря стараниям К.П. Победоносцева открывались церковно-общественные братства, увеличилось издание Библии и книг религиозно-нравственного содержания, стали выпускаться бесплатные «Троицкие листки» в Троице-Сергиевой лавре. При этом многие источники свидетельствуют о том, что К.П. Победоносцев заботился о доступности церковной литературы и треб для всех слоев населения, отдавая распоряжения о понижении их стоимости.

На посту обер-прокурора К.П. Победоносцев придерживался жестких взглядов. Большое значение он придавал общенациональным церковно-общественным праздникам, которые становились, по мнению А.Ю. Полунова, «новой формой демонстрации единения народа с церковью и царем». Это 100-летие преставления св. Тихона Задонского (1883), 1000-летие памяти св. Кирилла и Мефодия (1885), 900-летие крещения Руси (1888), 500-летие со дня кончины св. Сергия Радонежского (1892) и др. К.П. Победоносцев считал, что эти праздники могут пробудить народную душу. Однако эти мероприятия в обществе с атеистическими настроениями вызывали критику, так как в них видели вмешательство в государственную и общественную жизнь. К.П. Победоносцев не идеализировал Церковь, он прекрасно знал все ее недостатки. Он просто пытался предложить варианты решения основных проблем современности. Для К.П. Победоносцева русский человек «немыслим вне православия» (как утверждал и Ф.М. Достоевский устами своих героев), а Церковь неотделима от российского государства. В то время, когда пост обер-прокурора занимал К.П. Победоносцев, увеличилось количество православных церквей, монастырей, увеличилось количество клира. Обер-прокурор часто писал предисловия к книгам и учебным пособиям для семинарий, из-под его пера вышло обращение к будущим священнослужителям, посвященное трагическим событиям 1 марта 1881 года.

Взгляды К.П. Победоносцева нашли отражение в его деятельности, посвященной распространению церковно-приходских школ. Политика в области образования, проводимая правительством и Синодом в 1880-е годы, часто называется политикой контрреформ. Одно из важнейших направлений этой политики — распространение церковно-приходских школ как образовательных и воспитательных учреждений. К.П. Победоносцев верил в то, что Россия устоит против бурь и катаклизмов современности, потому что народ в массе своей держался Церкви. Но народная вера страдала бессознательностью. Обер-прокурор понимал, что новые явления русской жизни, контакты крестьян с атеистическими настроенными слоями общества не могут не подорвать этой наивной веры. Поэтому главным средством спасения становилось религиозное просвещение народа; в письме к императору К.П. Победоносцев написал, что это — «вопрос первостепенной важности для государства». К.П. Победоносцев считал, что религиозное просвещение могут осуществлять лишь школы, руководимые духовенством... В отличие от школ светских, стремящихся дать воспитанникам прежде всего определенный объем знаний, церковная школа должна была не оставлять в небрежении души учеников,

обращать внимание не только на образование, но в большей степени на воспитание. К.П. Победоносцев считал, что и общее образование будет успешнее с помощью таких школ, ибо смысл учения в церковных школах будет понятен народу. «В понятии русского народа... — писал обер-прокурор, — Церковь и школа не отделимы друг от друга; школа воспитывает прежде всего для Церкви и от нее получает свою жизненную просвещающую силу» [6, 57]. Это высказывание находит свое подтверждение: в начале XX века М.О. Гершензон писал о том, как интеллигенция «выбивалась из сил, чтобы просветить народ... засыпала его миллионами научно-популярных книжек... — и все без толку, потому что она не заботилась о том, чтобы приноровить весь этот материал к его уже готовым понятиям и объясняла ему частные вопросы знания без всякого отношения к его центральным убеждениям» [6, 57].

Именно церковные школы как школы начальные должны были стать, по мнению К.П. Победоносцева, важнейшим орудием религиозного просвещения. Он предполагал создание при храмах широкой сети начальных училищ, подчиненных духовному ведомству и руководимых священниками. Главное внимание в таких школах должно было уделяться изучению Закона Божия, церковно-славянскому языку, церковному пению. Обер-прокурор был противником деления школ на религиозные и светские, так как для него школа должна существовать «в тесной связи с Церковью». Поэтому он принял самое живое участие в восстановлении церковно-приходских школ, которые должны были, по его мнению, способствовать не только просвещению народа, но и спасению России. Эти школы должны были остановить падение нравственности народа, уберечь его от невежества, от влияния «возмутительных учений». Для того чтобы люди получали основные понятия о Боге, Церкви, заповедях, необходимо создание при храмах школ, где изучался бы Закон Божий, церковное пение. К.П. Победоносцев был уверен, что такая школа должна быть в России средством для начального народного обучения. Он постоянно заботился о церковно-приходских школах, оказывая им материальную помощь.

Реформа начального образования, проводимая К.П. Победоносцевым, вызвала много критики. Церковно-приходские школы называли не источником, а средством борьбы с просвещением народа. Как только планы К.П. Победоносцева по развитию церковной школы стали известны обществу, против них был выдвинут целый ряд возражений. Публицист-славянофил И.С. Аксаков считал, что в этих условиях школы могут отвлечь духовенство от его прямых обязанностей — богослужения и проповеди. Прежде всего необходимо привести в порядок храм, который и является первой народной школой. Так, В.Я. Стоюнин писал, что если под словом «церковь» подразумевать богословское определение христианского общества, члены которого соединены евангельским учением, то не было бы вопроса об отношении церкви к школе. Тогда они были бы нераздельны, так как стремились бы вместе к истине, добру, прекрасному, взяв за основу евангельские истины: возлюби ближнего, как самого себя; как хотите, чтобы с вами поступали, так поступайте и вы; первый из вас да будет всем слуга. Школа в этом случае могла бы стать частью живого организма. Как замечал В.Я. Стоюнин, такое представление существует лишь в идеале. При условии, что священники — те же чиновники при храме, школа «не могла выйти из церкви». В.Я. Стоюнин делает вывод о том, что современная школа не может довольствоваться тем, что предлага-

ют представители церкви. Барон А.Н. Корф писал «о чудовищных результатах долбни по книжке, которой многие из сельских священников думают достичь религиозного воспитания народа» [6, 58].

К.П. Победоносцев знал обо всех проблемах церковно-приходских школ. На первом этапе их существования, когда не хватало материальных средств, профессионалов-учителей, царила зубрежка. К.П. Победоносцев писал, что критика и недовольство церковными школами во многом объясняются тем, что его современники зачастую не принимали церковный элемент в воспитании народа. Факты свидетельствуют о том, что росло количество церковно-приходских школ и повышалось качество обучения в них. Тальберг утверждал, что деятельность К.П. Победоносцева по распространению церковно-приходских школ была высоко оценена даже теми, кто не всегда разделял его взгляды. Так, архиепископ Антоний Храповицкий писал К.П. Победоносцеву после отставки: «Я чтил в Вас христианина, чтил патриота, чтил ученого, чтил труженика. Я сознавал всегда, что просвещение народа в единении с Церковью, начатое в 1884 году. Исключительно благодаря Вам... есть дело великое, святое, вечное».

Таким образом, можно утверждать, что К.П. Победоносцев был приверженцем церковно-приходских школ, потому что они «испытаны временем и принимаются народом». По его мнению, новые просветители сеют в душе человека сомнение, что является грехом. Полное невежество, как правило, ведет к преступлению. Национальное воспитание должно следовать общественной жизни, традициям, нравственным устоям. Народными воспитателями прежде всего являются представители духовенства, а воспитание и образование, по К.П. Победоносцеву, должны осуществляться через церковь и церковно-приходскую школу. Это связано с тем, что в переломный для российского общества период необходимо вспомнить, что именно воспитанию и образованию следует уделять особое внимание. Единомышленником в этом вопросе для него был С.А. Рачинский, которого К.П. Победоносцев ценил и уважал. К тому времени, как К.П. Победоносцев занял пост обер-прокурора, его религиозно-политические взгляды были сформированы и представляли собой стройную систему. Эта система базировалась на православном мировосприятии и на тех исторических условиях, которые сложились в этот период. Укрепление России он видел в укреплении православной церкви и веры, которые считал основой Российского государства.

Однако К.П. Победоносцев считал, что оптимальное сочетание и соотношение светской и церковной власти нарушено, и в течение всего времени, пока был обер-прокурором, безуспешно пытался его восстановить. Главные задачи, которые он ставил в своей церковной и образовательной политике, были невыполнимыми в силу объективных причин. Он стремился поднять значение и авторитет церкви в русском обществе, используя для этого средства пропаганды, но его политика встречала почти полное равнодушие образованных слоев, а насильственное внедрение ортодоксальных идей, цензурные преследования, гонения на иноверцев вызывали неприятие интеллигенции, которая формировала общественное мнение. Как государственный чиновник, он видел силу государства в «триединстве самодержавия, православия и народности», которое он считал основанием русской национальной идеи, а сохранение и защита государственной церкви была одной из главнейших его задач. Педагогические взгляды К.П. Победоносцева привели его к мысли о возрождении церковно-приходских школ. Эти школы были

ориентированы не на отдельного человека, а на семью, что позволяло воспитывать в неразрывной связи со средой, в которой родился человек. Такая система образования, по его мнению, помогла бы сформировать людей, способных самостоятельно справляться со всеми затруднениями и сомнениями в жизни.

Русское общество второй половины XIX века оказалось более сложным и противоречивым, чем ранее. Попытка К.П. Победоносцева восстановить контроль над общественным сознанием была изначально обречена на провал. Враждуя с интеллигенцией, обер-прокурор пытался сделать ставку на патриархальное крестьянство как основной и главный оплот верующих и верноподданных. Резкий рост количества церковноприходских школ должен был бы, по его мысли, препятствовать распространению опасных идей и укрепить в крестьянстве православно-монархические традиции. Для успеха такой политики необходимы были талантливые подвижники, организаторы, люди искренние и убежденные, которых в самой православной церкви явно не хватало. К.П. Победоносцев пытался хотя бы остановить рост безверия в обществе, он понимал, что полностью изменить его с христианских позиций он не сможет. Однако эта проблема была неразрешимой, и остановить изменения в российской жизни не мог ни К.П. Победоносцев, ни кто-либо другой.

Список использованной литературы

1. Багге, М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1999. — 21 с.
2. Демков, М.И. Очерки по истории русской педагогики. — СПб., 1909. — 144 с.
3. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
4. Мироносицкий, П.П. С.А. Рачинский и церковная школа. — СПб., 1910. — 36 с.
5. Победоносцев, К.П. Новая школа. — М., 1898. — 120 с.
6. Полунов, А.Ю. Церковная школа для народа в конце XIX века // Журнал Московской патриархии. — 1993. — № 6. — С. 56—59.
7. Церковные школы Российской империи. — СПб., 1903. — 24 с.
8. Юркевич, П.Д. Курс общей педагогики. — М., 1869. — 404 с.

М.Н. Дементьева

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И РЕИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО

В педагогических произведениях К.Д. Ушинского особую роль играет *интерпретация* — познавательная операция, нацеленная на придание смысла любым проявлениям духовной деятельности человека. Педагог весьма часто прибегает к интерпретации. Объектом интерпретации являются самые различные формы объективации культуры, а также предметы и явления природы. С определенной долей условности их можно подразделить на следующие группы: предметы и явления природы; материальные свидетельства духовной активности людей в прошлом; произведения искусства; тексты; понятия, термины, названия; инфор-

мация, представленная в документах и свидетельствах (в том числе в абстрактной форме); педагогически значимые феномены; намерения и действия людей; чужая индивидуальность (наружность) и национальные характеристики.

Следует отметить, что в тех нечастых случаях, когда К.Д. Ушинский задумывался о своем подходе к истолкованию как исследовательской процедуре, он проявлял себя как сторонник классического понимания интерпретации. Это означает, что интерпретатор усматривает свою задачу в том, чтобы найти скрытый, потаенный смысл, заключенный в доступном и широко известном тексте.

Так, рассматривая содержание известного документа «Положения от 19-го февраля», К.Д. Ушинский прямо указывает на необходимость не просто внимательного прочтения любого текста, но и призывает читателя размышлять и выходить за пределы напечатанного. Он выражает уверенность в том, что установка на обнаружение неявно выраженного смысла текста позволит читателю сделать адекватные выводы по поводу заключенного в документе содержания.

К.Д. Ушинский использует универсальную форму предъявления научного содержания с учетом позиции воспринимающего субъекта — так называемую «концепцию адресата». В его работах читатель-адресат может присутствовать напрямую, будучи конкретизированным в его тексте. К таковым относятся Н.И. Пирогов, М.И. Владиславлев, А.Г. Филонов, К. Шмидт и др. «Адресные» обращения четко отражают направленность профессиональных воззрений упомянутых собеседников, учитывают их возможную реакцию, их возражения или одобрения. Но это не есть полное погружение в чужую нормативно-ценностную систему, как не есть и навязывание другой стороне своего комплекса отношений и взглядов.

Читатель-адресат может быть нелокализованным объектом. К.Д. Ушинский постоянно размышляет о том, что может интересовать читателя, а также ведет с ним постоянный диалог. Вступая в общение с абстрактным «любезным читателем», К.Д. Ушинский исходит из определенного набора вероятностных оценок возможной ответной реакции других людей. Ожидания и предполагаемые оценки, используемые каждым субъектом, в общих пределах задаются общественными установками и представляют собой их отражение в индивидуальном опыте человека. К.Д. Ушинский остро чувствовал тенденции общественной жизни России того времени, преломлял эти потребности в педагогической проекции. Внешне монологическая речь, обращенная к общественности, представляет собой неявную форму диалога, в процессе развертывания которого К.Д. Ушинский формулирует многие суждения, имеющие теоретическую значимость и прогностический характер. Так, размышляя об основаниях педагогики как науки, он вкладывает в уста читателя мысль о необходимости различения воспитания как общественной практики и тенденции науки к оформлению своих идей в виде целостной теории.

В педагогическом наследии К.Д. Ушинского явно выражены два подхода к использованию рассматриваемого нами метода — первичная (собственная) интерпретация и реинтерпретация, в рамках которой педагог реконструирует горизонт мысли другого автора или повторно, вслед за другим истолкователем, интерпретирует смысл текста или другой формы объективации культуры.

Подход К.Д. Ушинского к выбору объектов первичной интерпретации интересен и нестандартен. В первое десятилетие своей творческой деятельности

(1846—1856) он часто обращается к анализу исторического прошлого, воплощенного в продуктах культуры. В публикациях этого периода уделяется большое внимание установлению формирующего воздействия той духовной атмосферы, которая способствовала появлению шедевров монументального искусства. Объектом интерпретации становятся произведения искусства, этнографические материалы, рукописи, представленные в музеях, архивах, художественных галереях. Весьма характерной в этом отношении является его работа «Сейденгемский дворец».

Оценивая музейные экспонаты Сейденгемского дворца, педагог ставит вопрос о том, каков должен быть духовный мир людей, создавших шедевры архитектуры, скульптуры, литературы, предметы прикладного искусства, имеющие ценность для этнографии. К.Д. Ушинский проявляет себя как сторонник не сформированного ранее под влиянием каких-либо эстетических или философских установок подхода к оценке впечатления, получаемого от знакомства с произведением искусства. Он вступает в мысленный диалог с мастерами, творившими в древности, и проецирует, например, особенности многосложных форм колонн эпохи ионизма, изящные завитки (волюты) дорического периода и крепкие формы простой архитектуры тосканского ордена на «форму и конструкцию мысли» представителей эпох. В ходе переработки полученных впечатлений К.Д. Ушинский выявляет тенденцию, согласно которой внутренний мир древних художников прошел путь развития от одноцветия рельефных форм мрамора к многоцветной палитре живописи.

Данный ракурс истолкования духовного мира человека сохраняется в произведениях К.Д. Ушинского, посвященных изучению влияния географической среды на формирование ментальности населения. Педагог рассматривает этимологию местных названий природных округов, созданных народом много веков назад. Истолковывая названия местностей, К.Д. Ушинский прослеживает зависимость между «элементами территориума» и «природным характерам племени», тем самым намечает контур «географического подхода» в социологии.

Общий алгоритм подхода педагога к интерпретации явленного, обозреваемого, находит отражение и развитие в его трактовке образа мысли и образа действия формирующегося человека. К.Д. Ушинский рассматривает проблемы изменения духовной стороны характера в тесной связи с внешним образом личности. Особенностью позиции педагога является то, что, во-первых, он устанавливает и анализирует свое эмоциональное отношение к человеку, внешность которого представляется ему весьма характерной и отражающей черты его умственного и нравственного развития. Интерпретируя свое отношение к человеку, лицо которого, по мнению К.Д. Ушинского, несет «отвратительную вывеску душевной низости», педагог пользуется преимущественно приемом усиления отрицания: «никакой лоск благоприличия, никакая мягкость манер, никакая светскость не закроет этих черточек...» [1, с. 152].

Во-вторых, педагог считает возможным мысленное перемещение в чужую субъективность. Он утверждает, что таким даром в большей степени обладает талантливый художник, гений которого умеет выдвинуть на первый план именно черту физиономии, составляющую типическую особенность лица. Верно отмечая то обстоятельство, что возможно установление мысленных диалогических отношений и своеобразное «считывание» образов персонажей на картинах, сам

К.Д. Ушинский достаточно редко прибегает к этому приему. Для его методологического почерка более характерным является обращение к тексту, в котором воплощены идеи собеседника. И в первом и во втором варианте имеет место диалогическое взаимодействие, основанное на установлении связей с предшествующим личным опытом познающего и переоценке собственных позиций.

К.Д. Ушинский подвергает интерпретации также жизненные ситуации, в которых явно проявляются педагогически значимые феномены. Таковыми, например, признаются лень, страх, излишняя заботливость, семейное тщеславие. Толкование воспитательных ситуаций, в которых оказываются дети и взрослые, происходит на фоне эмоциональной оценки происходящего. Педагог легко входит во внутренний мир всех участников воспитательного процесса и истолковывает, например, ситуацию с позиции как детей, так и любящих самоотверженных родителей. Характерной особенностью данного вида интерпретации является использование прямой речи, в которой К.Д. Ушинский мысленно конструирует и предвосхищает всевозможные варианты возражений и аргументы, выдвигаемые совершающими ошибки родителями. Предвосхищение ответов и иронический тон комментария, прослеживаемые при характеристике педагогом конкретных педагогических контекстов, свидетельствуют о наличии менторской установки К.Д. Ушинского. Вступая во внутренний диалог с воображаемым собеседником, он безапелляционно оставляет за собой роль ведущего. Педагогическая ситуация, таким образом, несмотря на попытку представить ее во всем многообразии оценочных суждений, предстает как проекция авторитарной позиции К.Д. Ушинского, который никогда не сомневается в правоте выдвигаемых им идей и мнений.

В произведениях К.Д. Ушинского значительное место занимает реинтерпретация данных, полученных другими авторами. В этом отношении характерной является статья «О преступности в Англии и во Франции» [2]. Как отмечают отечественные исследователи его педагогического творчества, педагог редко использует такое обилие точных фактических данных. «В статье бросается в глаза обилие статистического материала и методологически осторожная, тщательная его обработка», — отмечает В. Струминский [3, с. 712].

К.Д. Ушинский дает интерпретацию результатам исследования социологического характера, цель которого — выявление влияния факторов общественной жизни на рост преступности среди женщин. При этом он не подвергает сомнению правильность первичных данных о числе правонарушений. Целью истолкования данных, по К.Д. Ушинскому, является «логический вывод», следующий из беспристрастного анализа, помогающий «ясно усмотреть его [«преступничества» — *М.Д.*] отношения к вероятным внешним причинам». Выявление тенденций к возрастанию или уменьшению преступности происходит в части работы, посвященной анализу статистических данных, в широком социальном контексте. «Усиление преступничества» связывается с изменением уровня нищеты, дороговизной хлеба, политическими волнениями и т.п. Интерпретация каждой группы статистических данных завершается заключением, в котором в предельно сжатой форме дается повторное обозрение проблемы в целом, и выводятся педагогически значимые следствия.

Анализ интерпретативного подхода К.Д. Ушинского показывает, что интерпретация и реинтерпретация понимаются им как единство эмпирического и теоретического. На эмпирическом уровне исследовательской практики педагог

оперирует сведениями, информацией, знаниями, добытыми предшественниками и современниками, а также событиями духовной жизни общества, участником или наблюдателем которых являлся он сам. На теоретическом уровне осмысления явлений педагогической действительности К.Д. Ушинский оперирует абстрактными моделями, воплотившими систему аргументации, примененную авторами анализируемых работ, а также конструктами, включающими компоненты и уровни образовательных систем.

Список использованной литературы

1. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч. : в 11 т. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 69—166.
2. Ушинский, К.Д. О преступности в Англии и Франции // Собр. соч. : в 11 т. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 1. — С. 624—654.
3. Струминский, В.Я. Примечания // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 1. — С. 703—712.



Памятные даты

120 лет со дня рождения А.С. Макаренко

И.Е. Булатников

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЗАВИСИМОСТИ И ВЗАИМНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ТРАНСПОРТА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО

Модернизация современной системы профессионального образования призвана обеспечить глубокие качественные преобразования в подготовке будущих граждан России к жизни в новом обществе. Особая роль в структурной перестройке социально-экономической жизни страны принадлежит человеку, формирование которого начинается в школе, но особенно интенсивно совершается в системе профессионального образования. Необходимость реформирования системы профессионального образования требует осмысления подходов и идей, предложенных еще в начале XX века. Педагогическая система, разработанная А.С. Макаренко, по своему содержанию глубоко современна и во многом отвечает требованиям нынешнего дня. Великие открытия, совершенные А.С. Макаренко в 20—30-х годах XX века, адекватны духу нынешнего времени, условиям формирования облика новой России, переходу от авторитарного к гуманному демократическому обществу, когда неминуемо меняется ценностно-смысловая «доминанта» всей системы воспитания, ее парадигма, основанная на специфических особенностях менталитета русского этноса, его фундаментальных духовных ценностях.

Следует назвать концептуальные положения и идеи педагогической системы А.С. Макаренко, востребованные сегодня в практике воспитания: оптимистическая перспектива личности, «мажор», «завтрашняя радость»; уважение и доверие к человеку наряду с высокой требовательностью к нему («Моим основным принципом всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»); воспитание красотой, идея «эстетики коллектива», «эстетики военного быта»; воспитание в коллективе («Главнейшей формой воспитания я считаю коллектив»); воспитание традиции, воспитание традицией («Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача воспитательной работы»); понимание единства и различий между обучением и воспитанием («...Все-таки я и теперь

остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое — методика воспитания и методика образования, по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки); организация воспитания в первичном коллективе («Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. Это тот коллектив, который одно время наша педагогическая теория предлагала назвать контактными коллективом»); системы методов (параллельного педагогического действия; перспективных линий; взрыва; взаимной ответственности и ответственной зависимости; организации самоуправления таким образом, что каждый член коллектива непременно обретет опыт пребывания как в позиции лидера, организатора, ответственного за работу других, за определенное дело; распространение воспитательного влияния коллектива на ближайшую среду и др.); экономическое воспитание через участие членов коллектива в материальном производстве, хозяйственный расчет, получение ими денежного вознаграждения за труд («Зарплата не потому совершенна, что дает деньги ученику, она совершенна потому, что ставит его в условия собственного бюджета, она дает возможность воспитать будущего хозяина»).

Идеи А.С. Макаренко намного опередили время, в котором он жил. Многие из его идей вполне применимы сегодня в практике профессионального воспитания студенчества, особенно будущих специалистов сферы транспорта: коллективизм, демократия, гуманизация отношений, твердый порядок и дисциплина, система перспективных линий, закон «параллельного педагогического действия» — все они блестяще были реализованы в уникальном педагогическом эксперименте А.С. Макаренко. «Там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос *ответственной зависимости*. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизительно одинаковые функции, связываются не просто дружбой, а связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива» [1, с. 103].

Сам А.С. Макаренко много раз обращался в своих размышлениях и анализе накопленного опыта к феномену взаимной ответственности и ответственной зависимости. Он пишет: «Я только тогда сумею приказывать товарищу, поручить ему, побудить его к действию, отвечать за него, *когда я чувствую ответственность перед коллективом* и когда я знаю, что, приказывая, я выполняю волю коллектива. Если я этого не чувствую, то у меня остается только простор для личного преобладания, для властолюбия, для честолюбия, для всех иных чувств и тенденций... Я в особенности много обращал внимания на эту сторону дела. Я поэтому шел на очень сложный принцип зависимостей и подчинений в коллективе... Я уходил еще дальше в этом отношении, я старался как можно больше переплести зависимость отдельных уполномоченных коллектива друг с другом так, чтобы подчинения и приказания как можно чаще встречались бы... Серьезная ответственность являлась таким воспитательным средством для разрешения многих проблем. ...Я наблюдал, как в некоторых детских домах заботятся о такой органи-

зации работы, но не позаботятся о точности и строгой ответственности. А без ответственности не может быть настоящей работы. В то же самое время очень важно, чтобы ответственность требовалась и на производстве, и в классе, и в школе, в сводной бригаде. *Эта ответственность должна сливаться с единством ответственности всего коллектива.* Если такого единства ответственности нет, если нет полной гармонии ответственных лиц, то может получиться игра, а не серьезное дело. Из всех этих поручений, из всех этих примеров и создается стиль работы, стиль коллектива...» [2, с. 208—213].

Обратим внимание на одну из ведущих идей макаренковского наследия: воспитание личности через *отношения взаимной ответственности и ответственной зависимости.* Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. Однако понятие это многогранно [3, с. 13—15]. В его историческом развитии существует множество векторов: от коллективной к индивидуальной; от внешней к внутренней, психологической; от ретроспективной (ответственность за прошлое, вина) к перспективной (ответственность за будущее, обязанность). Атрибуция ответственности может быть как внешней, с точки зрения общества, так и внутренней, с точки зрения собственного «Я». По содержанию требований, предъявляемых к индивиду как носителю ответственности, она в обоих случаях может и не различаться (например, добросовестный труд одновременно общественная обязанность и нравственный долг). Но в первом случае подразумеваемым субъектом социального контроля и атрибуции является общество, коллектив, а во втором — сама личность. С точки зрения самосознания это субъектное различие — *перед кем* личность отвечает за свои действия — весьма существенно: в первом случае речь идет об обязанности, во втором — о нравственном долге. Не менее важна объектная сторона дела — *за что* индивид ответствен перед другими или перед самим собой. Любые действия человека вплетаются в уходящую в бесконечность систему причинно-следственных связей. Должен ли он отвечать за долгосрочные последствия своих поступков и их опосредствованное влияние на судьбы других людей, которых он не хотел, не предвидел, а подчас и не мог предвидеть?

Безусловно, нравственная сила и масштаб человеческой личности определяются в первую очередь ее *чувством ответственности*, причем не только за себя, но и за других. Отказ от ответственности равносителен отказу от свободы, капитуляции перед внешними силами. «Если желая оправдать себя, я объясняю свои беды злым роком, я подчиняю себя злему року. Если я приписываю их измене, я подчиняю себя измене. Но *если я принимаю всю ответственность на себя, я тем самым отстаиваю свои человеческие возможности.* Я могу повлиять на судьбу того, от чего я неотделим. Я — составная часть общности людей», — писал А. Экзюпери [4, с. 401—402]. Оправдан ли такой максимализм? Разве добровольно сдаться в плен или раненым попасть в окружение — одно и то же? Формула: «Если не я, то кто?» — нравственно универсальна. Но можно ли абстрагировать ее от социального контекста? Одно дело — выполнение своих прямых обязанностей, которых никто другой не обязан, а подчас и не может, не имеет полномочий исполнить, другое дело — добровольно разделить с кем-то его ношу, третье — целиком взять на себя заведомо чужие функции. Если верно, что нет прав без ответственности, то верно и обратное.

Макаренковская идея «воспитания в коллективе и через коллектив», его трактовка принципа коллективизма предполагает постоянную всестороннюю взаимопомощь, но вовсе не отменяет разделения труда, обязанностей и ответственности. Вопрос: «Если не я, то кто?» — у ответственной личности не возникает: кто «он» — прекрасно известно. Если каждый отвечает «за все», это значит, что и люди, и их обязанности обезличены, так что в действительности никто ни за что конкретно не отвечает. Принцип всеобщей равной ответственности, не подкрепленный координацией и субординацией прав и обязанностей, неизбежно оборачивается всеобщей безответственностью. В повседневной жизни люди всегда соизмеряют степень своей ответственности с уровнем реальных возможностей и степеней свободы.

Мера личной ответственности пропорциональна вкладу в принятие и реализацию важнейших решений, определяющих направление процесса становления социальности человека. Чем демократичнее механизмы управления, чем шире круг активно участвующих в нем людей, тем глубже их чувство ответственности. Но она не может быть одинаковой у руководителей и подчиненных, «командиров и солдат». Поэтому и спрос с них разный. Умение различать, является ли он единственным или главным субъектом действия, либо равноправным соучастником коллективной деятельности, либо простым агентом, исполнителем чужой воли, — необходимое условие социальной деятельности индивида и адекватной атрибуции ответственности.

К. Муздыбаев, изучая детерминанты и эффект осознания профессиональной ответственности 540 рабочих, пришел к выводу, что они глубже осознают свою ответственность (и лучше реализуют ее в действительности) за осуществление основных, чем неосновных обязанностей и за представление конечного результата труда, чем за выполнение частичных функций. При этом у людей, ход работы которых контролировался чаще, уровень ответственности оказался ниже. На первый взгляд этот вывод кажется парадоксальным. Но он полностью совпадает с другими экспериментальными данными, согласно которым постоянный тесный контроль обычно отрицательно сказывается на самочувствии работника и его отношении к труду, поскольку уменьшает меру самостоятельности личности. Поэтому для повышения ответственности работника и для лучшего исполнения им своих производственных обязанностей существенное значение имеет такая форма организации труда, которая дает ему максимум самостоятельности: работа на самостоятельном участке, возможность самому выбирать способы выполнения задания, необходимость самому вести учет результатов труда. Но человек делает выбор и принимает (или не принимает) на себя ответственность не только в труде, где существует более или менее определенное распределение прав и обязанностей, а во многих других, менее регламентированных и психологически сложных ситуациях. Каково при этом соотношение внутренних (собственные нравственные принципы) и внешних (давление среды) факторов и как человек реагирует на допущенные им нравственные ошибки?

Опыт А.С. Макаренко, на наш взгляд, вполне применим в современной практике профессионального образования будущих работников транспорта: речь идет о будущих железнодорожниках, — их мера ответственности за ритмичную работу всей транспортной системы, за жизнь и здоровье людей очень высока. Понятно, что только словесными средствами в формировании ответственной лично-

сти обойтись невозможно, — здесь особенно уместны и эффективны средства коллективного воспитания, динамично формирующие широкий комплекс устойчивых нравственных структур сознания будущего работника транспорта, опыт его социально ценного и профессионально типичного поведения и отношений, способности самореализации в деятельности.

Профессиональная ответственность работника сферы железнодорожного транспорта имеет особое значение, — это профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции в работе на железной дороге, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в непосредственной близости от железной дороги, зависимых от транспортировки грузов и людей. В этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится понятным в нештатных ситуациях, при пожарах, авариях, критических обстоятельствах угрожающих жизни и здоровью людей. Хорошо известны примеры, когда машинисты не раз спасали не только локомотивы, но и тысячи людских жизней. Эти поступки говорят о том, что воля, ответственность, знание своего дела и профессиональный долг позволяют человеку преодолеть страх, ориентироваться в выборе логики своего поведения на высшие смыслы и нравственные императивы. Этим лишний раз подчеркивается тесная связь ответственности личности с развитием ее социально-нравственной сферы, с прочностью закрепления в сознании работника представлений о добре и зле, чести и достоинстве, совести и ответственности, — о том, что основным критерием оценки результатов профессиональной деятельности любого специалиста является человечность и порядочность в отношении к окружающим людям, к делу.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования — формированию социальной и профессиональной ответственности будущих инженеров-железнодорожников. Педагоги техникума хорошо понимают, что решение этой сложной проблемы во многом предопределяется состоянием социокультурной сферы общества, внешними социальными и экономическими обстоятельствами социального взросления юношества. В этом контексте эффективное формирование социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта может успешно осуществляться только в том случае, если в техникуме будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда. Речь, таким образом, идет о воспитательной системе ССУЗа, в которую органично включены все социально-профессионально-личностно значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы ССУЗа, содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций, правил поведения и отношений в социальной и профессиональной среде. Конечно, в техникуме жестко регламентируется дисциплина, соблюде-

ние норм поведения и отношений, но педагоги техникума ориентируются на то, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом была результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности. Тем самым педагоги стремятся точно соблюсти фундаментальную идею А.С. Макаренки, утверждавшего, что дисциплина — не цель, а результат воспитания. В этом плане вполне оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны — нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике — чувства, позволяющие переживать студентам состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально-ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы — поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе — и в себе самом), — тогда возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Психология не только не дает индивиду оснований снять с себя ответственность за свои поступки, но, наоборот, обязывает его к размышлению и самокритике, которая есть в некотором смысле сущность самосознания, самовоспитания, саморазвития. Нравственный потенциал личности определяется не тем, что она не ошибается, а тем, готова ли она расплачиваться за свои ошибки и извлекать из них уроки. Степень порядочности работника выражается в *уровне требований личности к себе*. Психология морального выбора отличается тем, что привычная логика атрибуции в ней как бы переворачивается. В житейской, бытовой практике люди склонны объяснять свои нелучшие поступки внешними обстоятельствами, а чужие — внутренними побуждениями, в результате чего своя ответственность уменьшается, а чужая — растет. В мире нравственных отношений происходит обратное. Истинно нравственный человек отличается добротой и терпимостью к другим. Осуждая безнравственные, дурные *поступки* других, он старается не распространять отрицательную оценку поступка на *личность* совершившего его человека, допускает, что корень зла в давлении обстоятельств, неправильной оценке ситуации. Он верит, что хорошие качества другого сильнее плохих, и тем самым поддерживает его самоуважение. Проявить такую же снисходительность к себе он не может не потому, что ставит себя выше других, а потому, что не может отречься от своей субъектности. И в этом смысле социально «нереалистичский» максимализм Сент-Экзюпери абсолютно оправдан и даже необходим этически. Он утверждает не частное самоуважение индивида, а человеческое достоинство как таковое. Как отдельный индивид человек часто беспомощен и бессилен. Но духовная общность человечества основана на принципе, что «каждый отвечает за всех». При этом отвечает каждый в отдельности. «Только каждый в отдельности отвечает за всех», — подчеркивает А. Экзюпери [4, с. 401].

Нравственная норма — не описание, а *предписание*. С точки зрения психологии «незаинтересованного» выбора не бывает; на уровне *непосредственной* мотивации альтруизм сплошь и рядом совпадает с гедонизмом («Мне доставляет

удовольствие творить добро»)), как это и предполагала теория «разумного эгоизма». Но нравственный выбор не сводится к непосредственному мотиву. В моральном действии присутствует сплав единично-личностного и социально-всеобщего, сверхличного, причем этика и психология единоклюбы в трактовке этого феномена. Философы и психологи усматривают сущность личности в ее субъективности, в потребности и способности выходить за пределы непосредственно данного, включая и свое собственное эмпирическое бытие. Индивид становится и осознает себя личностью лишь тогда и постольку, когда и поскольку он перестает быть простым агентом деятельности и становится ее субъектом, творцом, выходит за пределы ситуативно и нормативно «требуемого» в область повышенного риска, в сферу «сверхнормативной», «надситуативной», «надролевой» активности. Это касается и предметной деятельности, и социальных и профессиональных отношений, и межличностного общения, — человеку всюду нужны максимальные нагрузки, выход за пределы «данного».

В морали ориентация на нечто сверхличное при обязательной добровольности выбора выступает особенно отчетливо. Нравственная ситуация всегда альтернативна, она ставит перед человеком «сверхзадачу», практическая осуществимость которой не гарантирована. Поэтому в любом нравственном выборе заложен риск. Риск является особенностью морального способа действовать и мыслить и заключается в том, что человек может требовать от себя большего, чем доступно «прагматику», и сознавать это большее иначе, чем «логик». И самое главное — приступать к выполнению нравственной задачи не тогда, когда он к ней абсолютно подготовлен, то есть с заранее известными путями и способами ее решения, а тогда, когда задача требует его готовности. Другими словами, если человеку вменяется выполнение некоторой нравственной обязанности, то с моральной точки зрения это в его силах, хотя неизвестно и проблематично, может ли он это на самом деле. Сверка реального могущества человека и должной, надлежащей быть у него способности в нравственном плане оказывается второстепенной, и субъект морали на некотором этапе морального выбора должен эту неопределенность принять. Всякий моральный выбор — испытание не только самой личности, но и тех принципов, которые она исповедует. Как бы ни было малозначимо непосредственное содержание конфликта, победа или поражение принципа — всегда пример, указание пути другим.

Свобода и ответственность всегда предполагают друг друга, причем оба понятия одновременно относительны и абсолютны. Философы издавна различают негативное («свобода от») и позитивное («свобода для») определение свободы. В первом случае имеются в виду внешние рамки и ограничения, стесняющие жизнедеятельность человека, от которых он хотел бы избавиться. Потребность в свободе в этом смысле, по-видимому, универсальна и присуща в той или иной степени всем живым существам. Второе определение — специфически человеческое. Оно апеллирует к сознательной социально-нравственной активности, направленной на реализацию жизненных целей и принципов, за осуществление которых личность чувствует себя персонально ответственной и которые не разобщают, а соединяют ее с другими.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ССУЗа осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиям труда на транспорте,

реальными проблемами и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводятся мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой; встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В железнодорожном техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, лучше узнают тяготы колесной жизни — психологическую и физическую нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

В этом плане показательны итоги исследования, ориентированного на выявление социальной и профессиональной ответственности студентов ССУЗов. В опросе приняли участие более 1500 студентов, которым были заданы вопросы, призванные выявить их отношение к профессиональной деятельности, к истории и культуре региона, ответственность за их сохранение. В частности, мы спрашивали студентов, как бы они поступили, если бы им предложили принять участие в реконструкции памятников истории и культуры, в восстановлении разрушенных храмов? Ответы студентов весьма выразительны: только 7 % опрошенных готовы добровольно включиться в эту работу; 53 % постарались бы избежать участия в подобных акциях, а 40 % откровенно заявили, что ни при каких условиях не стали бы участвовать в этой деятельности. Полученные данные подтверждают ответы на другой вопрос: как поступили студенты, если бы им предложили принять участие в оказании помощи ветеранам войны и труда, пенсионерам-инвалидам? Примерно 9 % включились бы в эту работу, около 60 % нашли способ уклониться от нее, 31 % откровенно против такой работы. Не вызывает у студентов энтузиазма предложение принять участие в сборе мусора в прибрежной зоне реки Тускарь, протекающей через город: в эту работу ответственно готовы включиться только 6 % опрошенных, более 49 % постарались бы избежать участия в ней, 45 % студентов ни при каких условиях не стали бы участвовать в уборке мусора. Не привлекает студентов и уборка аудиторий техникума, благоустройство прилегающей территории: только 9 % согласны участвовать в ней, 53 % уклонятся от нее, а 38 % — откровенно против подобной деятельности.

Опытные работники железной дороги иногда говорят, что нынешняя молодежь идет работать в сферу транспорта не из-за того, что им нравится эта профессия или привлекает романтика «колесной жизни», а из-за того, что там относительно «хорошо платят». Возможно, это и так, — материальный фактор действительно присутствует в обосновании студентами выбора будущей профессии. Но среди студентов Курского техникума железнодорожного транспорта значительную часть составляют те, кто пришел учиться, продолжая дело своих отцов, дедов, кто ощущает личную ответственность за ритмичный стук вагонных колес, за дело, которому предшественники посвятили всю свою жизнь.

Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, — простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в СУЗах форм вос-

питания, ориентирующих студентов на включение в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, *социальное отчуждение* (В.А. Разумный, Э. Тоффлер, Э. Эриксон), *индивидуализация человеческого бытия* (С.Г. Кара-Мурза, О.В. Долженко, А.Г. Дугин, В.М. Розин) становятся устойчивыми чертами образа жизни современной молодежи, — эти явления никогда не были свойственны русскому *общинному* миру, — они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности студентов, — не только в сфере труда, но не в меньшей степени — в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами студенты откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (66 %), солидарны с утверждением «Друзья — не главное в жизни, главное — деньги» (73 %).

По прогнозам специалистов, в ближайшие 20 лет острый дефицит предложения рабочей силы будет отмечаться в сфере высококвалифицированного труда, в трудоемкой и интеллектуально емкой техногенной сфере. Если численность экономически активного населения в возрасте 25—64 лет с низким уровнем образования уменьшится в 2000—2010 годах на 15 %, а с высоким — увеличится на 12 %; общий рост численности всех его категорий составит 3 %. В условиях большого спроса на высококвалифицированную рабочую силу развитые страны уже сегодня испытывают острую нехватку ряда категорий специалистов, в первую очередь в высокотехнологичных отраслях, в транспортной сфере, в здравоохранении. Названные негативные тенденции и процессы необходимо преодолевать, формируя ответственность будущих специалистов — социальную и профессиональную — за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. И одной из главных предпосылок в этом движении может и должен стать первичный студенческий коллектив, разнообразная и содержательная (социально ориентированная) воспитательная работа в нем.

Список использованной литературы

1. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности. — М. : Педагогика, 1975.
2. Макаренко, А.С. Сочинения. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 5.
3. Муздыбаев, К. Психология ответственности. — Л., 1983.
4. Сент-Экзюпери, А. Сочинения. — М., 1964.

85 лет со дня рождения И.П. Иванова

Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова

КОММУНАРСКАЯ МЕТОДИКА И.П. ИВАНОВА И СОВРЕМЕННОСТЬ

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО И.П. Иванов (5 ноября 1923 г. — 9 августа 1992 г.) был одним из активных продолжателей и неутомимых пропагандистов уникального опыта воспитания 20—30-х годов выдающихся педагогов Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского и др. Развивая их педагогические идеи, И.П. Иванов разработал основы коллективного творческого воспитания, технологию коллективной организаторской деятельности; раскрыл пути совершенствования общественной жизни школьников.

Главная цель педагогической системы И.П. Иванова, согласно Г.К. Селевко, заключается в «воспитании человека творца, гуманиста, борца», в «...воспитании общественно-активной творческой личности, способной приумножить общественную культуру, сделать вклад в построение правового, демократического общества» [8, с. 99, 423].

Анализ работ И.П. Иванова и его последователей позволил выделить основные концептуальные идеи педагогики сотрудничества, сущность коллективного творческого воспитания и принципы технологии педагога-новатора: коллективная деятельность как средство для создания мощного творческого поля; личностный подход; уважение самости ребенка и его уникальной позиции в мире; осознанная требовательность каждого к себе и друг к другу; нравственные и гуманные отношения всех участников; природосообразность; духовно-нравственное обогащение личности; социальная направленность деятельности взрослых и детей; добровольное разделение функций; сотрудничество; диалог всех; самоуправление; роль личности педагога в воспитательном процессе, самосовершенствование как воспитателей, так и воспитанников; саморазвитие коллектива. И.П. Иванов выделил пять условий педагогического успеха: общая забота, товарищество, единство мыслей и действий, воли и чувств, единый коллектив и творчество [1, с. 82].

В работах И.П. Иванова большое внимание уделяется роли коллектива, который является важной составляющей целостного педагогического процесса и в котором происходит формирование личности. Назначение коллектива — способствовать росту и расцвету каждой личности, чьей потребностью станет забота о благе других людей, творчество, самовоспитание, причем важнейшее условие воспитания коллективистов заключается в целостной системе воспитательных отношений — реальных (общая забота) и духовных (товарищеские уважение и требовательность). Логикой воспитания в коллективе и через коллектив является общая творческая деятельность воспитанников вместе с воспитателями и под их руководством, носящая характер общей заботы, взаимодействие педагогов и учащихся; содружество поколений. И.П. Иванов полагал, что «только в общих, конкретных делах на пользу и радость близким и далеким людям, делах, оставляющих след в душе и сердце ребят, можно растить не потребителей и наблюдате-

лей, а инициативных строителей радостной жизни. Людей, способных к сочувствию, сопереживанию, отклику на чужие заботы и радость, умеющих соизмерять свое и общее, способных к постоянному самосовершенствованию, чтобы быть максимально полезными обществу, то есть настоящих коллективистов» [6, с. 382, 417].

В конце 50-х годов И.П. Иванов вместе со своими единомышленниками (Ф.В. Шапиро, Л.Г. Борисовой, И.Н. Конниковой, М.Н. Ахметовой и др.) разработал и внедрил в практику коммунарскую методику (методику коллективной творческой деятельности, «Педагогику общей заботы»). С этой целью в марте 1959 года И.П. Иванов вместе с Л.Г. Борисовой и Ф.Я. Шапиро создал из представителей всех школ Фрунзенского района на базе районного Дома пионеров г. Ленинграда «Коммуну Юных Фрунзенцев» (КЮФ). Ко времени создания КЮФ И.П. Ивановым была разработана методика коллективной организаторской деятельности, включавшая три составные части: коллективное планирование; организаторская работа; коллективное обсуждение и оценка сделанного. Каждый компонент этой методики был обеспечен новой технологией, отработанной в школах г. Ленинграда.

Основным звеном этой методики является коллективное творческое общественно значимое дело, рассматриваемое как «сплав практических и организаторских действий на общую радость и пользу». Коллективное оно потому, что «планируется, готовится, совершается и обсуждается совместно воспитанниками и воспитателями как младшими и старшими товарищами по общей гражданской заботе.

Оно — творческое, потому что, планируя и осуществляя задуманное, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее, все воспитанники вместе с воспитателями и во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических задач. Оно творческое еще и потому, что не может превратиться в догму, делаться по шаблону, а всегда выступает в новых вариантах, всегда выявляет новые свои возможности — ведь оно, прежде всего, частичка жизни!» [6, с. 421, 435]. Его девиз — «Лучше меньше, да лучше! Все творчески — иначе зачем?».

Коллективные творческие дела — это трудовые, спортивные, познавательные, игровые, эстетические, причем каждое из них — это соревнование в творчестве во время поиска дела, его формы, методов подготовки и проведения, когда каждый участник выдвигает свой вариант, доказывает его правомерность, эффективность, новизну и т.п. Их объединяет общая идея улучшения окружающей жизни и своего коллектива. Во время подготовки и проведения коллективного творческого дела должно существовать доверие и уважение всех его участников, совместное видение проблем окружающей действительности, которые необходимо решить в ходе совместной работы. В ходе поиска, выбора оптимального варианта дела, общения с разными людьми школьники и педагоги узнают что-то новое, приобретают конкретные знания, умения и навыки, развивают интеллект и общую культуру, выявляют свои склонности и способности, стремятся к самосовершенствованию, самоопределению, учатся преодолевать трудности на всех этапах коллективной творческой деятельности.

Технология организации коллективной творческой деятельности включает шесть стадий: предварительная работа воспитателей, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение, коллективное подведение итогов, ближай-

шее последствие. Она позволяет включать каждого члена коллектива в работу, предотвращает необходимость деления учащихся по способностям, имеет творческую и мыслительную направленность, исключает возможность возникновения конфликтов между всеми участниками [6, с. 422—425]. Каждая стадия направлена на достижение поставленной цели.

По мнению И.П. Иванова, активным методом обучения, воспитания и развития гуманной, творческой, коллективной жизни взрослых и детей, средством эмоционального сплочения коллектива, способом подведения итогов выполненного дела и поиска нового является коммунарский сбор, разный по виду и назначению (сбор-огонек, сбор знакомства, сбор-разработка коллективного творческого дела, сбор-анализ, однодневный сбор, многодневный сбор, летний лагерный коммунарский сбор и др.) [2].

Формы воспитательной работы, предложенные И.П. Ивановым в его работах, ориентированы на развитие фантазии, трудовых и творческих способностей школьников: сводные разновозрастные отряды, эстафета-ромашка, трудовой десант, город веселых мастеров, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, турнир знатоков, день рыцаря, защита фантастических проектов, интеллектуальный бой, коллективный сюрприз, разговоры у свечи, чередование творческих поручений и др. [2]. Широкое распространение получила организация работы по тематическому признаку, например, коллективное творческое дело познавательной, общественной и художественно-эстетической направленности. Продуктивными результатами были стенгазеты, журналы, различные поделки, помощь населению, родному городу, поселку и, конечно, это след в душе каждого участника. Итак, по мнению И.П. Иванова, коллективное творческое дело служит развитию личности, ее духовности, ответственности, самостоятельности, творческой инициативы, познавательных способностей, эмоционально-волевых качеств, формированию мировоззрения [2]. Организация коллективной творческой деятельности предусматривает использование коммунарской методики.

Известный педагог, последователь разработки идей И.П. Иванова О.С. Газман дал следующее определение коммунарской методике: это «система условий, методов, приемов и организационных форм воспитания, обеспечивающих формирование и творческое развитие коллектива взрослых и детей на принципах гуманизма» [7, с. 457].

Следует отметить, что методика И.П. Иванова, по словам О.С. Газмана, предполагает:

- создание коллектива на основе борьбы за высокие, привлекательные для детей идеалы, формируемые не лозунгами, а жизненной позицией педагога и детьми, направленными на гражданскую заботу об улучшении окружающей жизни;

- построение коллектива на принципах сменяемости всего актива, коллективного планирования, организации и анализа — и общих дел, и отношений, и поступков;

- организацию общественно значимой для людей, лично-значимой, для каждого ребенка деятельности, художественно инструментальной (ритуалами, законами, традициями), очеловеченной искренностью, юмором и пониманием взрослыми потребностей детства;

- особую позицию педагога как старшего товарища, способного к сотрудничеству с воспитанниками, позицию, которая обеспечивает полное взаимопони-

мание, взаимодействие коллектива педагогического (старших друзей) и детского (друзей младших).

В развитии коммунарской методики И.П. Иванова О.С. Газман выделил пять стадий:

- рождение идей на базе нескольких школ и пионерских дружин г. Ленинграда (проектировочный период) — 1956—1959 годы;
- проведение экспериментов и создание целостной коммунарской методики (строительный период), включающий создание Клуба Юных Фрунзенцев (КЮФ), Клуба Юных Коммунаров (КЮК) — 1959—1962 годы;
- распространение методики — 1962—1966 годы;
- период консервации — 1966—1986 годы;
- период расконсервации [7, с. 457].

Как отмечает О.С. Газман, к началу 60-х годов обозначились два подхода в педагогике: первый — «эмоционально-романтический, мажорный тон в жизни детского коллектива», разработанный С. Шмаковым и его друзьями по «союзу одержимых» (Новосибирск); второй — «сущностно-самодеятельный тон», осуществленный И.П. Ивановым и его коллегами по педагогическому коллективу Союз Энтузиастов (СЭН) (г. Ленинград).

Второй подход опирается на творческую мысль и нравственную активность детей, проявляющихся в совместной товарищеской заботе воспитателей и воспитанников об улучшении окружающей жизни [3, с. 4—6]. Главной задачей СЭНа было создание методики коллективных форм самоуправления. Результатом работы стало исследование коллективной организаторской деятельности как стержня процесса воспитания.

В январе 1962 года газета «Комсомольская правда» во главе с писателем, журналистом С.Л. Соловейчиком открыла на своих страницах на основе опыта Клуба Юных Фрунзенцев заочный Клуб Юных Коммунаров, который в 1965 году был преобразован в заочный клуб «Алый парус». КЮК предлагал школьным группам трудовые десанты, задания по оказанию помощи людям, различные формы творческой коллективной жизни. В «Комсомольскую правду» посылались отчеты об активной, творческой работе школьников. В школах стали возникать секции КЮКа. Летом 1962 года в пионерском лагере «Орленок» состоялся сбор из 50 представителей школьных коммунарских секций. На следующий год уже 500 старшеклассников приехали на учебу в «Орленок». В дальнейшем «Орленок» стал работать по методике коллективной творческой деятельности, учить ребят создавать творческие коллективы. В 1963—1966 годы педагогический коллектив Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» (организаторы О.С. Газман, А.Ф. Дебольская) при участии членов КЮФа создали обучающую имитационную модель образа жизни коммунарского коллектива, которая, в свою очередь, способствовала распространению коммунарской методики. После 1963 года коммунарские сборы проходили в городах: Салехарде, Горловке, Перми, Новосибирске, Киеве, Петрозаводске, Архангельске и во многих других городах Советского Союза. Началось своеобразное движение по обмену опытом. Одни коммунары приглашали к себе других. Ребята коллективно зарабатывали деньги для поездок на коммунарские сборы в Сибирь, Карелию, на Украину, Урал. Детские творческие объединения стали организовываться по всей стране.

В январе 1965 года в Москве состоялся сбор школьников для подведения итогов внедрения коммунарской методики и новых форм работы. Были сделаны следующие выводы: дело идет там, где педагоги подхватывают инициативу учащихся и становятся с ними в один ряд по борьбе за знания, за улучшение школы, жизни вокруг; методика интенсивного формирования коллектива лучше идет там, где есть условия для более длительного контактного общения: в школах-интернатах, в поселках, в закрытых микрорайонах и небольших городах [3, с. 7].

О.С. Газман назвал двадцатилетний период периодом консервации коммунарской методики, однако на местах она продолжала развиваться [3].

На наш взгляд, после периода расконсервации в современных условиях наступил шестой период — период возрождения, усовершенствования и развития коммунарской методики И.П. Иванова. В настоящее время многие школы России (г. Москвы, Санкт-Петербурга, Кирова, Перми, Рязани и др.) с успехом используют методику коллективной творческой деятельности, совершенствуя ее на практике, приспособлявая к новым условиям.

Одним из ключевых звеньев воспитательной системы школ, работающих по методике И.П. Иванова, являются коммунарские, лагерные, выездные сборы. Каждый из них — это комплексное средство воспитания, которое представляет собой совокупность организаторской, коллективной, творческой деятельности, разновозрастного общения, подчиненное коллективной цели, сотрудничеству старших и младших. Коммунарские сборы могут быть длительными (одна-две недели) или короткими (один-два дня), но неотъемлемой частью сбора являются творческие дела на пользу и радость людям. На сборе все ребята делятся на временные группы, во главе которых стоят выборные командиры. Старшеклассники или учителя являются инструкторами групп. Каждый день происходят выборы командира и чередование творческих поручений, которые позволяют включить учащихся в разнообразные виды деятельности. Содержание деятельности сбора зависит от того, где он проходит: если в другом городе, то в первой половине дня — экскурсии, если в школе, то занятия, игры, соревнования, если в сельской местности, то операции заботы и помощи. Вечером обязательно подводятся итоги на традиционном «Огоньке», поются песни, обсуждаются результаты дня. Основной формой жизнедеятельности на сборах является система самоуправления (работа сменных советов дел, дежурных командиров, совета комиссаров, чередование творческих поручений), обеспечивающая развитие самостоятельности участников в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Коммунарские сборы, являющиеся жизненно важным делом в воспитательном процессе, помогают личностному росту всех участников: учеников, педагогов, родителей, высвечивают новые проблемы. На них нет зрителей и посторонних, все являются действующими лицами. Воспитатели и воспитанники вместе думают, творят и радуются удачно получившемуся творческому делу. Появляется чувство дружбы между детьми и взрослыми, защищенность каждого участника, забота друг о друге, требовательность друг к другу, во время сборов возникает нравственно-эмоциональный климат. Отношения между участниками сборов строятся на новых взаимоотношениях педагогов и воспитанников, на уважении друг к другу, на глубоком интересе и понимании. В ходе сборов школьники разных возрастов учатся преодолевать отрицательные черты своего

характера, застенчивость, приобретают новых друзей, становятся более общительными, ответственными, самоорганизованными, учатся подготовке и проведению коллективных творческих дел. Они по-другому смотрят на учителей, которые становятся для них друзьями, соратниками по общему делу со своими творческими способностями. Педагоги по-новому оценивают детей, их способности и возможности. На коммунарских сборах в результате развития коллектива создаются условия для самореализации, самоорганизации и саморегуляции, что способствует формированию нового уровня как личностного, так и коллективного сотрудничества. В ходе сборов ученик проживает множество ролей, но самое главное, он приобретает опыт человеческого общения [4, с. 32, 101].

Взаимодействие семьи и школы осуществляется в содружестве, сотрудничестве на основе доверия и взаимных обязательств. Родители — это полноправные участники учебно-воспитательного процесса и всей школьной жизни. Формами взаимодействия учителей и родителей являются дни открытых дверей, посещение уроков, психолого-педагогическое консультирование, создание советов родителей, привлечение их к внеклассным мероприятиям: подготовка праздников, игр, состязаний, выездных лагерных и коммунарских сборов. Именно в совместных делах с родителями просматривается забота, творчество, дружба поколений.

Более 20 лет на основе демократической, гуманистической концепции И.П. Иванова «Педагогика общей заботы» работает средняя общеобразовательная школа № 51 г. Рязани. Концепция развития школы является центральным звеном в развитии учебно-воспитательного комплекса, в который входят сама школа, детские сады № 142 и 149, школа искусств № 7, Шереметьево-Песоченский детский дом, близлежащие социокультурные учреждения: библиотека, районный дом творчества, кинотеатр «Октябрь», спортклуб «Самбо» и семьи микрорайона школы. В своей деятельности школа основывается на сотворчестве, сотрудничестве детей и взрослых, вовлечении учащихся в процесс управления, интеграции учебных предметов, заботе об окружающем мире и людях, бескорыстии и социальной значимости коллективной творческой деятельности. Учебно-воспитательный процесс в школе осуществляется на основе совместной, коллективно-творческой, социально-значимой деятельности, субъектами реализации которой являются работники школы и социокультурных учреждений комплекса, дети, их родители, жители микрорайона.

Отношения и жизнедеятельность комплекса строятся на основе общей товарищеской заботы друг о друге, о старших, младших, знакомых, незнакомых, близких и далеких людях, о школе, доме, природе, Родине и об окружающей жизни. Педагогическая система предполагает обеспечение условий свободы всех участников в выборе направленности своей субъектной деятельности в целостном педагогическом процессе.

Школы, использующие в своей работе «Педагогика общей заботы» И.П. Иванова, организуют разновозрастные отряды, основанные не на диктате, не на авторитаризме, не на приоритете старшего, а на признании достоинства, творческого потенциала, резервов и возможностей для совместной творческой деятельности.

В средней школе № 51 г. Рязани в октябре 1994 года была создана школьная разновозрастная организация «Единство» на очередном лагерном сборе «Ак-

тивист-7». В настоящее время организация насчитывает около 200 человек разного возраста. Основными направлениями ее работы являются операции: забота (оказание помощи нуждающимся людям, инвалидам, ветеранам Великой Отечественной войны, локальных войн, беженцам, раненым военного госпиталя, детским домам, садам и т.п.; проведение тимуровских рейдов, различных акций, операций: «Забота», «Шаг навстречу», «Малышок», «Дом без одиночества», «Эхо», «Рука в руке», «Чистый двор» и др.); коллективное творческое воспитание (подготовка и проведение различных видов коллективных творческих дел, откровенных разговоров у свечи, акций, диспутов, игр, соревнований, походов); лидер (проведение школы актива, «Азбуки коммунара», «Школы лидера», «Школы комиссара»; обучение навыкам организаторской деятельности и методам овладения коллективной творческой деятельностью); двор (организация работы в микрорайоне); перекресток (организация работы клуба самодеятельной песни: обучение навыкам игры на гитаре; приобщение к жанру авторской песни; проведение индивидуальных занятий по игре на гитаре, тематических вечеров, встреч с интересными людьми; посещение концертов и участие в фестивалях авторской песни); проведение однодневных и многодневных коммунарских и лагерных сборов для учащихся всех возрастов своей школы, других школ, родителей школьников и детей детских садов, воспитанников детских домов, межрегиональных сборов старшеклассников; культура (изучение истории, традиций родного края и приобщение к ним подрастающего поколения, проведение праздников: «Крещенские вечера», «Рождество», «Масленица» и др.); здоровье (стремление к здоровому образу жизни, как физически, так и духовно; оказание помощи планете в восстановлении).

Анализ деятельности школ, работающих по коммунарской методике, показал, что многие школы достигли значительных результатов. Так, например, средняя школа № 51 г. Рязани, в течение длительного периода успешно реализующая методику коллективного творческого воспитания педагога-новатора И.П. Иванова, с 1999 года является федеральной экспериментальной площадкой по реализации проекта «Педагогика общей заботы» — основа создания воспитательного пространства в микрорайоне школы» (программа отмечена грантом); школа стала победителем I Всероссийского смотра воспитательных систем (2001); в 2003 году победила в областном конкурсе программ по школьному самоуправлению; с 2003 года установлены партнерские отношения со школами г. Манчестера (Великобритания); в 2004 году она вошла в состав 30 лучших школ России, а в 2007 году в числе лучших школ города получила Президентский грант.

Таким образом, воспитательная система И.П. Иванова «Педагогика общей заботы» направлена на формирование у педагогов и школьников гражданского, гуманного отношения к жизни, к людям, к обществу, к себе как живущему в обществе других людей, гуманистического мировоззрения, гражданского самосознания, нравственного самоопределения; товарищества старших и младших членов коллектива как творческого сотрудничества в общей работе; единства уважения и требовательности всех членов коллектива друг к другу; общей заботы об улучшении себя, друг друга и окружающей действительности; на овладение искусством сотрудничества, сотворчества, соуправления друг с другом и с окружающими людьми, дающее возможность выбора деятельности и творческого проявления.

Опыт реализации концепции «Педагогика общей заботы» показывает ответственность позиции педагогов, учащихся, родителей идеям И.П. Иванова, наличие творческого товарищеского содружества старших и младших, развитие гуманных воспитательных отношений, основанных на демократических началах, общей творческой, жизненно-практической, деятельностной заботе об окружающей жизни, о своем коллективе, друг о друге, в учебно-воспитательной и развивающей деятельности, в событиях коллективной творческой жизни, межсубъектном повседневном общении, осуществление комплексного подхода к целям, задачам, содержанию и организации педагогического процесса, обеспечение условий получения высоких результатов. Использование технологии коллективного творческого воспитания И.П. Иванова помогает подключить к общей работе каждого школьника, всех родителей, учителей, формировать у них не только представление о педагогике сотрудничества, но и успешно реализовывать идеи «Педагогики общей заботы». Успех приносит всеобщее удовлетворение, радость от сотрудничества, совместной творческой деятельности и конкретного полученного результата каждым участником.

Список использованной литературы

1. Будущее в настоящем : тез. докл. межрегион. науч.-практ. пед. конф. (к 75-летию И.П. Иванова) / под ред. А.В. Миловзорова. — Рязань : Ряз. обл. ин-т развития образования, 1998.
2. Иванов, И.П. Звено в бесконечной цепи / И.П. Иванов. — Рязань : Ряз. отд. Рос. фонда культуры, 1994.
3. Коммунарский сбор «Педагогика сотрудничества» / сост. О.А. Глухов. — Киров : Нолинская тип., 1990.
4. Круг друзей. — СПб., 1998.
5. Опыт использования методики коллективной творческой деятельности / под ред. Н.М. Капустиной — Киров : КГПИ им. В.И. Ленина, 1991.
6. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987.
7. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова : в 2 т. — М., 1999. — Т. 2.
8. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 2.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

Т.И. Лях, К.С. Шалагинова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Проблема роста агрессии в современном обществе признана многими исследователями «интегрирующей», а сам XXI век назван «веком беспокойства о насилии». Вопрос о том, что есть разрушительное в человеке, каковы истоки произрастания зла в человеке как в индивиде и социуме, в истории и жизни всего человеческого рода волновал умы многих ученых. В древнейшей философии мы находим полярные точки зрения на эту проблему. Китайский философ Мен-Цзы полагал, что человек изначально добр. Заставлять человека творить зло — принуждать его совершать нечто противоестественное. В то же время другой китайский мыслитель Сюнь-Цзы высказывает противоположную точку зрения, считая, что человек имеет злую природу.

К настоящему времени философы попытались дать ответ на многие вопросы, однако глубинные корни агрессивного поведения людей до сих пор пытаются раскрыть ученые гуманитарных дисциплин, прежде всего таких, как психология, этология.

Несмотря на пристальный интерес к данной проблеме, попытки объяснения агрессивных действий затрудняются тем, что не только в обыденном сознании, но и в профессиональных кругах, во многих теоретических концепциях явление агрессии получает весьма противоречивые толкования, мешая как его пониманию, так и возможности воздействия на нивелирование агрессивности.

Современные исследования отечественных и зарубежных ученых отмечают рост проявлений агрессивных реакций в школьной среде. При этом детская агрессивность значительно помолодела. Если раньше речь шла об агрессивности, начинающаяся преимущественно с подросткового возраста, то теперь данная проблема стала актуальной уже для начальной школы, а истоки агрессивности в поведении детей все чаще обнаруживаются в дошкольном возрасте. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике и коррекции агрессивного поведения в школьной среде, начиная с детей начальных классов.

Учеными, занятыми проблемой школьной жестокости и насилия, отмечен рост агрессивности и в учительской среде. Самой распространенной агрессивной

реакцией учителей признана вербальная — речевая агрессия. Многочисленные опросы и беседы с учителями показывают, что одной из причин агрессивности в их собственном поведении является элементарная некомпетентность в этом вопросе. Не располагая информацией, что делать с подобными детьми, как вести себя в ситуации проявления агрессивности в поведении воспитанников, учителя склонны отвечать агрессией на агрессию, порождая ответную агрессию в детях, образуя замкнутый круг.

Анализ работ отечественных исследователей, занятых проблемой детской агрессивности, показывает, что усилия современных ученых направлены на детальное изучение одного из аспектов проблемы детской агрессивности, тогда как другие составляющие проблемы остаются недостаточно разработанными. Г.Э. Бреслав делает акцент на психологической коррекции агрессивного поведения, выделяя лишь диагностические критерии [2]. С.Л. Колосова рассматривает особенности, истоки и генезис детской агрессивности [3], Н.М. Платонова [5] анализирует возможности использования различных форм и методов диагностической, коррекционной, профилактической работы с агрессивными детьми и подростками, ориентируясь в большей степени на подростковый возраст. Подобное положение дел препятствует не только качественной подготовке будущих специалистов к работе с агрессивными младшими школьниками, но и не позволяет вести эффективную коррекционно-профилактическую работу с агрессивными детьми в начальной школе.

Одновременному решению обозначенных проблем способствует обращение к системному подходу, позволяющему, с одной стороны, разработать основные направления практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике, диагностике и коррекции агрессивности, начиная с детей младшего школьного возраста, с другой стороны — подготовить будущих специалистов к осуществлению подобной деятельности.

Системный подход в современной науке и практике является одним из важнейших методологических принципов, поскольку позволяет получить системные описания сложных явлений объективной реальности. Разработка принципа системности является крупным вкладом Б.Ф. Ломова в развитие методологии и теории психологической науки [4]. Он не только аккумулировал системные разработки, разбросанные по различным областям психологии, но и предложил оригинальную версию системного подхода к исследованию психики и поведения. В ее основе лежат представления о полисистемности бытия человека и интегральности его качеств и свойств.

В современной психологии системный подход представлен разными сторонами и формами, но каждый его вариант тяготеет к интегральным измерениям психической реальности. Особенность системного подхода на современном этапе развития науки состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их становления и развития. Доминирующим оказывается генетическое направление системного подхода. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии и т.п. Психология как область профессиональной практической деятельности формирует собственные нормы и принципы работы, понятийный аппарат, методы и задачи.

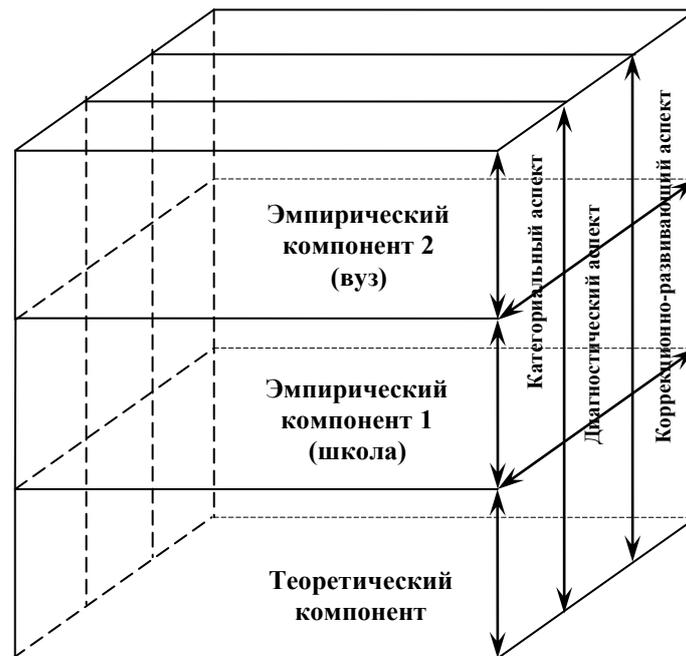
Применение системного подхода позволило нам подойти к проблеме агрессивности младших школьников в единстве трех взаимосвязанных ком-

понентов: теоретического; эмпирического 1 (школа); эмпирического 2 (вуз). При этом каждый из трех компонентов предполагает единство трех аспектов:

- понятийного (понятие агрессивность, уровни ее проявления);
- диагностического (комплекс методик, направленных на определение уровня агрессивности детей младшего школьного возраста;
- коррекционно-развивающего (система игр, упражнений, направленных на снижение агрессивности младших школьников).

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теория психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); личностный (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн) и деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) подходы; принцип системного подхода в психологии (Б.Ф. Ломов); концепция единства сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), концепция личностно ориентированного образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, И.Г. Якиманская), теория межличностного общения (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский); теория социальной обусловленности процессов жизнедеятельности лиц с отклонениями в поведении (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев); теория социального научения (А. Бандура); теоретические представления о сущности и психологических механизмах агрессивного поведения зарубежных ученых (А. Басс, К. Бютнер, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) и отечественных исследователей (Г.Э. Бреслав, Л.С. Выготский, А.И. Захаров, С.Л. Колосова, Р.В. Овчарова, Н.М. Платонова, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.).

Модель психологического сопровождения агрессивных младших школьников представлена на рисунке.



Модель психологического сопровождения агрессивных младших школьников на основе системного подхода

В контексте *теоретического компонента* мы рассматриваем агрессивность как личностную черту:

— проявляющуюся в готовности к агрессивному поведению, в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать происходящее и воздействовать на него;

— затрагивающую все проявления психики (познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, индивидуально-психологические особенности).

Данное положение позволило нам отразить постепенное становление агрессивности в виде пяти уровней:

— нулевого — проявления агрессивности отсутствуют;

— первого — агрессивность проявляется только в эмоционально-волевой сфере;

— второго — агрессивность проявляется в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах;

— третьего — агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферах;

— четвертого — агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах.

Далее нами была разработана более детальная характеристика каждого из уровней, представленная в таблице.

Характеристика уровней проявления агрессивности

№ уровней	Содержательная характеристика проявления агрессивности на каждом из уровней
Нулевой уровень	Характеризуется отсутствием проявления агрессивности.
Первый уровень	Характеризуется негативным эмоциональным отношением личности к позициям, занимаемым в обществе; неудовлетворенностью достижениями и положением в социально заданных иерархиях, что находит свое проявление в обиде, зависти, ненависти к окружающим и обусловлено чувством горечи, гнева.
Второй уровень	Характеризуется намеренностью (в отличие от случайности), выделением объекта для нападения. Негативные чувства при этом находят свой выход либо в форме ссор, криков, визгов, либо через содержание словесных ответов — угроз, проклятий, ругани.
Третий уровень	Характеризуется враждебностью в отношениях к другим людям, животным и предметам природы и материальной культуры, склонностью к их разрушению. Индивид в большинстве своем на действия, представляющие для него даже минимальную угрозу, будет реагировать агрессивно, причем даже в тех ситуациях, когда действия других людей не характеризуются стремлением причинить ему неприятности.
Четвертый уровень	Характеризуется некоторой неуравновешенностью, зачастую достаточно жестким отношением к другим людям, пренебрежением интересами близких в достижении собственных целей, к сознательно опасным и неодобряемым формам поведения, что провоцирует конфликтные ситуации, которые вполне возможно избежать.

Выделенные нами содержательные характеристики уровней проявления агрессивности универсальны для всех возрастных категорий и, безусловно, не являются исчерпывающими. Вместе с тем они, на наш взгляд, необходимы и достаточно конструктивны как для диагностики уровня проявления агрессивности младших школьников и других возрастных категорий при условии адекватного подбора необходимого диагностического материала, так и для построения коррекционно-развивающих программ.

Выделение пяти уровней проявления агрессивности позволило составить и апробировать диагностическую и коррекционно-развивающую программы.

Для изучения состояния уровня проявления агрессивности на различных этапах экспериментального исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

— на первом уровне — примерная схема наблюдения за агрессивным проявлением в поведении ребенка: показатель проявления № 1 (вегетативные и внешние признаки проявления агрессивности) и проективная методика «Кактус»;

— на втором уровне — примерная схема наблюдения за агрессивным проявлением в поведении ребенка: показатель проявления № 14 (вербальная агрессия); № 4 (отношение к собственным проявлениям агрессии) и адаптированная для экспресс-диагностики агрессивности методика «Крокодил»;

— на третьем уровне — методика «Несуществующее животное», детский вариант теста Розенцвейга и примерная схема наблюдения за агрессивным проявлением в поведении ребенка: показатель проявления агрессивности № 9 (проявление физической агрессии, направленной на предмет), № 13 (проявление агрессии, направленной на животных);

— на четвертом — анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (авторы Г.П. Лаврентьева Т.М. Титаренко) и примерная схема наблюдения за агрессивным проявлением в поведении ребенка: показатель проявления агрессивности № 8 (проявление агрессии в присутствии других); № 10 (проявление агрессии, направленной на других детей); № 11 (проявление агрессии, направленной на взрослых).

Коррекционно-развивающая программа, построенная также с учетом пяти выделенных уровней проявления агрессивности, предполагает прохождение детьми четырех основных этапов коррекционного занятия. В рамках осуществляемого нами системного подхода построение второго и третьего этапов коррекции (этапа объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций и конструктивно-формирующего этапа) осуществлялось в соответствии с выделенными уровнями проявления агрессивности. Основная часть занятий на втором и третьем этапах предполагает наличие упражнений, методик, направленных на коррекцию агрессивности в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах. В силу специфики целей каждого этапа нами осуществлен подбор игр, методик, техник, отвечающих требованиям и задачам коррекционного воздействия.

Системный подход к построению практики работы с агрессивными детьми в рамках *эмпирического 1 компонента* мы обозначили как парадигму психолого-педагогического сопровождения. М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева, рассматривая сопровождение как конкретную практическую деятельность, как метод психологической работы в школе, трактуют его как

системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде [1]. Некоторые отечественные психологи пользуются близкими по смыслу категориями, например, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых, Ю.З. Гильбух используют термин «содействие».

Мы в рамках своего исследования рассматриваем психологическое сопровождение агрессивных младших школьников как систему профессиональной деятельности, включающую создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития детей с различными уровнями проявления агрессивности.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе школьного обучения вообще и агрессивных младших школьников в частности предполагает реализацию ряда принципов.

1. Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка, находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне.

2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических) побуждает ребенка к принятию самостоятельных ответственных решений, помогая ему принять на себя ответственность за собственную жизнь.

3. В идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и содержания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Психологическое сопровождение не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель психологического сопровождения — создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

Первый и третий принципы находятся в противоречии. Утверждая ценность и приоритетность задач развития, решаемых самим ребенком, его право быть таким, какой он есть, с одной стороны, мы говорим о его зависимости и вторичности деятельности психолога по отношению к содержанию и формам обучения, предлагаемым ему той или иной школой, выбранных для него родителями. Противоречие действительно есть. Однако оно является отражением того реального объективного противоречия, в рамках которого разворачивается весь процесс личностного развития ребенка. Как отмечают современные исследователи, само существование такого противоречия объективно требует участия психолога в этом развитии именно в форме сопровождения, а не руководства или помощи.

Алгоритм реализации психологического сопровождения предполагает наличие трех этапов.

Первый этап — постановка проблемы. Возможны два варианта осуществления данного этапа. Работа психолога по запросу (со стороны педагогов, родителей относительно проблем в поведении ребенка) либо запланированное об-

следование определенной параллели по программе диагностики агрессивности, представленной нами в компоненте № 1. В рамках своего исследования мы отдали предпочтение второму варианту и работали со всеми детьми, что позволило нам условно в каждом классе выделить пять подгрупп учащихся с разными уровнями проявления агрессивности.

Второй этап — уточнение проблемы. Данный этап необходим в случае работы психолога по запросу и предполагает уточнение сути возникшей проблемы, поиск возможных причин возникновения агрессивности в поведении ребенка.

Третий этап — решение проблемы. Основное содержание работы на данном этапе предполагает проведение коррекционно-развивающей работы (тренингов) со всеми школьниками данной параллели, консультирование педагогов и родителей, социально-диспетчерскую деятельность (оказание помощи в поиске нужных специалистов).

Анализ практики внедрения и осуществления психолого-педагогического сопровождения агрессивных младших школьников, проведенного нами на базе гимназии № 4 города Тулы, позволяет говорить о положительных результатах и положительной динамике. Так, по итогам проведенной коррекционно-развивающей программы отмечены «перемещения» детей на более «низкие» уровни проявления агрессивности. По словам учителей, в классах, где осуществлялась коррекционно-развивающая программа, дети стали более терпимыми, уменьшилось число конфликтных и травмирующих моментов на переменах, школьники начали использовать более конструктивные формы поведения и решения собственных проблем.

В рамках *эмпирического 2 компонента* логическим завершением нашего исследования явилось знакомство студентов с его теоретическими и эмпирическими результатами в рамках курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками». Построение курса явилось инновационным, поскольку, во-первых, в основе курса лежат реальные теоретические и прикладные результаты исследований. Во-вторых, при создании курса использовались кейс-технологии, обеспечивающие самостоятельную работу каждого студента и возможность осуществления контроля собственных знаний. Данное обстоятельство позволило будущим педагогам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности. В-третьих, разработке курса предшествовало анкетирование студентов, наметившее наиболее проблемные участки.

Результаты анкетирования, проведенного среди студентов четвертого курса социально-педагогического факультета, готовящего учителей начальной школы, показали, что большей части студентов (74 %) во время прохождения педагогической практики приходилось в той или иной степени иметь дело с проявлениями агрессивности детей младшего школьного возраста. При этом лишь 22 % респондентов отметили у себя готовность к взаимодействию с подобной категорией детей, тогда как большая часть опрошенных (78 %) сочли, что не готовы к работе с агрессивными детьми. В качестве основных детерминант неготовности к работе с агрессивными младшими школьниками студенты выделили отсутствие умений работы с детьми подобной категории, отсутствие теоретических знаний по данной проблематике, отсутствие опыта взаимодействия с агрессивными детьми (35, 32 и 26 % соответственно).

Курс по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками», представляющий собой логическое завершение четырехлетнего теоретического и эмпирического исследования по осуществлению психологического сопровождения агрессивных младших школьников, позволяет решить проблему подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными детьми. Мы понимаем, что аудиторное изучение курса по выбору полностью не решит проблемы формирования умений работать с детьми подобной категории, между тем решение проблемы отсутствия теоретических знаний по проблеме детской агрессивности видится нам вполне реальным.

Основная задача курса — психологическое просвещение студентов, знакомство с теоретическими и практическими аспектами проблемы агрессивности в начальной школе, раскрытия причин, условий, механизмов возникновения агрессивности в поведении детей, методов ее диагностики, профилактики, коррекции.

Курс охватывает достаточно широкий диапазон тем, начиная с изучения феномена агрессивности вообще и конкретно в психологии и заканчивая рассмотрением данной проблемы применительно к начальной школе. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы с агрессивностью в младшем школьном возрасте.

Программа курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками» содержит пять разделов.

1. Феномен агрессивности в психологии и других науках.
2. Природа человеческой агрессивности.
3. Феномен агрессивности в начальной школе.
4. Диагностика агрессивности.
5. Коррекция агрессивности.

С целью целостного формирования представлений о собственных возможностях и способностях мы считаем необходимым познакомить будущих педагогов с основами самодиагностики, составлением программ саморазвития и самосовершенствования. Для приобретения будущими учителями опыта по профилактике агрессивного поведения младших школьников мы предлагаем включение элементов тренинга в содержание практических и семинарских занятий, использование системы ролевых игр. Ролевые игры, позволяющие студентам проигрывать роли «учителей» и «учеников (агрессоров и их жертв)», «представителей администрации школы», «психолога», «родителей школьников», дают студентам возможность не только понять, но и почувствовать суть происходящего на эмоциональном уровне. Использование тренинговых техник, позволяющих каждому студенту получить информацию о специфике и особенностях собственного общения, поведения, способствует обогащению субъективного опыта будущих педагогов.

Анализ результатов экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к осуществлению психологического сопровождения агрессивных младших школьников позволяет говорить об эффективности построения и реализации курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками» и достижении основной цели курса — подготовки будущих педагогов к практической работе с агрессивными младшими школьниками. Данное положение подтверждают результаты повторного анкетирования студентов, проведенного нами по окончании курса по выбору при прохождении студентами второй педагогической практики (пятый курс). 94 % студентов заявили, что пересмотрели собственную стратегию поведения в отношении агрессивных детей. Ес-

ли до посещения курса по выбору на просьбу сформулировать основной принцип работы с агрессивными младшими школьниками 95 % респондентов ответили «не знаю», а остальные 5 % настаивали на необходимости всячески пресекать проявления агрессивности, то по окончании курса по выбору 46 % предложили попытаться выявить причину агрессивного поведения ребенка и работать непосредственно с причиной; по мнению 34 % опрошенных, необходимо найти конструктивный выход агрессивности, 20 % опрошенных предлагают никогда не отвечать агрессией на агрессию.

Наметившуюся положительную тенденцию подтверждает ответ студентов на вопрос о том, что дал курс по выбору «Психологические основы работы с агрессивными детьми». 54 % студентов ответили, что основная «заслуга» курса в предоставлении теоретического и методического материала — методик, игр, упражнений для коррекционных занятий, необходимых в будущей профессиональной деятельности; 23 % респондентов отметили, что знания, полученные на курсе по выбору, придали уверенности при прохождении второй педагогической практики; 14 % опрошенных курс позволил по-другому взглянуть на проблему детской агрессивности, пересмотреть собственное отношение к детям подобной категории; 9 % студентов дисциплина «Психологические основы работы с агрессивными детьми» позволила лучше узнать и понять себя.

Анализ результатов осуществления системного подхода к психологическому сопровождению агрессивных младших школьников позволяет говорить, во-первых, об актуальности и необходимости подобной работы; во-вторых, утверждать, что максимального результата позволяет достичь именно использование системного подхода в единстве теоретического, эмпирического 1 (школа) и эмпирического 2 (вуз) компонентов.

Список использованной литературы

1. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова [и др.]. — М., 2001. — 347 с.
2. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. — СПб., 2004. — 137 с.
3. Колосова, С.Л. Детская агрессия. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
4. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
5. Платонова, Н.М. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие. — СПб. : Речь, 2004. — 336 с.

НАШИ АВТОРЫ

Архимандрит Зиновий (Корзинкин Анатолий Алексеевич) — кандидат педагогических наук, кандидат богословия, доцент, заведующий отделением религиоведения Курского государственного университета (Курск)

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой художественного образования Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, действительный член академии педагогических и социальных наук (Брянск)

Бедерханова Вера Петровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы и профессионального образования Кубанского государственного университета (Краснодар)

Беляева Валентина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Булатников Игорь Евгеньевич — заместитель директора Курского музыкального колледжа-интерната слепых, аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск)

Вяликова Галина Сергеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Ганина Тамара Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) (Рязань)

Дементьева Маргарита Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Екимова Валентина Ивановна — доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Академии психологии Института Натальи Нестеровой (Москва)

Ерофеев Дмитрий Сергеевич — кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета (Краснодар)

Копылова Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Коротких Михаил Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории государства и права Курского государственного университета, заместитель директора Курского музыкального колледжа-интерната слепых (Курск)

Костикова Лидия Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Краснова Наталья Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского государственного социального университета (Курск)

Крупнов Александр Иванович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, заслуженный работник высшей школы РФ, академик МАНПО (Москва)

Кудинов Сергей Иванович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Тольяттинского государственного университета (Тольятти)

Лях Татьяна Ильинична — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, декан факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула)

Мартишина Нина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Матюшкина Елена Яковлевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры детской психологии и дошкольного образования Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула)

Михайлова Ольга Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва)

Панферова Елена Владимировна — аспирант кафедры практической психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула)

Петренко Антонина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск)

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета (Курск)

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования, директор НИИ педагогики и психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член академии педагогических и социальных наук (Рязань)

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член МАНПО, академии имиджологии (Рязань)

Шадрин Николай Семенович — кандидат философских наук, профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан)

Шалагинова Ксения Сергеевна — старший преподаватель кафедры практической психологии, заместитель декана факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула)

ИНФОРМАЦИЯ АВТОРАМ

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом не более 1,5 авторского листа (формат А4, 36 страниц машинописного текста через два интервала). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных требований.

Используемая литература, на которую в тексте даются ссылки, помещается в конце статьи с соблюдением ГОСТа 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления». Для книг должны быть указаны: автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страницы, а в тексте — порядковый номер данной книги, соответствующий ее номеру в списке литературы; для статьи: автор, название статьи, название журнала, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и конца статьи.

Ссылки на цитаты обязательны. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список используемой или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилию, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемую должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности вместе со статьей на бумажном носителе присылать на дискете электронную копию статьи с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых была набрана статья.

Требования к электронным версиям издательских оригиналов:

– электронная версия должна быть записана на дискете (гибком магнитном диске) 3,5 или CD-R(RW)-диске емкостью 650 Mb или 700 Mb;

– текст должен быть сохранен в формате RTF (Rich Text Format);

– изображения и прочие графические данные должны быть записаны в формате TIF (Tag Image File Format) с разрешением от 400 * 400 до 600 * 600 dpi;

– архив электронной версии может быть представлен в одном из следующих форматов: *.ARJ, *.ZIP, *.RAR.

– Текст, набранный в формате *.RTF, должен соответствовать следующим требованиям:

– выключка по левому краю без отступов и абзацных втяжек;

– полиграфические (парные) кавычки: («) — Alt 0171, («) — Alt 0187;

– знаки препинания тире (Alt 0151) и дефис должны различаться по начертанию;

– неразрывный пробел между фамилией и инициалами, между цифрами и единицами их измерения, выраженными одной буквой, между цифрой, обозначающей год (век), и их сокращенными обозначениями (г., в., гг., вв.), в написаниях географических названий (г. Рязань, р. Ока), а также между цифрой и знаком % и т. п.;

– многоточие должно быть обозначено одним символом (Alt 0133);

– буква *e* употребляется для различения смысла и в собственных наименованиях и т.п.

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 дискеты не возвращаются.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *В.Л. Рубайлова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 05.05.08. Поз. № 40. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 10,35. Уч.-изд. л. 15,9. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (4912) 45—20—36