Федеральное агентство по образованию

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2009

№ 4 (12)

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, 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 4

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Еремкин А.И. Духовный источник интеграции образования и культуры 5

Репринцев А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре 12

Уман А.И. Модель формирования содержания образования в контексте современной образовательной парадигмы 19

Даренский В.Ю. Концепция «русского мира» как основа формирования культуры межэтнического общения школьников 25

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

130 лет со дня рождения С.Т. Шацкого

Романов А.А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века . . . 30

90 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского

Богуславский М.В. Крестный путь В.А. Сухомлинского 48

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Агронина Н.И. Этические традиции социальной деятельности в России и проблемы профессионального воспитания работников социальной сферы 63

Костикова Л.П. Доминанты воспитания в высшей школе 76

Кошелева А.О., Вершков А.С. Социально-педагогическое моделирование процесса развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях вуза 88

МЕТОДОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Исаев И.Ф., Ильинская И.П. Методологические аспекты формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде 96

Александрова Е.А. Субкультурное многообразие субъектов образовательного пространства 105

Башкирева Т.В. Влияние кризиса интеллигенции на политическое мировоззрение и активность молодежи в полиэтнических, поликонфессиональных условиях российской действительности 109

Новикова И.А., Полянская Е.Н. Индивидуально-типические особенности карьерных ориентаций современных студентов 118

Карабущенко Н.Б. Некоторые особенности элитного сознания 133

ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Широких О.Б. Проблемы выбора теоретико-методологических основ современных исследований дошкольного и начального образования 141

Ежкова Н.С. Система предшкольного образования: проблема организации обучения детей 147

Завражин С.А., Смирнова А.С. Формирование гендерной идентичности старших дошкольников средствами народной культуры 150

Шадрина Л.Г. Состояние проблемы развития связной образной речи детей в теории дошкольного и школьного образования 154

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Куликова Т.И. Опыт развития субъектности современного подростка в различных социальных ситуациях 163

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Сотрудничество и взаимодействие в теории и практике американских школ 173

Манжосова Ю.А. Проблемы и опыт межэтнического образования молодежи в США . . . 182

НАШИ АВТОРЫ 191

К ЧИТАТЕЛЮ

В предлагаемом номере журнала авторский коллектив делает акцент на важности исторического знания в педагогике. Современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснены лишь через «восхождение» к истории педагогики, не только обладающей безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал для решения актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Только история педагогики дает образцы, по словам Г.Б. Корнетова, «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы и жизнь детям.

В условиях системного переустройства общества педагогика также переживает кризис, одна из причин которого кроется именно в отсутствии исторического самосознания. Нам необходимо не просто знание, а осмысление педагогических систем. Для этого требуется изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась. Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Важно увидеть те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик, а в педагогике, к сожалению, едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь «превзойти» вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды (Б.М. Бим-Бад).

История педагогики позволяет представить в целостном виде процесс развития идей о природе человека и назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики; педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества). По пониманию содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений в кризисное время начала XX века. Через столетие заметны попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с ее ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всем многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Однако вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

Остается всегда верным лишь девиз древних философов: «Познай самого себя!» Интересна концепция образовательных зеркал в жизни человека с анализом исторического опыта использования литературных «Зерцал» как руководства по самопознанию, благодаря которому читатель находил в поступках других людей отражение собственных страстей и побуждений.

«Открытая трибуна» номера посвящена оценке последствий отторжения молодежью традиционных ценностей, ярко проявившегося в России в начале XXI века. Приходится говорить о необратимых изменениях социально-психологическом портрете современного молодого человека, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом тех изменений в психологии молодых людей самых разных возрастов, которые уже произошли, а ни в коем случае не при их игнорировании и замалчивании (Д.В. Сочивко).

А.А. Романов

Философия образования

Б.М. Бим-Бад

ВОПРОСЫ ЖИЗНИ КАК СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:

КОНЦЕПЦИЯ «ЗЕРКАЛ»

Выдвигается идея практико-ориентированного комплексного (интегративного) учебного курса по изучению жизни человека, ядро которого составляют возрастная психология, философия жизни, типология характеров и судеб, антропология, этнология, литература, история и культурология. Принцип построения курса — линейно-концентрический. Предлагаемый курс входит в состав непрерывного (пожизненного) образования.

современное образование, цель, новое содержание, человек, понимание себя, понимание других, самоуправление, выбор, стиль, образ жизни.

Традиция психологических зеркал в образовании юношества. Человечество всегда испытывало потребность в психологическом по своей природе знании о себе. Философы следовали призыву «Познай самого себя!», грамотные люди рассматривали себя в «зеркалах» повествований о мудрости и глупости, исторических событиях и отдельных судьбах. И Востоку, и Западу хорошо знаком жанр таких «Зерцал». Они создавались как руководства по самопознанию, благодаря которым читатель находил в поступках других отражение собственных страстей и побуждений.

В XI веке образованным византийским отшельником Филиппом Пустынником (Монотропом) написано сочинение «Диоптра, или Душезрительное зерцало». Событием в интеллектуальной жизни славян XIV века был его перевод с греческого. На Руси эту книгу переписывали очень часто вплоть до XIX столетия.

В «Диоптре» детально и всесторонне исследовались особенности и загадки человеческой природы. Ни одно из переводных и оригинальных сочинений, составлявших древнерусскую литературу, не давало такого количества знаний о человеке, как «Диоптра». Она ввела интерес к человеческой личности в русскую литературу, которая в свою очередь, поддерживала этот интерес на протяжении почти пятисот лет [1].

[1] Синкевич В. А. Феномен зеркала в истории культуры. http://zhurnal.lib.ru/s/sinkewich _w_ a/mirror.shtml

С XVIII века конкуренцию «Диоптре» составляло «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов» (1717 г.), подготовленное по указанию Петра I. В числе источников «Юности честного зерцала» называют, в частности, «О воспитанности нравов детских» Эразма Роттердамского. Сочинение охватывало практически все аспекты общественной жизни — от правил поведения за столом до государственной службы.

«Юности честное зерцало» на долгие годы стало руководством по поведению в обществе. Книга неоднократно переиздавалась до конца XIX века.

Эта традиция «зеркальных» пособий по поведению молодежи укрепилась в XX столетии. Исследования последних лет также выявляют сходные интересы школьников разных стран [1].

По мере развития философии и наук о человеке учебные материалы для школьников, знакомящие их с устройством жизни, приобрели по преимуществу психологическое содержание. Ощутимое влияние на этот процесс оказали антропология и этика Канта, а позднее — философия жизни, особенно Дильтея.

Познание жизни. Развернуто и системно изучение жизни как способа бытия человека в культурно-исторической реальности и самой этой реальности было рассмотрено в качестве основы любого познания Вильгельмом Дильтеем в начале XX века. Между представлениями о человеке во всем многообразии его сил, о человеке как хотящем, чувствующем, представляющем существе и пониманием конкретной жизни в ее целостности и полноте был поставлен знак равенства.

Дильтей считал, что мы представляем и осмысливаем мир лишь постольку, поскольку он переживается нами, становится нашим непосредственным переживанием. Наше сознание этого мира всегда предполагает его предварительное освоение в акте непосредственного жизненного опыта, в акте переживания.

По Дильтею, наука постигает человеческую жизнь через познание человеческой деятельности и ее духовных продуктов, т.е. изучает духовный мир человека, реализовавшийся в различных объективациях — от элементарных человеческих знаний до совершенных произведений истории, философии и т.д.

Характер изначальных контактов человека с миром способствует формированию определенной осведомленности о существующих связях и значениях, и

[1] Acquisto Ch. J. Wisdom to grow on: incredible letters and inspiring advice for getting the most out of life. Philadelphia, PA : Running Press, 2006. ; The author sent out 365 letters to successful people on the birth of his son. He asked them to answer one of four questions: How can I be successful? What is the most important thing in the world? What is love? and What is happiness? These are the responses he got back. Publisher description: http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0837/2005932575-d.html ; Brown J. V. Nashville Tenn. You go, graduate!: J. Countryman, 2001. ; High school graduates-Conduct of life. Publisher description. URL : http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0613/2002281935-d.html ; Damon W. The path to purpose: helping our children find their calling in life. New York: Free Press, 2008. XY ; Contents: Young lives adrift — Why purpose is crucial for thriving throughout life — Who is thriving and who is not yet on course? — Profiles in purpose — Beyond a culture of short horizons — Parenting for purpose — A culture of purpose for all young people. Publisher description. URL : http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0810/2007049583-d.html Sample text: http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0826/2007049583-s.html ; Risks, identities and the everyday / edited by Julie Scott Jones, Jayne Raisborough. Aldershot, Hants, England ; Burlington, VT : Ashgate Pub. Limited, 2007 ; Secret life of guys // Teen Magazine. New York : Scholastic, 2001.

эта осведомленность предшествует эксплицитному научному знанию. Существует только одна наука, способная постичь эту жизнь, дух, — психология, которая и должна стать основой теории познания наук о духе. Фрагменты человеческой реальности должны быть объединены в совокупность, частями которой они являются. Таким образом, задачей исторических наук должна стать своеобразная интеграция реальности, описываемой с помощью переживания.

Понимание жизни неразрывно связано с ее переживанием. Категория «переживание» включает в себя почти все содержание сознания и во многом совпадает с жизнью как таковой. Науки о человеке должны пройти от чисто внешних проявлений духовной жизни к их истокам. Это и есть задача «понимания». «Понимание» выступает главным во всей «триаде» — «переживание», «выражение», «понимание».

Понимание есть «процесс, в котором от чувственно данных проявлений духовной жизни последняя приходит к самопознанию». Понимание структур духа начинается с понимания личности. Все пережитое ею доводится до сознания через самопонимание.

Оно не идентично интроспекции, ибо и самого себя человек понимает только через собственные выражения объективации — действия, письмо и т.д. Без этого «выражения» как творчества невозможно кристаллизовать какие-либо устойчивые структуры в жизненном потоке, во внутреннем опыте.

В проявлении чужой индивидуальности не может выступать ничего такого, чего бы не было в познающем субъекте. Одновременно познающий субъект узнает о том, «что в нем есть», из сравнения себя с другим субъектом, но в другом он может усмотреть лишь то, что уже есть в нем самом.

Чтобы понять себя, надо обратиться к другому, но чтобы понять другого — надо перевести его внутренний мир на язык собственных переживаний.

Из «понимающей психологии» Дильтея выросла «понимающая педагогика» Шпрангера. С ней согласовывалась «школа жизни» Декроли. «Описательная психология» во многом определила собой особенности школьных курсов психологии, которыми был так богат двадцатый век.

Одним из многочисленных примеров пособий такого рода — бесед о жизни — служит весьма популярное издание «Все, о чем нам хотелось узнать о жизни, но в школе мы этого не узнали» Джона-Роджера и Питера Маквильямса [1]().

Пока что науку жизни, межличностных отношений и сопротивления злу люди постигают по анекдотам, песенкам, пословицам и поговоркам. Результат — предрассудки, предубеждения, qui pro quo, дезориентация в мире, случайное и ошибочное самоопределение. В школе учат чему угодно, но только не науке и искусству достойно выстоять в мире зла, среди моря зла, победить, оставаясь человеком.

Авторы доступно объясняют современному читателю сущность и полезность психологического "зеркала", из которой исходили в неявной форме все известные миру произведения данного жанра. Читаешь о Другом, а узнаешь себя:

[1] John-Roger, P. McWilliams. Life 101: everything we wish we had learned about life in school— but didn’t. Los Angeles, Calif.: Prelude Press, 1990.

«Так уж мы устроены, что всякий раз, когда смотрим вовне, мы оцениваем. Эти оценки говорят нам о людях и вещах вокруг нас. А что, если эти оценки дают нам также и оценочную информацию о нас самих?

Вы помните свои ощущения, когда впервые услышали свой голос на магнитной ленте или увидели себя на видео? «Мой голос звучит не так!», «Я не веду себя так!». Тем не менее все Ваши друзья говорили: «Нет, твой голос именно так и звучит. Нет, ты ведешь себя именно так».

Когда мы впервые увидели себя на видеоленте, мы удивились, как это у таких людей, как мы, могут вообще быть друзья. Со временем, при повторных просмотрах, мы научились принимать свое изображение на видео и смогли начать вносить в свой образ изменения.

Скажем, Вы смотрите на кого-либо и думаете: "Они сердиты, и мне это не нравится". А может быть, вам это не нравится, потому что Вы сами сердиты?

Зеркало показывает, что мы оцениваем и обвиняем себя. <...>

Каким образом помогает это знание о себе?

Во-первых, оно дает вам достаточно материала, на котором можно попрактиковаться в искусстве *принятия*. Способны ли Вы принять все, что Вы уже знаете о себе, а также то, что Вы узнаете о себе, глядя в зеркало поведения других людей? Ваши самые строгие суждения о других и есть то, что Вы должны принять в отношении себя. Можете Вы сделать это? Мы знаем, что можете. Захотите Вы сделать это? Ответ на этот вопрос знаете только Вы.

Во-вторых, зеркало заставит вас сфокусироваться на чем-то (ком-то), с чем или с кем Вы можете что-то сделать. <...>

Все добрые советы, которые Вы даете другим (или дали бы другим, если бы у них хватило ума попросить совета), в конце концов находят свое место. Это место — Вы.

И поскольку Вы единственны, кого Вы можете реально изменить, то, значит, Вы и есть тот или то, кто может реально воспользоваться всеми вашими добрыми советами. Вероятно, это именно Вы нуждаетесь в Ваших собственных советах. <...>

Все люди и вещи, которые Вы находите милыми, добрыми, привлекательными, нежными, удивительными, замечательными и прекрасными, просто отражают для вас милые, добрые, привлекательные, нежные, удивительные, замечательные и прекрасные Ваши стороны.

Используя концепцию зеркала, мы можем начать узнавать истинный источник проекций, которые мы посылаем вовне. Мы начинаем видеть, что этот человек в конце концов был не таким уж плохим. Он был фактически тем, что мы проецировали на него. Мы видим, что другой на самом деле был не таким уж замечательным. Мы просто проецировали на него нашу восторженность» [1].

Таким образом, основное содержание образования есть знание о переживаемом бытии личности. В это содержание входят, как минимум, следующие составляющие: представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, содержанием счастья; представления, переживания и понятия, связанные с центральными оппозициями бытия — знание и неведение, правда и ложь, мудрость и глупость, добро и зло, сила и слабость, красота и уродство, ра-

[1] John-Roger, P. McWilliams/ Life 101 … / перевод А. Иванова, Е. Селенина, А. Елисеева // Путь к себе. 1992. № 6,8,9.

дость и страдание, безопасность и страх, вера и безверие, любовь и ненависть, надежда и отчаяние, важное и неважное в жизни и т.п., причем при рассмотрении центральных оппозиций бытия необходима демонстрация их многообразия и одновременной их всеобщности.

В серии возрастных характеристик учащиеся получают «научное зеркало» собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания. Психология личности и межличностного взаимодействия органически сочетается с проблемами семьи, здоровья, воспитания детей, образа жизни и т. п.

Понимание человеком самого себя становится системообразующим компонентом содержания образования. Только при этом условии растущие люди способны признать правоту других людей не как враждебную себе, а как подлежащую уравновешению, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя — значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которые нельзя обойти ни одному человеку, потому только, что он — человек, а стало быть, — движущих сил поведения, первопричин желаний и истоков мыслей, обслуживающих желания.

Роль Другого в понимании себя. Другой — понятие, обозначенное классической традицией как "свое иное" (Гегель) и обретающее статус базового в рамках постмодернизма. Современная концепция Другого синтезирует идеи диалогизма, разработанные экзистенциальным психоанализом, философской антропологией, герменевтикой, теорией языковых игр и др.

Каждый из коммуникативных партнеров не только является значащим для другого, но и обусловлен другим, и именно поэтому, по словам Левинаса, каждый, кто говорит "Я", адресуется к Другому. В такой системе отсчета возможна лишь единственная форма и единственный способ бытия "Я" — это бытие для Другого. Современная версия теории познания определяет сознание посредством фиксации его интенции на отношение к Другому. Фигура Другого становится фундаментальной и конститутивной структурой в попытках реконструировать понятие субъекта.

Применительно к проблеме содержания современного образования речь идет о выборе репертуаров идентичности и необходимости их подтверждения Другими в процессах взаимодействия. В методологическом развороте эта трактовка опирается на разделение Уильямом Джеймсом личностной структуры на функциональную тождественность ("Я") и концепцию "зеркального (отраженного) Я". Эта же мысль содержательно разработана в концепции отраженной субъектности В.А. Петровского [1].

Цели, задачи, ожидаемые результаты. Изучение жизни людей представляет собой неотъемлемую часть общего образования. Изучение это отвечает современным социальным ожиданиям от школьного дела, равно как и личным потребностям учащихся в понимании окружающего мира и самих себя.

Содержание образования призвано служить предотвращению агрессивной нетерпимости — прародительницы междоусобиц любого типа. Существует культура, способная решить эту задачу и благодаря этнокультурному своеобразию, и

[1] Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985, № 1; Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996

вопреки ему, — это гуманитарное по своему характеру знание, соединенное с пониманием естественнонаучного метода и математики как языка науки.

Система знаний, с позиций которой может вестись диалог между представителями различных этносов, удаленных друг от друга в культурном отношении, задается базовым человекознанием, способным нейтрализовывать религиозные, философские, экономические, политические, военные, культурно-бытовые, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми. Это знание-ценность, знание-отношение и знание-переживание — эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание обо всем многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения.

Новым поколениям важно понять амбивалентность человеческой природы, антиномичность сознания, борьбу мотивов, чтобы они смогли противостоять многоликой дикости в себе и других.

Психология нужна растущему человеку, как зеркало — чтобы увидеть реальность, осознать ее. Психология помогает найти ресурсы для преодоления ряда трудностей в собственном поведении, в самой личности. Психология нужна и для поддержки на пути изменений, которые человек сам себе наметил.

Потребности школьников в понимании и оценке своего жизненного опыта весьма велики. Вступающим в жизнь требуется прямое зеркало их надежд, тревог и мучений — компас в окружающем их мире. Это материалы о друзьях и помощниках человека, вступающего в наш "яростный и прекрасный мир" (Андрей Платонов).

Одновременно это — курс предупреждений о «волчьих ямах» бытия, о лабиринтах жизни в быту, в культуре, среди сообществ, в "душевной смуте" (Борис Пастернак) и типологии выходов из лабиринтов.

Важность для молодого человека таких знаний, которые дают ему возможность понять самого себя, выразительно и убедительно обрисовала И.В. Дубровина [1].

Школьники узнают, что каждый человек по-своему ощущает и воспринимает окружающий мир; его память, мышление, внимание обладают индивидуальными особенностями; его воображение своеобразно; у него есть свои интересы, потребности, способности, симпатии, привязанности; для него характерны особенности настроения, большая или меньшая сила эмоциональных переживаний, сильная или слабая воля; он обладает «легким» или «трудным» характером; у него свой жизненный опыт, свои наблюдения, свои надежды и разочарования, свои печали и радости, любовь и предательство, свои потери и духовные приобретения, наконец, своя судьба.

Важно при этом чтобы школьник осознал и всегда помнил, что такой сложный внутренний мир имеет не только он, но и каждый из окружающих его

[1] Дубровина И. В. Воспитание психологической культуры молодого поколения страны — одна из насущных задач современного образования // Тезисы конференции "Психолог и общество: диалог о взаимодействии". 12 февраля 2008 г. М., 2008. [Электронный ресурс] : эссе URL: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http%3A%2F%2Fwww.rusla.ru%2Frsba%2Fassociation%2Fizdanija%2Fjournali%2Ffiles_SB%2Fsc2-2007-vkl---

людей. И если человек, который находится рядом с ним, отличается от него, то это не значит, что он хуже. Он просто другой, и нужно научиться уважать этого другого человека с его индивидуальными особенностями.

Учебный предмет «Психология» может в какой-то степени пониматься как «зона ближайшего развития» личности школьника. Это постепенное введение взрослым ребенка (в соответствии с возрастом) в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих и социальных отношений, в мир человеческих чувств и переживаний, в мир знаний и культуры.

Психологическое образование в школе можно рассматривать в контексте профилактики, предупреждения асоциального поведения школьников, негативных моментов в их отношении к людям разных национальностей, иного социального статуса, к дружбе, любви, созданию в будущем собственной семьи, рождению и воспитанию своих детей и пр.

Главное, чтобы в процессе изучения психологии у школьников не образовалась смысловая пропасть между психологическим знанием о человеке вообще и о себе как о человеке, — подчеркивает И.В. Дубровина [1].

Действительно, психологические половозрастные «портреты» имеют профилактическое и терапевтическое значение. Они облегчают сомнения относительно себя.

Так, известно, что нет ни одного подростка, который не следил бы напряженно, мучительно и страстно за жизнью своего тела. Многие девочки, например, безумно боятся стать толстыми, некоторые боятся, что они некрасивы. Для огромного количества подростков обычное зеркало — источник самоистязаний. Но стоит нам сделать для девочки-подростка доступным описание этих ее страданий, как она испытывает облегчение: оказывается, не одна она такая, оказывается, все такие. Оказывается, это нормально.

В своих сомнениях и страданиях подросток менее всего склонен признаться окружающим, приобщение же к литературе, адекватно рассказывающей подростку о подростке (а это прежде всего возрастная психология), играет роль эффективного воспитателя.

Психологическое зеркало того или иного возраста, сочувственная констатация его плюсов и трудностей обладают профилактической и терапевтической ценностью. Изучение себя в этом зеркале снимает психическое напряжение: "оказывается, я не один такой страдающий и жаждущий! …все такие! А я-то думал, что я самый несчастный на свете!"

Задача человековедческого компонента образования — предоставить подросткам и юношам материал для выбора своих жизненных максим, образа действия при достижении своих целей. Это бесконечно важно: управление развитием без включенности в него самоуправления воспитуемых вредно, опасно.

Ребенку необходима зеркальная четкость информации о результатах произведенных действий, о степени их успешности. «Зеркало» — знание о том, «как

[1] Дубровина И. В. Воспитание психологической культуры молодого поколения страны — одна из насущных задач современного образования // Тезисы конференции "Психолог и общество: диалог о взаимодействии". 12 февраля 2008 г. М., 2008. [Электронный ресурс] : эссе URL: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http%3A%2F%2Fwww.rusla.ru%2Frsba%2Fassociation%2Fizdanija%2Fjournali%2Ffiles_SB%2Fsc2-2007-vkl---

оно обычно бывает» и как удается справиться с «этим», т.е. достойно изжить трудность. В противном случае ему кажется, что он один такой, наказанный судьбой, только по отношению к нему одному несправедливыми обстоятельствами.

Предметом обучения в школе должен стать сам ребенок и люди, с которыми он живет. Уже в начальной школе закладывается ядро доступного детишкам целостного видения своей жизни и жизни важных взрослых.

В серии возрастных характеристик учащиеся получают «научное зеркало» собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания. Психология личности и межличностного взаимодействия органически сочетается с проблемами семьи, здоровья, воспитания детей, образа жизни и т.п.

Источником комплексных и интегративных курсов человековедения служит не только собственно психология, но и психологически осмысленные данные искусства и наук о человеке, прежде всего — культурологии, этнологии, истории, этики, эпистемологии, социологии и возрастной физиологии.

Антропологическая культура — это постижение человека как продукта собственной деятельности. Она включает в себя культурную антропологию, или этнологию (этнографию). В разнообразии верований, обычаев, установлений заключен богатый материал, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Обучение, знакомящее с особенностями культур разных народов, вносит вклад в воспитание для всеобщего сотрудничества и многократно умножает духовные способности учащихся. Этнография, культурная антропология — одна из величайших учительниц человечества.

Как показал К. Клакхон, исследование первобытных народов позволяет нам лучше видеть самих себя:

«Обычно мы не замечаем шор, ограничивающих наш взгляд на жизнь. Существование воды вряд ли было открыто рыбами. Нельзя ожидать от исследователя, не преодолевшего мыслительный горизонт своего общества, изучения обычая, который является принадлежностью его собственного мышления.

Антропология держит перед человеком большое зеркало и дает ему возможность посмотреть на себя во всем его безграничном разнообразии. Именно это, а не удовлетворение праздного любопытства или потребности в романтических путешествиях, и есть значение работы антрополога в бесписьменных обществах.

Одна из интересных особенностей человеческих существ состоит в том, что они пытаются понять самих себя и свое собственное поведение. Это особенно характерно для новейшей европейской культуры, однако не существует группы, которая не создала бы схемы или схем для объяснения человеческих действий. Концепция культуры — самый любопытный ответ из тех, что антропология может предложить для удовлетворения извечного вопроса: «Почему?».

Целостность и системность психологически осмысленным знаниям о человеке придает философия вообще, и философия образования — в особенности. Действительность предстает в зеркале различных теорий, и это различие должно не выливаться в конфликт теорий, а представать в качестве многоаспектности и их взаимной дополнительности в изучении действительности.

Разрозненные «основы» наук, их краткий пересказ в логике самой науки разорвут необходимую целостность знания о жизни и ее нуждах.

Как сказал Жак Маритен, «науки о человеке — психология, социология, этнология — дают нам неисчислимый и все возрастающий материал относительно поведения отдельных людей и коллективов, а также о фундаментальных компонентах жизни и человеческой цивилизации. Это очень помогает нам в нашем усилии по проникновению в мир человека. Но весь этот материал, все эти огромные фактические данные не представляли бы никакой пользы, если бы они не были интерпретированы способом, позволяющим нам раскрыть, что есть человек. И именно на долю философа выпадает эта работа по интерпретации» [1].

«Психология общества или цивилизации, память об опыте прошлого, традиции семьи и среды, тип эмоционального темперамента или вегетативных структур чувственности могут поддержать в практическом поведении людей уважение и преклонение перед правилами и ценностями, которые утратили доверие их интеллекта. С этой точки зрения мы понимаем, насколько необходима здравая философия во граде человеческом. Она должна дать или вернуть обществу интеллектуальное доверие к ценности своих идеалов» [2], — убедительно подытоживает Маритен свои рассуждения.

Так, например, изучения законов мало для их спасительного действия; понадобится также особое образование, несущее осознание их целей, средств и способов действия — словом, их философию. Философия права, необходимая школе, включает в себя прежде всего философию свободы — свободы воли и воления. Разумеется, философский анализ здесь по необходимости опирается на анализ психологический и историко-антропологический.

Зеркало искусства. В нем предстает перед нами многообразие становящихся и ставших характеров. Но разглядывание себя в зеркале искусства имеет свои правила, о которых очень хорошо пишет М.К. Мамардашвили [3]. Он согласен с шекспировским Гамлетом в том, что “цель как прежде, так и теперь, была и есть — держать как бы зеркало перед природой: являть добродетели ее же черты, спеси — ее же облик, а всякому веку и сословию — его подобие и отпечаток”. Но здесь важно обсуждение, которое помогло обратить взор на себя, сравнить себя с действующими лицами. Быть зрителем недостаточно. Надобно работать, думать, понимать.

И философия, и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, т.е. к любви и смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее. Это очевидно: мы читаем то, что близко нашему душевному опыту. Какие-то куски литературы для нас закрыты просто потому, что они не совпадают с самым главным актом — актом раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого.

Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто, и читатель, которого ничто не задело за душу, не сможет ничего эксплицировать в тексте так, чтобы, развиваясь сам, расширить и опыт книги, и опыт ее читателей.

Осознание своей жизни есть движение распутывания жизненного опыта и одновременно определение места искусства в таком движении вообще и в судьбе (и личностном облике) читателя.

---

[1] Клакхон К. «Зеркало для человека. Введение в антропологию, 1998.

[2] Маритен Ж. Философ во граде.

[3] Мамардашвили М. К. Литературная критика как акт чтения" . [Электронный ресурс] : http://www.philosophy.ru/library/mmk/critique.html

Акт чтения предстает как жизненный акт. Литература — не внешнее дополнение к жизни, не область украшения и развлечения. Плохо, если человек убегает посредством книг от действительности. И плохо, когда книги дают ему путь в ней, найденный кем-то за него и вместо него, а он его лишь пассивно потребляет.

На самом деле искусство словесного построения есть способ существования истины, действительности, и ее нельзя внушить, она не существует в готовом виде.

Если книгу ты прочитываешь, то только в той мере, в какой она есть зеркало, поставленное перед твоим путем жизни, который по отражениям в нем выправляется, но зависит, следовательно, от того, что есть в твоей собственной душе.

Писатель пишет себя по «зеркалу», ищет путь, бытие, выправляет их по экспериментальным реализациям в словесной действительности и не излагает никакого учения. И если мы это воспринимаем как нечто «учительское», то только потому, что мы можем сделать близким себе путь человека, который дивился действительному смыслу своего существования и тому, что оно свидетельски явило ему об окружающем.

Читатель и писатель уравнены в отношении к тексту, т.е. писатель так же должен расшифровывать и интерпретировать его, как и читатель. Такое отношение к книге уравнивает акт чтения книги с другими жизненными актами.

Ценность восприятия книги, как и других жизненных впечатлений, зависит, следовательно, от того, что ты извлечешь из себя, от степени и градиента преобразования, а не от материи.

«Истина тебя нигде не ожидает, никто тебе ее по почте, как выражается Пруст, не пришлет. Ты должен остановиться и работать, т.е. там, в движущемся по инерции мире, ты должен остановиться, а здесь, в точке луча впечатления, работать.

Литература — один из духовных инструментов движения к тому, чтобы самому обнаружить себя в действительном испытании жизни, уникальном, которое испытал только ты, и кроме тебя и за тебя никто извлечь истину из этого испытания не сможет» [1].

Кардинальная проблематика. Даются, во-первых, типичные проблемы, которые приходится так или иначе решать большинству людей юного возраста. Во-вторых, рассматриваются основные типы решения этих проблем на примерах различных судеб. Наконец, проводится сравнительный анализ прагматической и высшей ценностей тех или иных жизненных дорог, которые выбирают люди.

В качестве примера одного из возможных отборов важнейших для личности и социума проблем человековедческого образования приведем следующее.

«Мы выбираем, нас выбирают». Возрастные кризисы, переходы, скачки... Все виды неравенства, болезненного и опасного для человечества... Выбор: свобода, небходимость, трудности выбора. Оптимум и тренировка в основательности выбора. Добрая воля. Желания и возможности. Жизнь как произведение собственного искусства жить. Злой умысел. Инициатива. Как жить без стрессов и влюбляться в жизнь, да еще и взаимно? Как наслаждаться жизнью? Как правильно и дальновидно понимать свой же интерес? Как учиться на опыте других? Кру-

[1] Мамардашвили М.К. Литературная критика…

гозоры, их содержание. Любовь, равнодушие и ненависть. Многообразие боли, диапазоны страданий. Многообразие религиозного опыта — предоставить ориентацию в этом многообразии. Типы и виды веры. Надежды и безнадежность. Огорчения и разочарования. Оптимум как спасение. Оптимизация всего в жизни. Принятие решений и проведение их в жизнь. Поиск лучшего в себе и мире. Поиск своего места в мире. Противоречия. Профилактика и семиотика крайностей. Психология жестокости, подлости, низости, интриганства, тайных гадостей, причинения зла вообще. Психология критики, самокритики, самосовершенствования. Психология лабиринта и выхода из него — в широком плане. Психология риска. Психология самореализации. Пути создания равновесия между затратами и приобретениями сил, между напряжениями и вознаграждениями. Радости и очарование. Разум и заблуждения. Рассвет, утро, полдень, перед заходом солнца. Сельская жизнь в отличие от городской. Справедливость. Страхи. Типологии личностей и жизненных стилей. Образы жизни. Уважение к инаковости. Цинизм. Эмпатия и терпимость.

Разумеется, из этого или подобных наборов проблем могут быть составлены разные учебные программы, в которых проблемы входят в содержание разных по названию тем.

Наши предложения относительно критериев и способов отбора проблем включают в себя наряду со сказанным акцентирование нормы — и в динамике, и в статичных срезах.

Повествования о диапазоне нормального развития обладают объяснительным потенциалом, раскрывая генезис того или иного характера. Это особенно ясно из книги Эрика Леннарда Берна «Нормальное развитие человека». Перефразируя Алена, на возможный вопрос, а не слишком ли сложны такие тексты для школьников, я бы ответил: «Сложны. Я на это и рассчитываю».

Ребенок начинает анализировать четырехмерный «пространственно-временной континуум», выделяя в нем некоторые важные элементы: время, пространство и тяготение. Сначала он учится ждать. Потом узнает, что вещи, которые для удовлетворения его желаний должны быть в одном месте пространства, часто оказываются в разных местах; следовательно, он должен научиться ходить. Тело переносит его в пространстве. Ждать и ходить (или ползать) — это два важнейших урока, относящихся к принципу реальности; а затем чем-то вроде кратчайшего пути оказывается речь, позволяющая сократить и время, и пространство, сообщив свои желания другим. <...>

Привыкнув к любви и одобрению, когда он это делает, и к безнаказанности, когда не делает, он обнаруживает, что его великодушие и его усилия, увы, считаются уже чем-то самим собою разумеющимся, тогда как любое уклонение сталкивается со все возрастающим порицанием. (Такова судьба всех великодушных монархов.) Теперь он ничего не выигрывает, когда это делает, но проигрывает, когда не делает. Как часто все это будет повторяться в его жизни! Итак, в этом нежном возрасте он впервые сталкивается с неблагодарностью.

Обращение с людьми. Новорожденный не приносит с собой знания о том, как прожить в этом мире; ему приходится учиться этому у других. Примерно до двух лет ребенок настолько заинтересован в ознакомлении с собственным телом, что у него едва хватает времени и энергии замечать, как его поведение влияет на других, — лишь бы получать то, что ему нужно и когда нужно. Около двух лет он

начинает, однако, понимать, что удовлетворение достигается не простым требованием, а отчасти зависит от того, довольны ли им родители. Чтобы узнать, как с ними обращаться, он наблюдает, как они обращаются друг с другом. То, чему ребенок учится в следующие три года (от двух лет до пяти), в преобладающей степени определяет, как он будет в течение всей своей жизни обращаться с людьми (если только он не сойдет в дальнейшем с этого пути, чтобы брать уроки у своих учителей, друзей, жены или у психиатра). Важную роль играют также братья и сестры, но мы не будем здесь говорить о них, чтобы представить вопрос как можно проще.

Родители ребенка — его ближайшие учителя. И это именно те люди, обращение с которыми для него важнее всего; поэтому он учится главным образом у них. Если у него нет родителей или есть только один из них, он оказывается в невыгодном положении, потому что позже ему придется соревноваться с людьми, имевшими возможность учиться у двух родителей. Ребенок, говоривший в течение всего детства на правильном английском языке, в дальнейшем будет пользоваться им увереннее, чем тот, кто приступил к его изучению в пятнадцать лет. Подобным же образом ребенок, воспитанный в присутствии надежного мужчины, в зрелом возрасте будет обращаться с людьми лучше, чем мальчик, выросший без отца. Такой мальчик может впоследствии компенсировать свои потери, но у него будет невыгодный старт.

Во всем, что касается поведения в обществе, младенец совершенно невинен; его семья — это его судьба. Если ребенок видит, что члены семьи все время ссорятся и жадничают, это может сделать его агрессивным и жадным. Он говорит себе: "Я вижу, как надо жить: надо нападать, драться и хватать все, что можно". Если ему не будет даваться то, чего он хочет, он станет винить в этом окружающий мир, и обида сделает его еще более жадным.

Если ребенок видит в обращении родителей друг с другом любовь, великодушие и уважение, то у него тоже воспитывается великодушие, и он говорит себе: "Я вижу, как надо жить: надо быть великодушным, любить и уважать людей". Он попытается жить таким образом и готов будет учиться на опыте, если дела пойдут не так, как надо.

Маленький ребенок стоит в центре собственной вселенной. Внимательно наблюдая его, вы заметите, что он привязывается большей частью к людям, непосредственно удовлетворяющим его нужды. Эта система, по которой привязанность проявляется лишь в обмен на немедленные услуги, не может сохраниться навсегда, если он должен в дальнейшем, как это считается желательным, воспитывать собственных детей. Вместо того чтобы рассматривать людей как источник собственного удовлетворения, надо научиться любить их «ради них самих». Это необходимо, чтобы счастливо жить с людьми; в особенности необходимо это, чтобы стать счастливыми супругами и родителями, поскольку в этих положениях человек должен уметь любить, заботиться и опекать другие существа, даже принося некоторые свои выгоды в жертву.

Человековедческое образование является «курсом предупреждений» в той мере, в какой оно повествует о психологических опасностях и их предотвращении.

Предупреждения о ловушках жизни, о многообразии иллюзий, заблуждений и т.п. составляет одну из наиболее ценных составных частей курсов челове-

коведения. Желательно, чтобы он раскрывал также способы манипулирования сознанием, чувствами, отношениями людей (PR, реклама, предсказатели, мошенники и пр.).

Так, например, учащимся полезно знать об опасностях, таящихся в подражательной склонности человека, и о психологических корнях остракизма.

Видя, что другое существо из его сообщества стремится завладеть неким объектом, потому что желает его, подражая, человек также желает заполучить именно этот самый объект (хорошо известно, что именно так ведут себя маленькие дети).

Если желание присвоить один и тот же объект охватывает всех членов сообщества, они превращаются в "братьев-врагов" и возникает всеобщее соперничество, а сообщество оказывается пронизанным разрушительным взаимным насилием.

Иногда группы находят несправедливый способ нейтрализовать направленные в разные стороны импульсы насилия — сделать насилие единодушным, сосредоточить его на едином для всех объекте, в качестве какового и выступает жертва. Благодаря жертве («козлу отпущения») ситуация «все против всех» превращается в ситуацию «все против одного». А у вас в классе нет ли таких жертв?

Профилактическую и терапевтическую функцию в силах отправлять и материалы наук о становлении и психологии преступников. В их основе лежит тысячелетняя практика эксплуатации низменных побуждений, коренящихся в человеческой природе. Люди, злоумышляющие против отдельной личности, групп людей, а то и против всего человечества, суть продукты не только обстоятельств социального бытия, но и особого типа психологической обработки.

Например, молодым людям надо знать, как рекрутируются кадры преступных группировок. Особенно важно предупредить о способах вовлечения новых участников тайной деятельности — шантаже, подкупе, угрозах, разжигании мстительности, тщеславия и ревности, зомбировании, гипнозе, психопрограммировании, наконец. Но лиц мыслительного типа, людей рефлектирующих, склонных к сомнениям и к анализу своих переживаний, загипнотизировать очень трудно.

Полезны материалы о поведении толпы и человека в толпе. Например, Фрейд в своем труде 1921 года «Психология масс и анализ человеческого Я», используя материалы Лебона и Мак-Дугалла, указывает на социально-психологические эффекты, возникающие в толпе, — повышение аффективности и снижение интеллекта.

Сюда же относится учение Фрэнсиса Бэкона об «идолах разума», т.е. о призраках, иллюзиях, фантазиях, измышлениях, которые осаждают умы людей, — идолах рода, идолах пещеры, идолах площади и идолах театра.

Идолы и ложные понятия, которые уже пленили человеческий разум и глубоко в нем укрепились, справедливо утверждал Бэкон, так владеют умом людей, что затрудняют вход истине, но, если даже вход ей будет дозволен и предоставлен, они снова преградят путь при самом обновлении наук и будут ему препятствовать, если только люди, предостереженные, не вооружатся против них, насколько возможно.

Важна стилистика человековедческого образования. Никаких проповедей, душеспасительных бесед и попыток убедить в правильности того или иного выбора! Одно только яркое и образное живописание многообразия судеб. Только

сообщение о бесспорно славных радостях и предупреждение о «волчьих ямах» бытия.

Зеркала обязаны быть очень честными, прямыми, не искажающими действительности.

Методы человековедческого образования. Школа обязана быть не только сиюминутной жизнью, но и репетицией будущей жизни. Игровой элемент репетиции, упражнения снимает напряженность и ингибирующую силу реальной опасности.

Тренировать важно поведение в ситуациях опасности, равно как выбирать пути и способы совместного, группового, коллективного действия. Без логически связанных репетиций и упражнений в жизни невозможна подготовка к жизни.

Моделированию сложных ситуаций и их «проигрыванию» в группе весьма способствуют элементы психотренингов. Психотренинг в группе предоставляет каждому участнику информацию о том, как он воспринимается другим человеком, всеми членами группы. Участник видит себя во множестве «зеркал», поразному отражающих различные стороны его личности. Эта информация не только нужна для совершенствования самопонимания, но и помогает научиться различать собственное поведение.

Реакции каждого участника группы представляют интерес как для других участников, так и для самого реагирующего, позволяя ему увидеть значимые аспекты собственной личности в восприятии окружающих.

Кроме того, есть смысл вовлекать школьников в социально значимые проекты, предварительно обсудив с ними цели коллективного исследования (например, психологическое и социологическое анкетирование по вопросам детства с целью изучения специфики своего собственного возраста). Метод науки и полученные материалы становились бы зеркалом, нелицеприятным и много сообщающим школьникам о них самих.

Ну, и, конечно, действенны семинары, беседы, обсуждения, эссе, рефераты и т.п.

Итак, для качественного современного образования необходимо усвоение школьниками знаний о человеке, которые дают им портрет своего собственного возраста, дают видение себя со стороны и одновременно предотвращают наиболее типичные ошибки в выборе жизненного пути.

Список использованной литературы

Дубровина, И.В. Воспитание психологической культуры молодого поколения страны — одна из насущных задач современного образования // Тезисы конференции "Психолог и общество: диалог о взаимодействии". 12 февраля 2008 г. - М., 2008). [Электронный ресурс] : эссе URL: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http%3A%2F%2Fwww.rusla.ru%2Frsba%2Fassociation%2Fizdanija%2Fjournali%2Ffiles_SB%2Fsc2-2007-vkl---

Мамардашвили М. К. Литературная критика как акт чтения" . [Электронный ресурс] : http://www.philosophy.ru/library/mmk/critique.html

Петровский В. А. (Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985, № 1; Он же. Личность в психологии: парадигма субъектности, Ростов н/Д, 1996).

Синкевич В. А. Феномен зеркала в истории культуры / Журнал "Самиздат", 15/04/2003 [Электронный ресурс] : эссе URL: http://zhurnal.lib.ru/s/sinkewich_w_a/mirror.shtml

Acquisto, Charles J. Wisdom to grow on: incredible letters and inspiring advice for getting the most out of life / by Charles J. Acquisto. Philadelphia, PA : Running Press, c2006. 176 p.

Brown, Joyce Vollmer. You go, graduate! / Joyce Vollmer Brown. Nashville, Tenn.: J. Countryman, c2001. 117 p.

Damon, William. The path to purpose: helping our children find their calling in life / William Damon. New York: Free Press, 2008. xv, 217 p.

John-Roger. Life 101: everything we wish we had learned about life in school— but didn't / by John-Roger and Peter McWilliams. Los Angeles, Calif.: Prelude Press, c1990. Перевод: А. Иванов, Е. Селенина, А. Елисеев // "Путь к себе", 1992, №№ 6, 8, 9).

Risks, identities and the everyday / edited by Julie Scott Jones, Jayne Raisborough. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT : Ashgate Pub. Limited, c2007. viii, 135 p.

И.В. Ирхина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается генезис развития идей педагогической антропологии в теории и практике отечественного образования. Автор рассматривает основные направления педагогической антропологии, ведущие тенденции и принципы их развития, обосновывает становление антропологического подхода как методологического ориентира исследования проблем педагогики и школьного образования.

педагогическая антропология, генезис, антропологическая идея, школьное образование.

Философское понимание сущности человека представляется важным условием правильного определения конкретных задач педагогического исследования, обеспечения его объективности и продуктивности. По отношению к частным педагогическим исследованиям философская антропология выступает в качестве обобщающей теории, что позволяет использовать в образовательной практике передовые идеи культурологии, психологии, биологии, социологии, естественных наук, рассматривать обучение и воспитание ребенка на широком цивилизационном (общекультурном, социально-экономическом, духовно-нравственном) и природно-биологическом фоне. Антропология является методологической базой для определения целесообразности, содержания и способов осуществления образовательного процесса, призванного обеспечить целостное развитие не только ученика, но и самого педагога.

Глубокий социальный кризис, происходящий в нашей стране начиная с 80-х годов XX века, привел к крушению многих ранее незыблемых мировоззренческих ценностей и установок, к потере человеком социальных ориентиров и привычного образа мира. В этих условиях актуализируется роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времен и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, а также человека с самим с собой. Восстановить нарушенный ба-

ланс может антропологическая образовательная парадигма с ее ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всем многообразии его связей с внутренним и внешним миром.

Отторжение традиционных ценностей в современном обществе сопровождается сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой практике репродуктивно-авторитарная, «знаниевая», здоровьезатратная модель образования становится препятствием на пути обновления общественного сознания и культуры в условиях постсоветской России XXI века.

Необходимость смены «знаниевой» образовательной парадигмы признается сегодня подавляющим большинством педагогов, ученых и практиков. В исследованиях, посвященных философско-педагогическим основам российского образования, рассматриваются различные стратегии его современного развития. В частности, анализируется переход от репродуктивной парадигмы образования к продуктивной, гуманистической, культуроориентированной (А.П. Валицкая); обосновывается необходимость перехода к гуманистической (З.И. Равкин, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, О.С. Газман, А.В. Гаврилин, Е.Н. Шиянов), гуманитарной (Ю.В. Сенько), антропологической (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, А.Н. Орлов, В.А. Сластенин) образовательной парадигме, к парадигмам педагогики поддержки (Г.Б. Корнетов) и т.д.

Неоднозначность суждений о характере новой парадигмы вызывает необходимость к раскрытия ее сущности.

Не вызывает сомнения тот факт, что теоретическое и практическое человекознание становится центром мирового научного развития, поскольку, как отмечает Б.Г. Ананьев, «проблема человека превращается в общую проблему всей науки в целом, всех ее разделов, включая точные и технические науки; возрастает дифференциация научного изучения человека, углубляется специализация отдельных дисциплин и их дробление на ряд все более частных учений; наблюдается тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития» [1].

Несмотря на частое смещение исследователями (М.В. Богуславский, З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов и др.) акцентов с одной парадигмы на другую, в частности, на подмену антропологической парадигмы гуманистической, на возведение последней в статус идеального абстрактного гуманизма, данные парадигмы не являются тождественными; более того, они имеют существенные различия. Такие различия относятся к разряду диалектических и определяются прогрессом научных знаний о человеке, бурно развивающимся в последние десятилетия процессом антропологизации системы научного познания, превращения человека, по словам Б.Г. Ананьева, в одну из самых общих проблем всей современной науки [2].

Антропологизация и гуманизация представляют собой две стороны одного и того же явления — познания той или иной формы бытия и сознания человека. В этом нам видится их неразрывная взаимосвязь. Вместе с тем выяснение вопроса о соотношении двух парадигм предполагает раскрытие ключевых категорий, составляющих их сущностные характеристики.

Гуманистическая парадигма оперирует такими основными понятиями, как

[1] Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. С. 4.

[2] Там же. С. 35.

«гуманизм», «гуманность» и «гуманизация». В общефилософском плане понятие «гуманизм» отражает социально-ценностный комплекс идей, подчеркивая отношение к человеку как к высшей ценности. В отличие от гуманизма понятие «гуманность» включает в себя нравственные качества личности, в которых проявляется «сопереживательное» отношение к человеку как высшей ценности. «Гуманизация» — это процесс и условие развития личности, создания обстановки подлинно гуманных (человеческих) отношений между людьми. Категория «человечность» объединила в себе различные направления гуманизма, синтезируя их в идеале всесторонней и гармонически развитой личности, наделенной такими «кантовскими» качествами гуманности, как чувство блага в общении с другими, всеобщее чувство участия и т.д. Таким образом, в центре внимания гуманистической парадигмы находится ценность уникальной целостной личности, стремления которой, как подчеркивает З. И. Равкин, направлены на оптимальную реализацию своих возможностей (самоактуализации), на максимальную открытость для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях [1] .

Вместе с тем история убедительно доказывает, что основу идеала всесторонней и гармонически развитой личности, дошедшего до нас с античных времен, составляла **идея антропоцентризма**, утверждающая право человека на свободу и проявление своих способностей. В эпоху Просвещения содержание гуманистической парадигмы было дополнено тезисом о свободном воспитании личности. В XX веке личностно ориентированный аспект гуманистической парадигмы приобрел свое наивысшее звучание. В немалой степени этому способствовал расцвет психологии, в которой теории личности занимают одно из ведущих мест. Под влиянием психологии сначала на Западе, а с 90-х годов и в России, педагогика и образование становятся центрированными на личность. По мнению Б.С. Братуся, личность является своеобразным психологическим орудием, с помощью которого человеческий индивид становится человеком. В то же время личность не несет в себе самой конечный смысл, а приобретает его в зависимости от связей с сущностными характеристиками человеческого бытия [2]. Иными словами, личность представляет собой своеобразный инструмент (способ) созидания человека. В XXI веке благодаря фундаментальным открытиям в области человековедения, на новом витке гуманитарного, естественнонаучного и философского познания о человеке, в педагогике создаются предпосылки к возврату к античной идее человекоцентризма с ее реализацией в образовательной практике.

Закономерный характер развития системы образования свидетельствует о том, что в кризисные периоды возникает необходимость в разрешении противоречий. Если гуманистическая парадигма «снимает» противоречие «зуновской» парадигмы, переводя целевую ориентацию со знаний на личность, то антропологическая парадигма, в свою очередь, «снимает» противоречие гуманистической

[1] Равкин З.И. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. — 90-е гг. XX в.) / З.И. Равкин // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. — 90-е гг. XX в.) : монография. Т. 1. М. : ИТОиП РАО, 2000. — С. 3 — 29.

[2] Братусов Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 21—27.

парадигмы, ориентируясь не только и не столько на целостную личность, сколько на целостного человека.

Таким образом, на протяжении веков в педагогике происходило смещение доминанты с идеи человекоцентризма в Древней Греции к гуманистическим ценностям и приоритету личности человека как абсолютной ценности на современном этапе развития образования.

В отличие от гуманистической, в антропологической парадигме на первый план выходит не целостность личности, а целостность человека как его специфическое качество, представленное, с точки зрения Б.Г. Ананьева, в четырех модусах человеческого существования: индивида, в котором проявляется единство развития человека как сложнейшего организма; личности; субъекта (познания, деятельности, общения); индивидуальности [1]. Антропологическая парадигма отражает ведущие стороны бытия человека в его соотношениях с обществом, природой, культурой, со своим внутренним «Я», в деятельности, в том числе и в сфере образования. Не отрицая, а, напротив, вбирая в себя гуманистические принципы и ценности, антропологическая парадигма позволяет представить человеческую сущность во всем многообразии, во всей противоречивости и сложности ее проявлений.

Таким образом, антропологическая образовательная парадигма имеет более обобщенный характер по сравнению с такими частными парадигмами, как гуманистическая, культурологическая, гуманитарная, личностно ориентированная и др.

Истоки педагогической антропологии в России восходят своими корнями к «эпохе Ушинского», когда успехи европейской философской мысли (конец XVIII — середина XIX веков: И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, Л. Фейербах), выдающиеся открытия в области естествознания (Ч. Дарвин, Г. Гельмгольц, И.М. Сеченов и др.) поставили перед педагогикой задачу познания человека как целостного психофизиологического существа. В фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» был провозглашен тезис о необходимости познания и учета в педагогической деятельности человека во всем многообразии проявления человеческой природы, физиологическом, психическом, анатомическом, социальном [2], призванный стать одним из источников развития педагогической науки и практики.

Антропологические идеи К.Д. Ушинского нашли отражение и были развиты в XX веке: в начале века — в трудах П.Ф. Каптерева, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, в 20—30-х годах — в педологических исследованиях М.Я. Басова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.П. Нечаева, в экспериментальной деятельности В.П. Кащенко, на опытных школьных площадках С.Т. Шацкого.

На Западе педагогическая антропология получила развитие в трудах О.Ф. Больнова. В основе его педагогической антропологии лежит представление **о способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным.** Согласно представлениям автора, человек синтезирует в себе позиции воспитателя и воспитанника. Таким образом, воспитание является фундаментальным способом бытия человека.

[1] Ананьев Б.Г. Человек как предмет… С. 25.

[2] Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. Т.2,9. М.—Л., 1950.

Современное звучание идеи педагогической антропологии получили в работах отечественных исследователей. В контексте философской антропологии учеными сделаны попытки обосновать идею антропоориентированной педагогической теории и образовательной практики (Б.М. Бим-Бад), новый способ понимания и трактовки педагогического процесса как предмета проектирования (М.Н. Невзоров), педагогических новаций в области воспитания (В.И. Максакова), опыт философско-антропологической рефлексии содержания педагогического образования (В.А. Сластенин), в качестве логического центра которого выделяются универсальные знания о человеке в его взаимосвязях с природой, обществом, культурой.

В основу педагогической антропологии положены идеи философской, социальной, психологической, культурной и естественно-научной антропологии: развития и саморазвития сущностных сил человека (Г. Гегель, Б.Т. Григорьян, И. Кант, Э. Фромм, В.П. Филиппов), саморазвития и самоактуализации личности на основе удовлетворения ее базисных потребностей (К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, П.В. Симонов), взаимодействия общества и конкретного человека (В.С. Барулин, Ф. Боас, М. Шелер, Х. Фрайер, С.Т. Шацкий), ценности культурной антропологии, которая имеет аксиологическую природу и человеческое содержание (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П.С. Гуревич, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, Э. Ротхаккер, Г.Г. Шпет и др.), способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным, учета в педагогической деятельности всего многообразия проявлений человеческой природы (О.Ф. Больнов, Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский).

Возникновение антропоориентированных идей в отечественной педагогике связано с изменениями в общественно-экономической, политической и научной жизни России 60—х гг. XIX века. Кризисные социальные явления, экономические и политические реформы второй половины XIX века обнажили целый ряд противоречий, обусловленных ломкой устоявшихся в обществе отношений, утратой традиционных ценностей и ориентиров. Именно в этот период видные отечественные философы, педагоги, писатели проявляют все возрастающий интерес к антрополого-гуманистической парадигме, способной поставить своеобразный заслон, защитить общество, в частности сферу образования, от деструктивных воздействий социальной среды.

Кроме того, развитие антрополого-педагогических идей в России неотделимо от общемировых тенденций развития философских и педагогических взглядов. На Западе к середине XIX века под влиянием философии сенсуализма Дж. Локка, философско-антропологических идей Ф. Шеллинга и И. Канта, идеализма Г. Гегеля и материализма Л. Фейербаха, прагматизма Дж. Дьюи и бихевиоризма А. Лая сложились педагогические системы в Англии, Германии, Франции, США, педагогика позитивизма О. Конта, Г. Спенсера, Дж. Милля, педагогика иррационализма Ф. Ницше, С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра.

В развитии антропологических идей в отечественной теории и практике обучения школьников второй половины XIX — начала XXI веков можно выделить следующие тенденции:

— интеграция философских, психологических, медицинских, физиологических, педагогических знаний в систему антропоориентированных научно-

педагогических знаний, нацеленных на всестороннее развитие заложенных в ребенке природных сил и возможностей;

— дифференциация педагогических человековедческих знаний, связанная с углублением и развитием психологического, естественно-научного, социального, культурологического направлений педагогической антропологии, отражающих основные измерения бытия человека в природе, обществе и культуре;

— взаимосвязь и взаимообусловленность процессов дифференциации и интеграции антропологического знания в развитии дидактики отечественной школы;

— доминирование психолого-антропологического направления в развитии отечественной школьной дидактики, наиболее рельефно проявившееся во второй половине XX века и обусловленное возросшей ролью психологии в системе наук о человеке;

— создание целостной антропоориентированной теории обучения и воспитания школьников.

В рассматриваемый период (60-е гг. XIX века — начало XXI столетия) отечественная педагогическая мысль чутко реагировала на общественные, политические, экономические и культурные изменения в жизни страны, выдвигала идеи, имеющие конкретно-историческое значение. На каждом этапе исследуемого периода особое звучание приобретало то или иное направление антропологического подхода.

В 60-е гг. XIX века в России возникли условия и предпосылки для обоснования теоретических положений **педагогической антропологии**, суть которой заключается в комплексном познании растущего человека как сложной, развивающейся системы. Такое понимание сущности антропологически обоснованного обучения и воспитания во многом обусловлено развитием специальных научных знаний о человеке — возрастной и педагогической психологии, гигиены и физиологии.

Именно в 60-е гг. XIX века в фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» был научно обоснован антропологический принцип, с чего и начинается становление антропологического подхода в российском образовании. Идеи К.Д. Ушинского о признании целостности и неделимости личности, об изучении и учете в педагогической деятельности человеческой природы во всех ее проявлениях (физиологическом, психическом, анатомическом, социальном) восприняли и развили Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич и др.

В отечественной педагогике и философско-просветительской мысли параллельно с антропологическим принципом К.Д. Ушинского, основанным на целостном подходе к ребенку, развиваются и другие антропологические направления: **социально-антропологическое** (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский), **религиозное** (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, Н.Ф. Федоров, С.Н. Булгаков), **естественно-научное** (Ф.Ф. Эрисман, И.А. Сикорский, А.С. Вирениус, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев и др.), **культурно-антропологическое** (М.М. Бахтин, В.И. Иванов, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский). В начале XX века в антропологии отечественного образования выделилось и **психологическое направление** (А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн).

В это время, с одной стороны, социально-экономический и политический кризис в стране обусловил революционные реформы, ломку устоявшихся общественных отношений и стереотипов, а с другой стороны, бурное развитие научных знаний о человеке — возрастной и педагогической психологии, гигиены, физиологии, влияние философско-антропологических идей Ф. Шеллинга, И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха определили особый интерес ведущих российских философов, педагогов и просветителей к антропологической идее. Философское основание педагогики, изменение целей и задач воспитания, направленного на формирование всесторонне развитой, высоконравственной личности, предопределилось передовыми идеями русской интеллигенции. В это время складываются взгляды на человека как на величайшую ценность мироздания, концепция духовного формирования личности, новое представление о взаимоотношениях человека и общества.

Идея прогрессивного развития образования в России была связана с революционно-демократической общественной мыслью. Общество, по мнению русских просветителей В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Н.П. Огарева, Н.Г. Чернышевского и др., должно быть заинтересовано в развитии каждого человека и его самореализации, в раскрытии духовных и физических сил и способностей личности на пользу общества. В творчестве русских мыслителей утверждался тезис о единстве природы и человека, среды и личности. Связывая свои научные подходы к изучению природы и человека с антропологическим материализмом Л. Фейербаха, философы-демократы Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов рассматривали природу человека в единстве с природными и социальными силами. Высказанные ими идеи оказали существенное влияние на развитие антропологического подхода к школьному образованию.

Краткий анализ развития антропологических идей в России позволяет сделать вывод о том, что к началу XX века в педагогической мысли России наметилась тенденция целостного, комплексного подхода к ребенку в образовательном процессе с позиции антропологического знания. Требование антропологов воспитать в человеке Человека во многом определило предмет и задачи педагогики, педагогической психологии, школьной гигиены, поставило вопрос о соотношении, функциях, взаимозависимостях и взаимопроникновении наук, изучающих ребенка, их связей с потребностями общественного развития. Антропологический подход противостоял официальной авторитарно-религиозной педагогике, которая базировалась на идеалистических и метафизических идеях и утверждала образовательную практику подавления самобытности ученика.

В начале XX столетия в отечественной педагогической антропологии выделяется **психологическое направление**, разрабатываемое в рамках педологических исследований А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, Н.Е. Румянцева. Позднее в ряды педологов влились И.А. Арямов, М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, Г.А. Фортунатов и др.

20—30-е гг. XX века считаются наиболее плодотворными с точки зрения развития антропологических взглядов, представленных в трудах П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, А.П. Болтунова, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и др. Это сложное время характеризуется обращением отечественной педагогической мысли к внутреннему миру ребенка, развитием идей и практики свобод-

ного воспитания, педагогической психологии и экспериментальной педагогики. В этот период наметилась четкая тенденция к социализации системы образования как основы выполнения общественного заказа на формирование человека определенного типа. Ученых-педагогов и педагогов-практиков объединяло стремление создать новую школу, свободную от авторитарности и угнетения личности.

Именно в этот период теория и практика обучения, построенного на антропологических принципах, была существенно обогащена идеями Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, М.М. Рубинштейна. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и теория деятельности С.Л. Рубинштейна послужили научно-психологической основой концепции содержания общего среднего образования (1922—1931 гг.).

К 30-м годам XX столетия в нашей стране происходит «обрыв поисков антропологического синтеза наук» (А.К. Колесова), прекращаются или ослабляются связи с философией, религией, социологией, психологией, физиологией. Авторитарно-бюрократический режим изолирует отечественную педагогическую науку от мировой философской, религиозной и психологической мысли. Педагогика становится упрощенной, идеологической, но зато глубоко мажорной.

Этап активного развития антропологических идей в отечественной педагогике связан с началом общественно-политической «оттепели» в жизни страны во второй половине 50-х гг. В этот период ослабляются позиции авторитарно-административной педагогики, появляются признаки духовной раскованности в научной и практической педагогической среде. Знаменательно, что именно в этот период (конец 50-х — начало 60-х гг.) начинает разрабатываться теория обучения, в основе которой лежит целостный подход к изучению учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Продолжает развиваться **психологическое направление педагогической антропологии**, в частности, культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского о детерминантах психического развития, об обучении как источнике развития, о системе научных понятий как условии умственного развития детей и его новообразований в процессе обучения, о «зонах ближайшего и актуального развития» школьников составили фундамент исследований теории и практики развивающего обучения, ведущихся с конца 50-х годов XX столетия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин).

Теория учебной деятельности и построенная на ее основе практика развивающего обучения, безусловно, обогатили культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и психологическую концепцию деятельности А.Н. Леонтьева, внесли значительный вклад в построение отечественной антропологически обоснованной теории и практики обучения школьников.

Таким образом, можно констатировать, что с конца 50-х гг. в развитии отечественной антрополого-педагогической мысли наиболее результативно осуществлялся этап становления целостной теории обучения школьников. Именно в это времени появляются концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), педагогического стимулирования (Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Ю.В. Шаров), гуманизации педагогического процесса в школе (В.А. Сухомлинский).

В 60-80-х гг. XX столетия вопреки господствовавшей в обществе командно-авторитарной системе продолжали активно разрабатываться основные направления антропоцентрированной педагогической мысли. Следует отметить, что в

рассматриваемый период дидактика школы была тесно связана с психологией и физиологией. Ведущие теории процесса обучения строились на методологической основе психологических исследований учебной деятельности (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.Ф. Талызина), а также физиологии высшей нервной деятельности человека (П.К. Анохин, Н.Н. Данилова, А.Б. Коган, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, П.В. Симонов).

Изменение политической ситуации в стране во второй половине 80-х гг., в том числе и в системе образования, вызванное перестроечными явлениями в жизни общества, закономерно продолжило развитие антропоцентрированных идей в отечественной педагогике. На перестроечной волне возникает инновационное движение «педагогики сотрудничества» с трансформацией традиционных «субъект-объектных» педагогических отношений в «субъектные», в которых ученик выступал в роли партнера в педагогической деятельности, «сотрудника» в учебно-воспитательном процессе. «Педагогика сотрудничества» была нацелена на раскрытие творческого потенциала личности ученика.

Системный кризис, охвативший Россию в конце XX века, разрушение духовных основ и устоев общества, изменение общественно-политической ситуации в стране в начале 90-х годов, курс на строительство демократического общества оказали значительное влияние на школьный образовательный процесс. Демократические тенденции в школьном образовании послужили стимулом для переосмысления учителями ценностей «зуновской» педагогики, поиска и использования методов, приемов и технологий обучения, базирующихся на синтезе антропологических знаний.

С 90-х гг. психологами и педагогами (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская)активно разрабатывается **культурологическое направление педагогической антропологии,** в частности**,** отечественная теория и технология личностно ориентированного обучения, построенная на ценностях и идеях приоритетности личностно-смысловой сферы ученика, включения субъектного опыта школьника в образовательный процесс, культивирования уникального опыта ребенка, признания значимости опыта совместной деятельности учащихся и т.д.

Культурологическое направление на образование школьника как «человека культуры» представлено следующими концепциями и технологиями: «диалог культур» (В.С. Библер), «диалог смыслов» (М.М. Бахтин), теория и технология коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий), технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пасов) и др.

Значительное ухудшение состояния здоровья российских школьников в конце XX века определило приоритетность развития **естественно-научного направления антропологического подхода в образовании**, ориентированного на учет индивидуальных, психофизиологических особенностей ребенка, на сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся. Импульс для развития получили новые концепции и технологии ноосферного образования (Н.В. Маслова), «сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения» (В.Ф. Базарный), типодифференцированный подход в процессе обучения (В.В. Ильюшенков, Т.А. Берсенева) и др.

Не менее значимым для российского образования остается **социально-антропологическое направление,** исследующее вопросы социализации учащихся, интериоризации знаний через личностный опыт обучаемых, организации рабо-

ты на уроке каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива, развития индивидуального опыта продуктивной деятельности. Это средовой подход Ю.С. Мануйлова, теория и технология коллективной мыследеятельности К.Я. Вазиной, теория и технология проектного обучения В.В. Гузеева, теория и методика социальной педагогики С.А. Беличевой, Б.П. Битинас, В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрик.

Таким образом, идеи педагогической антропологии, выдвинутые К.Д. Ушинским в 60-х гг. XIX века, оставались ведущими, развивались и к началу XXI столетия оформились в образовательную парадигму. Это стало возможным благодаря совпадению совокупности следующих факторов: накопление «критической научной массы» знаний о человеке, обострение гуманитарного цивилизационного кризиса, развитие демократических процессов во всех сферах жизни российского общества.

Эволюция антропологической мысли в отечественной школьной дидактике в период с 60-х годов XIX века по начало XXI века происходила в условиях непрекращающейся борьбы гуманистических и авторитарных, человекоцентристских и «зуновских» идей, завершившись формированием антропологической образовательной парадигмы.

Научно-педагогическая мысль России в этот период обогатилась следующими антропологическими идеями:

— **целостности** как отражения фундаментального свойства человека, включающего совокупность психологических, биологических и социально-исторических особенностей индивида;

— **развития и саморазвития** растущего человека, под которыми понимается процесс становления личности как социального качества индивида в результате его социализации, обучения, воспитания и самовоспитания;

— **природосообразности**, ориентирующей педагога на учет факторов естественного, природного развития ребенка;

— **здоровьецентризма**, предполагающего направленность содержания и организации образовательного процесса на обеспечение здоровья учащихся;

— **диалогичности**, означающей субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника в образовательном процессе, направленное на взаимное обогащение всех участников такого диалога;

— **духовности,** направляющей образовательный процесс на формирование духовно-нравственных ценностей личности;

— **деятельности** как специфического для человека способа отношения к внешнему миру, состоящего в преобразовании мира в соответствии с целями человека;

— **культуротворчества,** предполагающего активную деятельность субъектов образовательного процесса по освоению уже существующего богатства культуры и ее приращению;

— **культуросообразности**, т.е. учета условий и культуры общества, в которых находится ученик, в процессе воспитания и образования;

— **солидарности,** отражающей потребность субъектов образовательного процесса в объединении для более полного раскрытия их сущностных сил.

Использование антропологического подхода в качестве методологической основы исследования проблем школьного образования обусловлено тенденцией возвышения роли человека во всех сферах жизни общества, доминированием ан-

тропологических идей в системе образования на парадигмальном уровне, необходимостью ориентации школы и учителя на раскрытие сущностных сил ребенка.

Антропологический подход обеспечивает переход школьного образования на качественно новый уровень в соответствии с идеями абсолютной ценности человека, целостности его обучения и воспитания. В условиях общецивилизационного гуманитарного кризиса антропологические ценности выступают своеобразным стабилизатором происходящих в обществе сложных и противоречивых процессов, позволяют по-иному взглянуть на цели, содержание, организацию и результат современного образования. Антропологический подход, являясь ведущим в педагогическом исследовании, определяет человекоориентированный вектор развития школьного образования в контексте отражения человека во всем многообразии бытия в природе, обществе и культуре.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.

2. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 3-10.

3. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 21-27.

4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М.: Наука, 1977. — С. 11.

5. Равкин, З.И. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. — 90-е гг. XX в.) / З.И. Равкин // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. — 90-е гг. XX в.) : монография. Т. 1. — М. : ИТОиП РАО, 2000. — С. 3 — 29.

6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский; собр. соч. — Т.9., Т. 2. — М.-Л., 1950. — 627

Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

О ЗНАЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПЕДАГОГИЧЕКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается история педагогики с точки зрения не только ее безусловно самоценности, но и огромного эвристического и прогностического потенциала для решения актуальных проблем теории и практики образования, повышения уровня педагогической культуры будущих учителей и воспитателей.

историко-педагогическое знание, историческое, логическое, пространство-время, педагогическая культура, история педагогики, эвристический потенциал, прогностический потенциал

В наш практичный век на фоне усиливающегося стремления к получению результатов, безусловно значимых здесь и сейчас, часто ощущается невостребованность историко-педагогических исследований как неспособных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования и усилия исследователей, и финансовые средства.

Впрочем, и в среде историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение о том, что история педагогики переживает кризис. Обычно эта точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика в истории педагогики во многом, уже исчерпана, а обилие исследований, посвященных региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколь-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х годов XX века в нашей стране резко расширилось поле историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки единственно верной марксистской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно-искаженной форме, которая была в свое время «освящена» Кратким курсом истории ВКП (б), нетленными трудами корифея всех наук и многочисленными партийными постановлениями, но и прямо противостоящие диалектико-материалистическому классово-партийному подходу. Открылись ранее запретные темы, назрела необходимость переоценки ценностей, началось позитивное освоение западной педагогической литературы, стало возможным безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу различных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты русского педагогиче-

ского зарубежья и православной педагогики, конструктивно проанализирована история зарубежной (буржуазной) теории и практики образования и т.д. и т.п. Одним словом, за два десятилетия история педагогики в России изменила свои методологические подходы, выстроила новые концептуальные основания, системы оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований.

На фоне происшедшего за это сравнительно короткое время освоения нового поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все более и более затруднительным.

Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромной интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения.

Кроме того, за последние годы заметно возросли требования, предъявляемые к диссертационным исследованиям.

На этом фоне оказалось очень непросто осуществить полноценное историко-педагогическое исследование, требующее не просто более или менее добросовестного описания фактов, но и их серьезного теоретического обобщения, осмысления, убедительной интерпретации, концептуализации. Следствием этого явилось заметное уменьшение количества диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов помимо прочего не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики, как для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. Перефразируя известные слова профессора Преображенского из «Собачьего сердца» М.А. Булгакова, можно сказать, что кризис история педагогики переживает у нас в головах. Вполне закономерно, по наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утвердился взгляд, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительный способ сделать его доступным пониманию» [1].

В последние годы особо пристальное внимание на эвристическую и прогностическую роль истории педагогики обратил Б.М. Бим-Бад [2]. Он, в частности, пишет: «В отсутствии исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а **осмысление** педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась… Чувство современности должно совпадать с тонким

[1] Смит Р. История гуманитарных наук / Пер. с англ. М., 2008. С. 305.

[2] Бим-Бад Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М., 1986 ; Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.

и точным анализом времени прошедшего. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознана эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая. Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики… Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как груду развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь «превзойти» вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды» [1].

История педагогики — это взгляд из дня сегодняшнего, обращенный в день вчерашний. История педагогики изучает, реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, понимает педагогическое прошлое, которое предстает как нечто иное по сравнению с веком нынешним, но ему предшествующее и на него повлиявшее, связанное с ним многими явными и неявными нитями.

Педагогическое прошлое может быть также представлено как педагогическое наследие, т.е. следы, «остатки» прошлого в современной жизни, как сложную совокупность культурных объектов (материальных артефактов, семиотических структур, идеальных образов, традиций и стереотипов поведения и т.п.).

Педагогическое наследие выражает отношение к педагогическому прошлому как к достоянию дня сегодняшнего, оно знакомо и привычно, в него изначально привнесены современные цели и намерения, оно естественным образом, органично вплетено в современную педагогическую идеальную и материальную реальность не как ее предыстория, а как ее сегодняшний элемент, как ее неотъемлемая составная часть. В значении наследия педагогическое прошлое одновременно оказывается и достоянием новой педагогики, ибо есть факт дня сегодняшнего, и достоянием истории педагогики, ибо представляет уже происшедшее, состоявшееся, непонятное вне конкретного исторического контекста.

Педагогическое прошлое во многих случаев оказывается средством легитимизации нашей теоретической и практической педагогической деятельности. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу. «Прежнее употребление, — пишет Д. Лоуэнталь, — налагает свою печать на то, что сделано сегодня. Исторический прецедент придает легитимность существующим ныне явлениям… Предшествующие события узаконивают совершаемые нами поступки на основании утверждения, прямого или косвенного, о том, что то, что было прежде, нужно продолжить и дальше» [2].

Педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма поучительны для педагогики дня сегодняшнего. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, помогая представить некоторые контуры настоящего, даже если и не указывает на конкретные прецеденты.

---

[1] *Бим-Бад Б.М.* Что такое философия история педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М., 2005. С. 45.

[2] *Лоуэнталь Д.* Прошлое — чужая страна / Пер. с англ.. СПб., 2004. С. 89.

Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести их с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд в будущее.

История педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев» традиционно относят, например, Сократа и Витторино да Фельтре, Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци, М. Монтессори и Я. Корчака, М.В. Ломоносова и С.А. Рачинского, К.Н. Вентцеля и С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

Без обращения к педагогическому прошлому невозможно осмысленно интерпретировать многообразные педагогические ценности, идеалы и цели, способы их обоснования, пути и средства их практического достижения. Развивая известный тезис английского философа Д. Юма о том, что история «открывает постоянные и всеобщие принципы человеческой природы» и в этом заключает ее «главная польза» [1], можно сказать, что история педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций.

История педагогики, во-первых, стремится выделить и исследовать общее в историко-педагогическом процессе, познать объективно существующие, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи и отношения между развивающимися во времени и пространстве педагогическими событиями, погруженными в социокультурный контекст, т.е. установить закономерности их эволюции, систематизировать и типологизировать их. Во-вторых, история педагогики обращается к единичному педагогическому явлению, сосредоточивается на изучении неоднозначного, а часто и противоречивого, разнообразия действий, отношений, опытов и представлений, исходя из которых люди конструируют и образ мира, и свое поведение в этом мире.

Первая задача решается на макроисторическом исследовательском уровне, вторая — на микроисторическом. Единство этих двух уровней в историко-педагогических исследованиях обеспечивает рассмотрение педагогических фено-

[1] *Юм. Д.* Сочинения: В 2-х т. Т. 2. М., 1966. С. 84.

менов прошлого и с точки зрения выделения «структур», «общностей», «типов», и с точки зрения изучения конкретных педагогических событий во всем их уникально-неповторимом своеобразии. Микроисторический уровень позволяет историку педагогики сосредоточиться на изучении разнообразия опытов и представлений, при помощи которых люди конструируют образование и его теоретический образ. Это создает предпосылки для преодоления вульгаризованной упрощенности и предзаданности в интерпретации педагогических феноменов прошлого, а также связей между ними и социокультурными условиями их развития. Единство макро- и микроисторического уровней позволяет соединить рассмотрение закономерных и случайных сторон в историческом развитии педагогических феноменов, что является необходимой предпосылкой для решения главной задачи истории педагогики как отрасли научного знания — создания теории историко-педагогического процесса.

В историко-педагогических исследованиях могут реализовываться две различные, но дополняющие друг друга методологические установки — сциентистская и гуманитарная. Сциентистская установка позволяет воссоздать и объяснить историко-педагогический процесс как развивающееся во времени и пространстве, вписанное в эволюцию человеческой цивилизации движение педагогической мысли и практики образования в их сложном, противоречивом единстве, рассмотреть обратное влияние исторического развития теории и практики образования на экономическую, социальную, политическую и духовную сферы человеческого общества. Гуманитарная же установка позволяет развернуть это предметное поле в иной плоскости, превратить историко-педагогический текст (в его самом широком понимании — как организованного информационного поля) не только в факт прошлого, не только в элемент предшествующей нам традиции, но и в факт сегодняшнего дня, который является таковым потому, что оказывается с нами в пространстве диалога, помогает нашему педагогическому самоопределению, обогащает наше педагогическое сознание новыми смыслами.

Историко-педагогическое знание в предельном своем значении есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности и ее верное отражение в мышлении человека, есть обладание правильным и в субъективном, и в объективном отношении пониманием, которое позволяет строить суждения и выводы, достаточно надежные, для того, чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов.

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто», «недосказанно» и многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Историко-педагогическое знание есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, феноменов педагогического прошлого (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам.

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей

педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты для ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения. История педагогики — уникальная лаборатория, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений.

История педагогики в значении знания может быть определена как наука о прошлой педагогической реальности, возникающей в пространстве-времени и являющейся преходящей.

Историко-педагогическое знание как более или менее адекватный результат познавательных процессов фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов.

Историко-педагогическое знание межпредметно по своей природе:

— оно **исторично**, ибо фиксирует внимание на событиях педагогического прошлого, рассматривая их в развитии, учитывая их пространственную и временную (хронологическую) определенность, используя методы, разработанные в рамках исторического познания;

— оно **культурологично**, ибо рассматривает развитие педагогических процессов прошлого в контексте динамики многогранной человеческой культуры, как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества, так как педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей; оно рассматривает индивидуумов как субъектов культурной жизни, продуктов, создателей и преобразователей культуры, становящихся таковыми в процессе инкультурации;

— оно **социологично**, ибо рассматривает педагогические процессы в контексте социальных взаимодействий индивидов, групп, институтов, структур, как составляющую более широких процессов социализации;

— оно **антропологично**, ибо рассматривает педагогические процессы как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида Homo sapiens, развивающегося по законам и биологического и социального наследования.

Однако прежде всего историко-педагогическое знание является знанием педагогическим, так как имеет своей предельной задачей дать историческое выражение предмету педагогики, реконструировать, описать, объяснить и интерпретировать педагогическое прошлое, обеспечить его соотнесение с современными проблемами теории и практики образования, с традициями, тенденциями и перспективами их развития, задать герменевтическое пространство смыслопорождающему пониманию педагогической культуры, органично синтезирующей в себе педагогическое прошлого, педагогическое настоящего и педагогическое будущего.

При концептуализации педагогического знания возможно включение в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего и будущего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполнен-

ность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного и с современной педагогической реальностью, и с ее будущими состояниями, но также:

— идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, сделать узнаваемыми, постигнуть их значения и смыслы;

— обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

— осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные образцы, выделить те из них, которые имеют наибольшее эвристическое и прогностическое значение для современного педагогического сознания.

Опираясь на идеи В.С. Библера, последовательно различающего логику классической науки и логику культуры как два типа, две формы «исторической наследственности» [1], педагогику в единстве педагогической мысли и педагогической практики можно представить как феномен, исторически развивающийся (и именно поэтому являющийся предметом историко-педагогического исследования) по следующим схемам:

— по схеме восхождения по лестнице прогресса, когда «каждая последующая ступень выше предыдущей, вбирает ее в себя, развивает все положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую уже нашел наш ум (все глубже проникая в единственную истину)» [2];

— по схеме, в которой «раньше» и «позже» соотносительны, одновременны, предшествуют друг другу и, наконец, являются корнями друг друга не только в нашем понимании, но и во всей уникальности, уплотненности, всеобщности собственного, особенного, неповторимого; увеличение числа персонажей осуществляется вне процедуры снятия и восхождения, но в схематизме одновременности, взаиморазвития, уплотнения каждой монады.

Первая схема, воспроизводящая применительно к педагогике логику развития классической науки, последовательно опирается на принцип историзма, провозглашающего не столько самозначимость историко-педагогического знания, сколько его значимость как инструмента постижения того, как тот или иной педагогический феномен возник, какие этапы в своем развитии прошел, чем стал сегодня и какие тенденции дальнейшей эволюции несет в себе.

Согласно второй схеме, отражающей логику «диалога культур», каждая монада в истории педагогики уникальна, не сводима к другой и бесконечно богата потенциальными смыслами. Их познание базируется на общении, направленном на постижение смыслов, а не на их обобщение и снятие. Такая точка зрения опре-

[1] *Библер В.С.* От наукоучению — к логике культуры. М., 1991.

[2] Там же.

деляет понимание истории педагогики как формы взаимного общения педагогических монад, одновременности разновременно возникающих образовательных феноменов, а педагогической культуры — как формы одновременного бытия и взаимодействия педагогических феноменов различных (прошлых, настоящих, будущих) культур.

Изучение педагогических событий прошлого решают задачи их реконструкции, описания, объяснения и понимания (причем в самых разных соотношениях этих познавательных процедур) истории педагогической мысли и образования на различных уровнях и в различных формах — от единичных событий до самых широких классов явлений и процессов. Исследования этого типа могут проводиться в рамках различных методологий, с ориентацией на конкретные факты или обобщающие схемы теоретических интерпретаций, на микро- и макроуровни рассмотрения процессов и событий, на изучение педагогического наследия и деятельности персоналий, функционирования и развития образовательных учреждений и систем, педагогических идей и концепций, постановки и решения проблем воспитания и обучения и т.д. При проведении такого рода педагогических исследований возможность использования полученных результатов для решения проблем современной теории и практики образования, прогнозирования их развития если и признается, то, по существу, рассматривается как последующий этап исследований, часто утрачивающий свою историко-педагогическую специфику.

Однако следует признать, что именно исследования подобного рода являются необходимой предпосылкой для использования историко-педагогического знания в теоретическом познании педагогических феноменов, так как именно они являются источником историко-педагогического знания, т.е. в широком смысле знания о том, что уже произошло в теории и практике образовании.

Знание о педагогическом прошлом, существующее в пространстве современной педагогической культуры и являющееся ее составной частью, значимо для нас не только с точки зрения возможности реконструкции, объяснения и интерпретации этого педагогического прошлого, не только с точки зрения воссоздания и развития прошлых педагогических феноменов.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение исторических педагогических событий является одним из способов объяснения современной ситуации в теории и практике образования. Эти исследования либо опираются на уже имеющиеся историко-педагогические знания, которые, как правило, переосмысливаются в контексте новых исследовательских проблем, либо в качестве первого этапа решают задачи получения необходимых «первичных» историко-педагогических знаний с помощью процедур реконструкции, описания, объяснения и понимания педагогических событий и процессов прошлого.

Такие исследования проводятся:

— во-первых, в рамках подходов, признающих традиционную формулу историзма: любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем стало теперь;

— во-вторых, в рамках подходов, для которых изучение педагогических событий прошлого — способ выявить и осмыслить значимый для современности опыт постановки и решения в теории и на практике проблем образования, разобраться в причинах успехов и неудач педагогической деятельности;

— в-третьих, в рамках выявления различных стереотипов — как в постановке и решении педагогических проблем, так и в оценке феноменов теории и практики образования, причин, движущих сил и условий возникновения и трансформации этих стереотипов.

В современной отечественной историко-педагогической литературе все более широкое распространение получают два типа педагогических исследований, активно использующих историко-педагогическое знание:

— педагогические исследования, для которых обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания теории и практики образования на основе диалогического общения с теми пластами педагогической культуры, которые содержат в себе для этого потенциальные возможности;

— педагогические исследования, направленные на разработку концептуальных подходов к осмыслению педагогических феноменов, их типологизации, систематизации, классификации в пространстве педагогической культуры, охватывающей педагогическое прошлое, педагогическое настоящее и проектирующей педагогическое будущее.

Различные типы исследований педагогической реальности в единстве ее прошлой, настоящей и будущей данности задают историко-педагогическому знанию следующие функциональные контексты:

а) онтологичности, ценности историко-педагогического знания самого по себе (как, в принципе, самоценно любое знание, являющееся результатом познавательной деятельности человека);

б) нормативности, ценности историко-педагогического знания по отношению к определенным проблемам теории и практики образования (как ценно знание, позволяющее лучше в них разобраться и помогающее найти их решение);

в) смыслопорождения, ценности историко-педагогического знания как герменевтического контура, позволяющего осмыслить и наполнить смыслами педагогические феномены, события, процессы, проблемы;

г) инструментальности, ценности историко-педагогического знания как методологического ключа к решению педагогических проблем.

Современный историк-постмодернист Ф.Р. Анкерсмит утверждает, что желание «понять, как мы связаны с нашим историческим прошлым» составляет «подлинный предмет для всякой исторической теории» [1]. В чем смысл истории педагогики? Чем и как педагогическое прошлое представлено в нашем педагогическом настоящем? Почему именно этим и именно таким образом? Как именно педагогическое прошлое присутствует в современной педагогической культуре? Каким образом и через что определяет, опосредует ее? Решая эти проблемы, история педагогики может и должна ответить на следующие вопросы:

1. Как, когда и почему возникали, развивались и трансформировались различные подходы к образованию и способы их реализации?

2. Чем объяснялись причины успехов и неудач любых педагогических начинаний?

3. Что детерминирует возникновение и трансформацию ценностей и целей образования?

[1] *Анкерсмит Ф.Р.* Возвышенный исторический опыт / Пер. с англ. М., 2007. С. 36.

4. Какие средства воспитания и обучения и при каких условиях оправдывали себя, а какие оказывались малоэффективными, бесполезными, иногда вредными и опасными?

5. Как и почему утвердились современные подходы к образованию? Какие историко-педагогические традиции они выражают? Какие тенденции развития олицетворяют?

6. Как взаимосвязаны педагогическая мысль, собственно педагогическая наука, педагогическая практика и политика в сфере образования?

Именно история педагогики может и должна дать ответ на вопрос, а что же мы знаем в педагогике, насколько наше знание достоверно, на что оно опирается и чем подкрепляется. История педагогики призвана способствовать:

— получению знаний о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития всемирного историко-педагогического процесса, о его единстве и многообразии, о взаимосвязи и соотносимости его прошлых, настоящих и будущих форм;

— уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и границах образования, о различных путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о способах их оптимизации о различных трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи, у разных народов;

— выработке системы педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями.

Исходя из этого, историю педагогики следует рассматривать как:

— развертывающуюся во времени и пространстве непрерывную и одновременно дискретную цепь педагогических событий, порождаемых как логикой собственного развития, так и социокультурными условиями и причинами;

— педагогическую интерпретацию религиозных и философских, научных и политических идей и установок, определяющих то, что есть человек и в чем состоит его предназначение, каковы его место и роль в жизни общества, в решении задач развития экономики и государства, культуры и духовности;

— историю постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике;

— историю накопления и осмысления опыта образования, приращения педагогического знания;

— историю становления и трансформации традиций образования;

— процесс развертывания различных взаимодействующих тенденций развития практики образования и педагогической мысли;

— диалог педагогических культур, традиций, подходов, концепций, мнений;

— драму педагогических идей и судеб ее участников;

— критерий достоверности педагогического знания.

Для понимания истории педагогики существенно важно показать:

— качественную определенность педагогических феноменов, позволяющих вычленять их из всего многообразия явлений общественной жизни;

— диахронную и синхронную вариативность, многообразие и взаимодействие различных педагогических традиций, тенденций, процессов, событий;

— «вписанность» педагогических феноменов прошлого и настоящего в живое тело развивающихся экономических, социальных, политических, культурных, духовных процессов, что обусловливает их диалектическую связь с историей общества, проявляющуюся, с одной стороны, в детерминированности педагогических феноменов экономическими, социальными, политическими, духовными обстоятельствами их существования, а с другой — в их влиянии на различные сферы общественной жизни;

— универсальность фундаментальных антропологических оснований для постановки и решения проблем образования, позволяющую соотносить самые различные педагогические подходы и средства с единой для всех цивилизаций, эпох, культур, регионов природой человека.

Эти представления в своей совокупности позволяют:

— легитимизировать историю педагогики как особую отрасль научного знания;

— органично и естественно связать историю педагогики с историей различных исторических типов общества, раскрыть социокультурные предпосылки, условия и детерминанты эволюции образования и педагогической мысли;

— вычленить подходы, значимые для понимания причин успехов и неудач в деле воспитания и обучения с точки зрения их соответствия универсальным механизмам взросления людей.

С начала 1990-х годов наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей, сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педагогического образования. Объясняется это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образованием более практико-ориентированным, полезным с точки зрения применения полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей педагогической деятельности; во-вторых, расширением объема компонентов педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ, осуществляемых в образовательной сфере общества; в-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки последних десятилетий. Все это воспринимается как достаточно далеким от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетным по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики как к учебной дисциплине.

При этом забывается, что эвристический и прогностический потенциал истории педагогики, различные функции историко-педагогического знания и различные типы историко-педагогических исследований обусловливают многообразные функции историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования.

Во-первых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен особыми обобщенными учебными курсами: история педагогики, история образования и педагогики, история и философия обра-

зования, история отечественного образования. В существующей практике эти курсы, в частности, призваны:

— информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;

— способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической, культурной эволюцией общества;

— обеспечивать понимание студентами механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

— обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования;

— раскрывать особенности становления и характера отечественной педагогической традиции;

— приобщать студентов к гуманистической педагогической традиции.

Во-вторых, историко-педагогический компонент представлен курсами, прямо и непосредственно опирающимися на определенную педагогическую традицию, уходящими своими корнями в достаточно отдаленное прошлое и рассматривающими эту традицию не столько с точки зрения ее исторических особенностей, сколько в контексте современных проблем образования и путей их решения. Это, как правило, элективные курсы, такие, например, как педагогика Монтессори, вальдорфская педагогика, православная педагогика, этнопедагогика того или иного народа, педагогические традиции конкретного региона и т.п., которые обычно включаются в учебный план вузов в зависимости от местных особенностей и запросов педагогической практики. Сюда же следует отнести элективные курсы по различным аспектам истории педагогики, которые читаются преподавателями на основе проводимых (или проведенных) ими исследований при написании диссертаций, выполнении плановых научно-исследовательских работ.

В-третьих, историко-педагогический компонент представлен историко-педагогическими знаниями, включенными в состав таких педагогических дисциплин, как педагогическая антропология, педагогика, теория обучения, теория воспитания, методика обучения, методика воспитания и т.п. При этом историко-педагогические знания, как правило, призваны:

— продемонстрировать значение той или иной общей или частной педагогической проблемы (темы), легитимизировать обращение к ней, освятить авторитетом прошлого как необходимость ее изучения, так и тот угол зрения, под которым она рассматривается и интерпретируется в рамках изучаемого курса;

— показать, какие этапы развития различными педагогическими феноменами были пройдены, как осуществлялось их изучение, подведя, таким образом студентов к пониманию их современного состояния и современных представлений о них. При этом исторические сведения чаще всего приводятся в логике линейного поступательного движения к более прогрессивным формам, постижения некой истины, воплощенной в тех или иных новейших представлениях;

— подкрепить излагаемую точку зрения мнением признанных педагогических авторитетов.

Следует признать, что надеяться в сколько-нибудь обозримой перспективе на возрастание в содержании педагогического образования объема учебных историко-педагогических курсов не приходится. В связи с эти возникают следующие вопросы:

1. Какие проблемы педагогического образования позволяет продуктивно решать обращение к историко-педагогическому знанию?

2. Каким образом историко-педагогическое знание может интегрироваться в содержание педагогического образования?

3. Какие требования следует предъявлять к отдельному курсу истории педагогики?

4. Какие учебные курсы целесообразно разрабатывать, опираясь на педагогическое наследие прошлого, и как это наследие наиболее эффективно применить?

Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено, во-первых, на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость с временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналией, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т.п.); во-вторых, — на развитие способности видеть, различать педагогические ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу и характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути их решения, соединяя при этом ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия, прогнозировать из возможные последствия, вычленяя желаемые и нежелаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные, оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение и находить оптимальные пути, способы и средства его реализации; в-третьих, — на формирование способности соотносить и взаимоидентифицировать как различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и т.п. в теории и практике образования прошлого и настоящего, так и свою педагогическую позицию, свое мировоззрение, свои интерпретации и способы действия.

История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях.

Историко-педагогический компонент позволяет сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить его как драму судеб, идей и поступков, наполнить реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации с опорой на принцип казусного изучения педагогики.

Историко-педагогические тексты позволяют студентам познакомиться с классическими, эталонными образцами постановки и решения проблем образования, приобщиться к самым основаниям педагогической культуры.

Принятие третьего поколения государственных стандартов педагогического образования, переход на двухуровневую подготовку педагогов ставит на повестку дня разработку учебных курсов педагогических дисциплин, соответствующих новым требованиям и подходам. В этом контексте эффективное использование историко-педагогического знания может способствовать существенному повышению качества профессиональной подготовки учителей, воспитателей и менеджеров образования.

Список использованной литературы

1. *Анкерсмит Ф.Р.* Возвышенный исторический опыт / Пер. с англ. М., 2007. С. 36.
2. *Библер В.С.* От наукоучению — к логике культуры. М., 1991.
3. Бим-Бад Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. - М., 1986;
4. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. - М., 2003.
5. *Бим-Бад Б.М.* Что такое философия история педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. - М., 2005. С. 45.
6. *Лоуэнталь Д.* Прошлое — чужая страна / Пер. с англ.. - СПб., 2004. С. 89.
7. Смит Р. История гуманитарных наук / Пер. с англ. - М., 2008. С. 305.
8. *Юм. Д.* Сочинения: В 2-х т. Т. 2. - М., 1966. С. 84.

Страницы истории. Памятные даты

100 лет со дня создания Российского Общества экспериментальной педагогики

А.А. Романов

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

Рассмотрены значимые этапы становления и развития экспериментальной педагогики в России начала XX века как течения педагогической мысли и неповторимого научного феномена. Общественное признание экспериментальная педагогика получила в процессе активной пропаганды своих идей в научных изданиях, через организацию и проведение всероссийских съездов, деятельность первой Педагогической Академии и Российского Общества экспериментальной педагогики.

экспериментальная педагогика, педагогическая психология, педология, метод, исследование, экспериментальная педагогическая психология, Педагогическая академия, психологический съезд.

В начале XX века на фоне общего экономического развития России прослеживается подъем общественно-педагогического движения, сопровождавшийся развитием педагогической мысли, с одной стороны, и попытками воплощения педагогических идей в практику, с другой. Это обусловило появление яркой, многокрасочной палитры педагогических течений, новых форм организационного оформления гигантского многообразия педагогических идей.

Широкое распространение получают идеи экспериментального изучения процессов воспитания. Сторонники эксперимента ставили перед собой задачу «путем точного наблюдения проверить старые взгляды, пересмотреть установившуюся систему воспитания, изучить при помощи инструментальных методов применяемые в школе способы обучения и таким путем прийти на помощь педагогам». При этом они исходили из того, что фундаментом для построения научной педагогики должны служить точные данные из психологии, физиологии, гигиены и других наук о человеке. Фактически это была продуктивная разработка

идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского, ставившая российскую педагогику в ряд ведущих мировых научно-педагогических школ [1].

В советской историко-педагогической литературе долгое время считалось, что экспериментальные методы были заимствованы на Западе и некритически использовались российскими учеными. В действительности же проведение первых психолого-педагогических экспериментов связано именно с Россией. В 1879 году И.А. Сикорский организовал экспериментальную проверку влияния умственного утомления детей на их успеваемость, и педагогика получила точное знание о факте умственного утомления при учебе. В 1892 году в Санкт-Петербурге была опубликована книга Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни». С его же именем связывается основание одной из первых в России экспериментальных психологических лабораторий [2]. Тем не менее однозначно говорить о приоритетности появления экспериментальных методов в той или иной стране нет достаточных оснований. Эти методы нашли свое применение в педагогике нескольких стран — Германии, России, США и др. — примерно в одно время (70—80-е годы XIX века).

Педагогическая мысль на рубеже веков работала не столько на производство рекомендаций для школьного дела, сколько на создание системы антропологических знаний, своеобразной философии воспитания и обучения. О важности подобной постановки проблемы говорит хотя бы то, что, какой бы мощный пласт педагогической культуры, имеющий всемирное значение, мы не взяли, в самом строе присущего ему мышления имеется антропологическая составляющая [3][2, с. 7].

Проблемы воспитания давно вышли за пределы собственно педагогики. Ими занимались философы, естествоиспытатели, историки, писатели. Это придавало педагогике чрезвычайно противоречивый характер, делая ее в то же время динамичной и устремленной к новым тенденциям. Все основные споры в педагогической науке того времени сконцентрировались в итоге на главном - проблеме человеческой природы. От педагогики требовалось найти эффективные пути воздействия на человека, поэтому она занималась исследованием объективных закономерностей формирующего воздействия на личность. В сфере ее деятельности стояли вопросы перспектив переустройства личности, путей формирования людей XX века, поиска возможностей решения воспитательных проблем. Ответы на эти и смежные с ними вопросы приобрели в изучаемую эпоху определяющее значение для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм. По мнению Б.М. Бим-Бада, понимание содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений [4].

---

[1] Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX века. М. : Педагогика, 1991. С. 177—179.

[2] Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т. 1. М. : «Большая Российская энциклопедия», 1993. 493—494.

[3] Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 7.

[4] Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 9—10.

Среди всех течений особенно стремительно прогрессировала и приобретала общественное звучание экспериментальная педагогика, рассматриваемая нами как уникальный феномен. Это направление получило свое название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики, как были в свое время классифицированы естественно-научное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики. Его определение также не соответствовало и наименованию базовой модели отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики, педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества).

Название направления отражает основной метод получения эмпирических знаний — эксперимент, который должен гарантировать объективность получаемых данных, выводя педагогику на уровень точных наук. Выбранный термин для деятелей экспериментальной педагогики начала XX века был значимым, но достаточно условным. Они прекрасно понимали, что в будущем определение «экспериментальная» для педагогики потеряет всякое значение. Поэтому понятие «экспериментальная педагогика» удерживается в сознании специалистов в рамках историко-педагогического дискурса как определение педагогического феномена, характерного лишь для начала XX века, так же, как, например, «педагогика сотрудничества» для 80-х годов того же столетия.

В начале XX века термины «педология», «экспериментальная педагогика», «экспериментальная педагогическая психология», «психологическая педология», «новая педагогика», «точная педагогика», по-разному интерпретируемые разными авторами, понимались в основном как синонимы. Разнообразие терминов и некоторую неопределенность научных понятий можно объяснить тем, что сторонники экспериментальной педагогики, хотя и делились на отдельные школы, но были объединены общей идеей построения науки о воспитании с использованием синтеза разных знаний о ребенке. А поскольку в теоретическом плане единых основ найдено не было, то ученые обратились к эмпирическим исследованиям в педагогике, что давало стимул и фактологический материал для дальнейших попыток определить предмет и специфику новой науки. Общему подъему способствовало и перспективное прогнозирование ученых, отмечавших, что интерес педагогов к экспериментальным работам «будет все более и более увеличиваться, так как только при этом условии можно будет достичь результатов, которые сделают педагогику точной и рациональной наукой» [1].

Главной фигурой среди основателей российской экспериментальной педагогики мы называем А.П. Нечаева — психофизиолога, педагога, талантливого деятеля психологии и педагогики. Именно ему принадлежит заслуга идейного и организационного оформления экспериментального направления в педагогике. Он основал первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии. В достижении своих целей, часть из которых виделась ему лишь в мечтах, А.П. Нечаев искал и находил поддержку у великого князя Константина, всесильного министра П.А. Столыпина, выдающихся ученых — П.Ф. Каптерева, Г.И. Челпанова, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Э. Меймана, В.А. Лая и др. Он достой-

[1] Анри В. Современное состояние экспериментальной педагогики: ее методы и задачи. М., 1900. С. 109.

но представлял Россию на многих научных форумах и в зарубежных изданиях. Например, профессор Цюрихского университета Э. Мейман в своей речи на школьном съезде в 1900 году, говоря о возникновении экспериментальной педагогики, отметил и исследования Нечаева, причем отнес их к числу «самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение». Редактор журнала пражского философского общества «Чешская мысль» Ф. Чада писал: «И в России начинается в последнее время изучение педопсихологии в желательном направлении. В петербургском университете открыт особый курс педагогической психологии, а одним из выдающихся работников является теперь приват-доцент этого университета г. Александр Нечаев…» [1]. В.Л. Лай не один раз упоминает имя А.П. Нечаева в своей книге «Экспериментальная педагогика», дает описание его опытов и соотносит их с исследованиями Анри, Бине, Больтона, Вессели, Вильке, Лобзина, Скойтена, Смедли и др. [2].

Первый официальный успех деятелей экспериментальной педагогики в России относится к 1903 году, когда в Таврическом дворце состоялась международная выставка «Детский мир». На ней были представлены основные психологические аппараты, используемые при исследовании детей, и диаграммы, отображающие результаты опытов. За них экспертная комиссия присудила две золотые медали — лаборатории А.П. Нечаева и ему лично.

Общественное признание новое педагогическое направление завоевывало главным образом через организацию всероссийских съездов, способствовавших пропаганде новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей страны.

Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 году. Среди делегатов были представители Академии наук, Медицинской академии, всех университетов (кроме Московского и Томского), ряда других высших учебных заведений и обществ — вплоть до Государственной думы. Открывая съезд, председатель оргкомитета, директор Педагогического музея военно-учебного ведомства генерал А.Н. Макаров высказал уверенность в том, что «наша школа может выйти на правильный путь, если обратится к помощи науки; только стоя на почве современных педагогических знаний, школа в состоянии будет воспитывать здоровых и просвещенных слуг родины». Делегат от Российской академии наук А.С. Лаппо-Данилевский подчеркнул: «Педагогическая психология способствует выяснению некоторых из основных проблем целого ряда научных дисциплин: перечисляя их, я не забываю, однако, и главного ее жизненного призвания: она должна содействовать удовлетворению назревшей потребности нашего общества в установлении более правильной системы воспитания» [3].

Лейтмотивом съезда была идея переустройства общества с помощью нового воспитания. Если попытки официальных реформ не дают результатов, а одиночные педагогические начинания и взгляды на воспитание ведущих педагогов поражают своим разнообразием и взаимной противоречивостью, то «выйти из всех этих трудностей можно только путем упорной научной работы». В борьбе за экспериментальную науку ее сторонники использовали свободное от докладов

[1] Нечаев А.П. Ответ проф. А.И. Введенскому. СПб, 1902. С. 6.

[2] Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М.-Л., 1927. С. 75—77, 115—118.

[3] Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб, 1906. С. 9—10.

время для демонстрации делегатам типичных методов экспериментально-психологических исследований. А.Ф. Лазурский, А.А. Крогиус и другие поочередно дежурили на выставке, показывая аппараты и разъясняя их назначение, снимая, по возможности, имеющиеся предубеждения.

На этом же съезде обсуждалась проблема создания научного центра. А.П. Нечаев предложил создать педологический институт. В дискуссии с ним В.М. Бехтерев не согласился с названием, «так как педология обнимает собой определенный круг наук, и такое название будет в одно и то же время широко и узко. Кроме того, педология вряд ли привлечет психологов. Необходимо научно-учебное учреждение, которое объединило бы гг. педагогов и психологов, что является крайне необходимым». Ему возражал, отстаивая свое мнение, А.П. Нечаев: "Конечно, наука требует объединения сил. Но она же требует и определенности в постановке задач. На последнем я в особенности настаиваю. Разъяснения, сделанные В.М. Бехтеревым, показывают, что в главном он, по-видимому, готов согласиться со мной. Он призывает к единению всех неврологов, психологов и педагогов. Я тоже зову к единению, но не только их, а всех, кто научно работает над выяснением педологических основ педагогики. Всякое единение должно иметь свой лозунг, и таким лозунгом в данном случае должна быть не «психоневрология», а «педология» или педагогическая психология» [1].

В целом съезд явился первой крупной общественной акцией нового направления в педагогическом деле. По словам А.П. Нечаева, «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения». В то же время съезд явился и первым легальным всероссийским съездом педагогов. Было даже мнение следующий съезд назвать педагогическим, по поводу чего Г.И. Челпанов предостерегал: «...ввиду невысокого состояния у нас науки, съезд может работать успешно только при участии психологов и педагогов. Поэтому я и предлагаю назвать будущий съезд «съездом психологов и педагогов» [2].

После съезда на повестку дня выдвинулись вопросы обобщения полученных данных и дальнейшей разработки возникающих проблем в специализированном научном центре. А.П. Нечаев по этому поводу писал: «со слушателями мы нередко мечтали о создании специального учреждения, посвященного разработке педагогических наук. И так как Академия наук, давая приют целому ряду знаний, совершенно игнорирует область педагогики, мы мечтали создать свою «Педагогическую академию», которая могла бы стать центром для культивирования педагогики как науки во всех ее разновидностях». И далее: «идейная сторона Академии налаживалась прекрасно. К участию в ее работе готовы были примкнуть крупнейшие ученые по всем специальностям, связанным с педологией и школьным делом. Все выдающиеся столичные педагоги, заявившие себя в литературе и практике, с удовольствием откликнулись на наши приглашения [3].

Первое заседание Совета Педагогической академии состоялось 14 октября 1907 года. В его составе кроме психологов — А.Ф. Лазурского, А.А. Крогиуса и др. — были такие известные ученые, как И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, В.И. Вернад-

[1] Труды Первого Всероссийского Съезда… С. 254.

[2] Там же. С. 248.

[3] Нечаев А.П. Записки психолога : рукоп. // Архив Г.Б. Аккемана. С. 11, 135.

ский, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский и др. Президентом был избран А.Н. Макаров, вице-президентом - М.М. Ковалевский, секретарем — А.П. Нечаев. В выработке программы по физиологии принимал участие И.П. Павлов. К преподаванию привлекались Н.В. Сперанский, С.А. Венгеров, С.Ф. Ольденбург, Е.В. Тарле, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий и др.

Основными науками, на которых базируется педагогика, в Академии были признаны педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, патологическая педагогика и школоведение. Кроме того, предусматривались курсы по анатомии, гистологии, физиологии, психологии, истории философии — всего несколько десятков специальных дисциплин для разных групп. В первый год было набрано 114 слушателей и еще 34 педагога-практика, не имеющих высшего образования, — были допущены к слушанию лекций

Создание Педагогической академии было обусловлено большим дефицитом педагогических познаний, недостатком педагогического опыта у выпускников университетов, отсутствием координирующего научного центра и другими факторами. А.П. Нечаев отмечал: «далеко не все пришли к ясному сознанию, что школа только тогда может стать орудием просвещения и средством культуры, когда она в хороших руках. Необходимо признать, что впереди заботы о расширении народных школ и всяких других учебных заведений должна идти забота о подготовке педагогов. Невозможно рассчитывать на проведение в жизнь какой бы то ни было прочной школьной реформы, если не будет учителей, хорошо понимающих основы воспитания и объединенных знанием главнейших начал современной педагогики». И далее: «нет у нас и авторитетного в педагогическом отношении центра... Необходимо собрать самые бодрые, самые крепкие силы, чтобы вместе приняться разрешать задачу воспитания. Надо соединиться представителям разнообразных знаний под флагом воспитания и сообща создать ту атмосферу, которая помогла бы возникнуть и окрепнуть нашей педагогической науке» [1]. Первой такой попыткой и было основание Петербургской педагогической академии. Демократические основы, участие слушателей в решении вопросов обучения, независимость от правительства оказывали значительное влияние на формирование самостоятельной личности педагога. Академия воплощала идею К.Д. Ушинского о всестороннем научном изучении ребенка как главной фигуры процесса воспитания. В 1917 году педагогическая академия прекратила существование. Однако прогрессивное значение этой вольной высшей школы в самом факте ее деятельности в течение нескольких лет, в смелой попытке передовой интеллигенции отыскать выход из кризиса образования. Академия успешно реализовала одну из моделей высшего педагогического образования [2].

После нескольких лет упорной работы лаборатории экспериментальной педагогической психологии основные направления ее деятельности были уже хорошо известны и поддерживались многими учеными. Это определило возможность создания Общества экспериментальной педагогики, устав которого был утвержден 19 мая 1909 года. Общество поставило своей целью всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания

[1] Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. Ш. 1910. СПб., 1911. С. 10—12.

[2] Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г. Кинелева. М. : НИИ ВО, 1995. С. 185—187.

при помощи точных естественно-научных методов, а также распространение в обществе научной информации о детской природе, о психологических основах воспитания и обучения.

В почетные члены Общества были избраны российские ученые, которые своими трудами «содействовали разработке научных основ воспитания»: А.Н. Бернштейн, В.М. Бехтерев, А.С. Виренюс, Д.А. Дриль, В.Е. Игнатьев, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, П.Э. Лейкфельд, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Макаров, З.А. Макшеев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов, И.П. Павлов. Председателем правления стал А.П. Нечаев. Кроме того, было решено избрать в почетные члены выдающихся иностранных психологов, изъявивших согласие принять участие в работе Общества. Ими стали доктор Амент (Вюрцбург), директор психологической лаборатории в Сорбонне профессор А. Бинэ (Париж), доктор Бран (Лейпциг), профессора К. Грос (Гиссен), Крепелин (Мюнхен), Э. Клапаред (Женева), О. Кюльпе (Вюрцбург), доктор В.А. Лай (Карлсруэ), Липман (Берлин), М. Лобзин (Киль), Э. Мейман (Лейпциг), председатель общества экспериментальной психологии Г.Э. Мюллер (Геттинген), профессор Пиццоли (Болонья), директор лаборатории экспериментально-педагогической психологии профессор Раншбург (Будапешт), директор педагогической лаборатории профессор Скойтен (Антверпен), профессор Ст. Холл (Северная Америка), Ф. Чада (Прага), директор института прикладной психологии профессор В. Штерн (Бреславль), профессор Эрисман (Цюрих).

Первое публичное заседание общества состоялось в последний день работы второго съезда по педагогической психологии в присутствии его делегатов 5 июня 1909 года [1].

Второй съезд по педагогической психологии, проходивший 1—5 июня 1909, был полностью посвящен проблемам школы (одна из проблем — о вырождении среди учащихся!). Председатель оргкомитета В.М. Бехтерев при открытии съезда отметил, что переживаемый период характеризуется особым оживлением вопросов, связанных с изучением психологии и педагогики: «Когда психология стала перерабатываться на почве эксперимента, она начала быстро приобретать ту устойчивость в своих положениях, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает, без сомнения, педагогика» [2]. Очень точно и образно В.М. Бехтерев сказал о школе: «Все мы знаем, что наше педагогическое дело и дело воспитания нуждается в коренных преобразованиях снизу доверху. Наши школы, особенно средняя, настойчиво вопиют о преобразовании... Наша тяжело больная школа для своего оздоровления нуждается в постоянных консультациях с участием посторонних врачей. Для ее выздоровления нужна живая струя общественной мысли, и потому, я думаю, что наши съезды ... должны оказать свое влияние и на преобразование наших школ, особенно средней, и на выработку тех принципов, которые должны быть положены в основу воспитания современного человека» [3]. Приветствовал съезд телеграммой великий Князь Константин: «Искренно приветствую Второй Всероссийский Съезд по педагогической психо-

[1] Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. СПб., 1912. С. 2—3.

[2] Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 5.

[3] Там же. С. 9—10.

логии и от души желаю ему послужить святому делу воспитания и образования детей и юношей на пользу Царя и Отечества.» [1].

На съезде продолжился поиск основных принципов и путей реформирования образования в стране. В заключительном слове В.М. Бехтерев сказал: «Работа съездов есть работа коллективного ума представителей всей России, и значение этой работы должно быть отмечено как новый культурный шаг в серой, будничной жизни России». Обращаясь специально к педагогам как сеятелям на ниве народной он подчеркнул: «Сейте же это семя всюду, где вы можете, и, прежде всего, в юных сердцах ваших воспитанников. Это семя должно зажечь в их груди любовь к лучшим идеалам общественной жизни, любовь ко всему светлому, ко всему разумному, доброму, вечному и... спасибо Вам скажет сердечное многострадальный русский народ» [2].

Несмотря на прогностическую значимость съездов по педагогической психологии они остались мало исследованной проблемой. Из работ тех лет можно выделить лишь диссертацию М.В. Соколова «Психологические съезды в России». Один из основных выводов этой работы в том, что на съездах столкнулись два течения психологической мысли, лидерами которых были А.П. Нечаев и Г.И. Челпанов. «Основная борьба идет теперь по линии Нечаев — Челпанов, возглавляющих в период между двумя революциями две крупнейшие экспериментально-психологические школы в России. Обстановка борьбы складывается явно не в пользу Челпанова, во-первых, потому, что на этих первых съездах он действует еще как одиночка, в то время как Нечаев успел уже к этому сроку создать массовое научное «движение», и теперь за ним стоит целая когорта его сподвижников, настойчиво пропагандирующих в своих докладах его взгляды, а, во-вторых, потому, что Нечаев выступает здесь в ореоле носителя передовой науки, с высоты которой так легко обвинить Челпанова в «консервативной настроенности», приверженности к метафизике и прочих видах отсталости, плохо рекомендующих его в глазах университетски образованных людей» [3].

М.В. Соколов отмечал, что точки зрения Нечаева и Челпанова пришли на съездах «в прямое столкновение», прежде всего в связи с вопросом о преподавании психологии в средней школе. Челпанов трактовал психологию в качестве предмета школьного обучения как «философскую пропедевтику», не сводимую к демонстрации опытов. Нечаев же и его сторонники рассматривали психологию как самостоятельный учебный предмет и предлагали исключить из школьного курса все «метафизические вопросы». Преподавание психологии должно представлять «непрерывное демонстрирование опытов» [4].

Здесь, на наш взгляд, со стороны М.В. Соколова допущены явные передержки, которые легко заметить, анализируя материалы съездов. Так Г.И. Челпанов отмечал, что «психология должна быть и теоретической и экспериментальной...» Но дело в том, что «вопросы экспериментальной психологии, которые служат для иллюстрации общих принципов психологии, должны быть вводимы,

[1] Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 18.

[2] Там же. С. 382.

[3] Соколов М.В. Психологические съезды в России: Дис. … канд. пед. наук (по психологии). М., 1946. С. 36—37.

[4] Научный Архив Российской Академии Образования (НА РАО). Фонд 82. Л. 121.

по мере возможности. Самостоятельно же экспериментальную психологию нельзя вводить, ... эксперименты в классе — нужно всегда объяснять, а времени нет» [1]. А.П. Нечаев отвечал Г.И. Челпанову в прениях: «Я вполне согласен с основными положениями доклада Челпанова, что введение в курс гимназий психологии очень полезно. Но я расхожусь с некоторыми взглядами уважаемого докладчика на постановку преподавания психологии в наших гимназиях». А.П. Нечаев считал, что «психология, как чисто эмпирическая наука о душевной жизни, может иметь в курсе средней школы и свое самостоятельное значение». И далее «Челпанов указывает, что постановка научных психологических экспериментов немыслима в гимназиях. Да это и не нужно. Необходимо только, чтобы преподаватель психологии сам умел ориентироваться в материале экспериментальной психологии и брал оттуда характерные демонстративные опыты. Надо помнить разницу между наукой и учебным предметом. В гимназиях преподаются не науки, а учебные предметы. Гимназическое преподавание считается с возрастом, подготовкой и временем ученика. Наука не знает всех этих соображений. Она безгранична. Цель преподавания психологии в гимназиях будет достигнута, если ученики познакомятся с главнейшими положениями, добытыми этой наукой, и главнейшими ее методами. Они должны заинтересоваться областью душевной жизни и, знакомясь с психологией как учебным предметом, хоть несколько почувствовать величие того, что составляет психологию как науку. Но современная психология, как наука, немыслима без эксперимента. Вот почему, с моей точки зрения, даже в самый элементарный курс психологии в настоящее время необходимо вводить эксперимент» [2].

Другим предметом спора стал вопрос о задачах психологии. Г.И. Челпанов, отстаивая философскую базу психологии, считал, что заниматься психологическими экспериментами должны только подготовленные люди, специалисты. В оживленных прениях А.П. Нечаев возразил: «Если бы я и мог принять принципиально теоретические положения Георгия Ивановича, то я заявляю себя полным непримиримым противником той культурной тенденции, которая лежит в основе его доклада. Мы переживаем такое время, когда преступно кого-нибудь предостерегать от увлечения знанием или бескорыстным стремлением к его приобретению» [3].

По нашему убеждению, прав был и Г.И. Челпанов, также как был прав и А.П. Нечаев. В любом деле нужны специалисты, но нужны и условия для их появления. Широкая волна общественно-педагогической инициативы открывала доступ к широкой экспериментальной работе психолога, но, естественно, несла с собой и появление массы любителей-дилетантов. Суть челпановской критики состояла в том, чтобы не снизить уровня и роли психологического эксперимента, а не закрыть его. Г.И. Челпанов выступал против профанации психологии, проявляющейся в чрезмерном, на его взгляд, распространении психологических кабинетов и лабораторий, специальных приборов, используемых для определения уровня развития детей, которыми просто не умеют пользоваться педагоги. След-

[1] Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1906. С. 42, 83.

[2] Там же. С. 90—91.

[3] Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 92.

ствием такой работы может стать лишь собирание квазинаучного материала, не заслуживающего другого определения, нежели «психологический хлам».

Среди сторонников Челпанова, считающих эксперимент делом научным, а не учебным, достоянием лаборатории, а не школы, был и М.М. Рубинштейн — ярчайшая и крупнейшая звезда российской педагогики [1].

В противовес доводам Г.И. Челпанова оппоненты утверждали, что демонстрация опытов по психологии необходима. Да, действительно, это трудное дело. Но результат уже в том, что педагоги принялись учиться. Взялись за книги и гимназисты: читают психологов, хватаются за философов... Проведение массовых психологических опытов учителями поддержал Н.Н. Ланге. Такую же позицию занимал и А.Н. Бернштейн: «Непонятно почему Челпанов наложил вето на право учителей пользоваться экспериментальными методами... Тогда и самонаблюдением нельзя заниматься, так как и здесь могут быть ошибки. Но экспериментальный метод более надежен. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Может быть, поэтому из психологической лаборатории Челпанова не вышло ни одной работы... Но таким путем науку вперед не подвинешь...» [2].

На трех последующих съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики, обсуждались вопросы исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии.

Первый съезд по экспериментальной педагогике, проходивший 26—31 декабря 1910, был ориентирован на обсуждение вопросов теории и научных методов и в целом носил методологический характер. Некоторые методы не имели должного научного осмысления, были попросту трудноисполнимы. Позже экспериментальную педагогику критиковали, часто огульно, за «эмпиризм», ненаучные методы, использование тестов и т.п. Лидеры новой науки осознавали преходящие трудности. По словам В.М. Бехтерева, «разработка экспериментальных методов трудна и совершается не сразу, а очень постепенно и медленно… Предлагаемые методы не являются вполне совершенными, но это этапы на пути выработки научных методов, который будет продолжаться бесконечно. Эти методы имеют цену и значение до тех пор, пока не будут заменены другими, более совершенными методами» [3].

Хотелось бы отметить еще один аспект коллективной работы рассматриваемого периода, постоянно ускользающий от авторов в педагогических публикаций, который, тем не менее, высвечивает обстановку, атмосферу научного поиска. Эта работа характеризовалась взвешенностью оценок и решений и, несмотря на частые дискуссии, доброжелательностью, интеллигентностью, деликатностью, терпимостью к другому мнению. «В заседаниях чувствовалось, что были духовные силы, которые объединяли всех, все споры сводились к одной цели — к познанию одной и той же истины» [4]. Необходимость полифоничности мнений, возможность разных подходов отражены и в резолюциях съездов. Например, в одном

[1] Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. VII. 1914. П., 1914. С. 2—3.

[2] Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 385—386.

[3] Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. СПб., 1912. С. 40.

[4] Труды Первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. СПб., 1911. С. 558.

из пунктов резолюции съезда 1910 года записано: «Ввиду назревшей потребности реформы нашего школьного дела съезд признает необходимым: 1) развитие частных школ разнообразного типа при условии предоставления руководителям этих школ широкой свободы в организации учебного дела, 2) организацию экспериментальных школ в тех пунктах, где для этого имеются надлежащие условия» [1].

Идеи об экспериментальных школах не были простой декларацией. Незадолго до этого при Педагогической академии слушатели создали свою опытную (не образцовую) школу, в которой «можно было бы пытаться осуществлять идеалы новой педагогики, возникающие в связи с педагогическим движением». Поскольку Министерство народного просвещения не предоставило право свободной организации школы, то ее открыли при Министерстве торговли и промышленности как «Частное коммерческое училище Нечаева», со всеми правами правительственного учебного заведения. Своей задачей школа поставила не наполнение голов учеников во что бы то ни стало знаниями, а развитие в них самодеятельности и координацию знаний и навыков. В интересах индивидуализации преподавания число учеников в классе ограничивалось 12—15 детьми. При школе работал гигиенический кабинет, где находился врач, тщательно исследовавший состояние ребенка как при его приеме в школу, так и во время учебы. Преподаватели пользовались «полным доверием детей» [2]. Это был, вероятно, первый научно-педагогический комплекс в России XX века, в котором отрабатывались идеи свободы и защищенности в учебно-воспитательном процессе и учеников, и учителей.

На втором съезде экспериментальной педагогики (26—31 декабря 1913 года) главными стали проблемы исследования интеллекта и совместного обучения, преподавания психологии и педагогики в средних учебных заведениях. Перед научными заседаниями выступил Г.И. Челпанов, задавший высокий научный тон всему съезду. Отметив, что самой насущной проблемой педагогики является определение сущности и задач общеобразовательной школы, он подчеркнул, что не делается даже попыток понять **психологические** основы общего образования. По его мнению, педагогика уклонилась от истинного пути, сделав центральным пунктом своих исследований такие характеристики, как ощущение, восприятие, механическая память, внимание или даже «исследования интеллекта». Это психологизм в педагогике. Вместо этого внимание исследователей нужно обратить на изучение высших проявлений мышления. Интересоваться надо не простой реакцией, а **волей**, ее высшими проявлениями. Тогда изменится точка зрения на личность. Не в отдельных признаках будут видеть личность, а в той глубинной основе, которая проявляется во всяком действии и которая далеко не всегда подлежит точному описанию. «Что такое **общее** образование, что значит **развитие** ума? Вот очередные вопросы русской педагогики в настоящее время, все равно, будет ли она называться экспериментальной или педагогикой просто» [3].

На этом же съезде Г.И. Челпанов доложил об открытии Московского психологического института, построенного и оборудованного на средства известного мецената, владельца художественной галереи С.Н. Щукина. Фактически это было осуществление выдающегося образовательно-психологического проекта — само-

[1] Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. СПб., 1912. С. 76.

[2] Там же. С. 64—65.

[3] Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : «Школа», 1997. С. 73.

го большого по тому времени психологического института. Третий этаж института предназначался для научных исследований по экспериментальной психологии [1]. В основу проекта было положено устройство института Вундта в Лейпциге, использован опыт лабораторий профессоров Штумфа (Берлин), Кюльпе (Бонн), Марбе (Вюрцбург), а также восьми американских психологических институтов. Программа института предусматривала на подготовку психолога 6 лет.

Третий съезд по экспериментальной педагогике открылся 2 января 1916 года. Идею съезда поддержал, выделив средства, министр народного просвещения граф П.Н. Игнатьев. На съезде с докладом выступил И.П. Павлов. Важными итогами съезда были, во-первых, внимание к вопросам организованного изучения детей, учеников и учителей, что свидетельствовало об осознании педагогической общественностью важности такой систематической работы; во-вторых, интерес, проявленный к методам психологического изучения, которые уже были апробированы на практике. Особенно показательными в этом плане были методы А.П. Нечаева и А.Ф. Лазурского. В-третьих, в центре внимания педагогов стояло уже целостное изучение личности, а не только ее отдельных функций. Съезд показал, что экспериментальная психолого-педагогическая работа приобрела широкий размах, стала вестись более организованно, уделяя особое внимание выяснению тех основ, на которых должны строиться педагогические наука и практика [2].

В 1916 году при Министерстве народного просвещения была открыта Школьно-гигиеническая лаборатория, совет которой был целиком составлен из профессоров Педагогической академии, а А.П. Нечаеву было поручено руководство ее психологическим отделом. Лаборатория создавалась при врачебной части министерства и должна была играть роль научно-руководящего органа всего ведомства. Особое совещание из психологов, физиологов, гигиенистов, психиатров и педагогов должно было собирать материалы педологических исследований, которые могли бы лечь в основу школьной реформы; выяснять спорные вопросы педагогической практики; содействовать организации научно-педагогических исследований в разных городах; анализировать литературу, посвященную вопросам психологии, физиологии, гигиены и психопатологии учащихся.

После Февральской революции, когда вопросами учебной реформы занимались министерства народного просвещения, торговли и промышленности, управление военно-учебных заведений, а также Учебный комитет при Синоде, Общество экспериментальной педагогики решило провести свой экстренный съезд. Этот съезд, прошедший 23 мая 1917 года, оказался незафиксированным в психолого-педагогической справочной литературе. Он не был многочисленным, так как в нем участвовали в основном петроградские ученые и педагоги, но по важности поднятых проблем и прогностичности принятых резолюций его нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике. В его резолюциях центральными были проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям новой страны; пробелы специальной подготовки учителей и врачей для такой школы с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального

[1] Гинецинский В.И. Предмет психологии. Дидактический аспект: Пособие для преподавателей. — М.: «Логос», 1994. С. 24—25.

[2] Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика… С. 76.

исследования детской природы; вопросы развития научных педагогических центров и кафедр педагогики при университетах; необходимость распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью и др. [1].

О воспитании школьников отмечалось следующее: «Новые условия государственной жизни России приводят к необходимости выдвигать в системе воспитания установление правильных взаимоотношений между воспитанниками и развитие в них гражданского долга, взаимного уважения и правильного усвоения основ гражданской свободы. Для этого необходимо ознакомление учащихся с основами общественной морали и образование между ними детских сотовариществ и детских социально-трудовых организаций». «В реформированной школе всех ступеней необходимо дать широкий простор правильному физическому развитию учащихся; это необходимо не только в целях здоровья, но и в целях общеобразовательных, так как правильно поставленные физические упражнения в школе способствуют гармоническому развитию души и тела и повышают общую трудоспособность» [2]. На этом съезде фактически были обобщены все главные практические результаты многолетней работы, связанные с деятельностью Педагогической академии, всех съездов и курсов, изданием литературы, посвященной проблемам экспериментальной педагогической психологии и педагогики.

В результате победы Октябрьской революции 1917 года произошел резкий отход от устоявшихся традиций и начался процесс создания советской психологической и педагогической науки. Для деятелей экспериментальной педагогики, признававших высшей ценностью культуры человека, а высшей ценностью педагогического процесса — ребенка, отражавших настроения и чувства интеллигенции того времени, свершившееся оказалось катастрофой. Революция буднично перевела стрелки поступательного движения экспериментальной педагогики в тупик и, фактически, прекратила ее развитие в качестве интереснейшего научного феномена: закрылись Педагогическая академия и опытная школа, прервалась работа Российского общества экспериментальной педагогики.

Список использованной литературы

1. Анри В. Современное состояние экспериментальной педагогики: ее методы и задачи. — М., 1900.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. — М.: Изд-во РОУ, 1994. — 36 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. — М.: Изд-во РОУ, 1994. — 112 с.
4. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г. Кинелева. — М.: НИИ ВО, 1995.

[1] Нечаев А.П. записки … С. 219—222.

[2] Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика… С. 77.

5. Гинецинский В.И. Предмет психологии. Дидактический аспект: Пособие для преподавателей. — М.: «Логос», 1994. — 214 с.
6. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. Ш. 1910. — С.-П., 1911.
7. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. — С.-П., 1912.
8. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. VII. 1914. — П., 1914.
9. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. — М.-Л., 1927.
10. Научный Архив Российской Академии Образования (НА РАО). Фонд 3.
11. Научный Архив Российской Академии Образования (НА РАО). Фонд 82.
12. Научный Архив Российской Академии Образования (НА РАО). Фонд 85.
13. Нечаев А.П. Записки психолога (Рукопись). — Архив Г.Б. Аккермана (внук А.П. Нечаева).
14. Нечаев А.П. Ответ проф. А.И. Введенскому. — С.-П., 1902. — 28 с.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX века. — М.: Педагогика, 1991. — 448 с.
16. Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М.: «Школа», 1997. — 304 с.
17. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т. 1. — М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993. — 608 с.
18. Соколов М.В. Психологические съезды в России: Дис. … канд. пед. наук (по психологии). — М., 1946.
19. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. — С.-П., 1906. — 402 с.
20. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. — С.-П., 1910. — 401 с.
21. Труды Первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — С.-П., 1911. — 579 с.
22. Труды Второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — П., 1913. — 330 с.
23. Труды Третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — П., 1916. — 251 с.

М.А. Захарищева, Н.В. Леонтьева

М.И. ЗАРЕЦКИЙ: КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу работ мало известного советского педагога М.И. Зарецкого, который в 30-е годы XX века предложил авторскую технологию оценки качества знаний учащихся. В его работах подробно представлены принципы, критерии, методы оценки качества знаний учащихся, конкретные параметры школьных оценок. Основ-

ную цель контроля и оценки М.И.Зарецкий видел не столько в фиксации результатов, сколько в организации и проведении специальных коррекционных мероприятий.

качество знаний, контроль качества знаний, исторический опыт.

При организации процесса обучения существенное внимание уделяется получаемым результатам. Это один из критериев, на основе которого дается заключение об успешности учащихся и эффективности работы учебного заведения в целом. С целью определения данного критерия применяют контроль и оценку качества знаний учащихся в объеме, дающем возможность для получения объективных данных.

В современной педагогике рассматривается множество разнообразных видов, методов, форм контроля и оценки качества знаний. Очевидно, что применение всей существующей их совокупности нецелесообразно, поскольку применение отдельных методов или форм определяется конкретными внешними условиями (возрастом учащихся, спецификой учебной дисциплины и т.д.). На практике требуется оптимальная система оценки качества знаний, позволяющая получить наиболее точные и достоверные результаты с минимальными моральными, материальными, временными и т.д. затратами

Таким образом, формирование эффективной системы оценки качества знаний является одной из основных задач педагогики, решение которой во многом определяет достижение требуемых результатов обучения. Нам представляются весьма важными систематизация, анализ и обобщение существующего опыта, а также обращение к истории, изучение педагогических взглядов педагогов различных ее периодов.

Актуальность проблемы контроля и оценки знаний возросла в настоящее время в связи с вхождением России в Болонские процессы, повсеместным применением единого государственного экзамена, использованием компьютерных технологий в оценке качества образования.

Реформирование системы образования в России после Октябрьской революции требовало достаточно серьезного обоснования, что вызвало необходимость разработки педагогических теорий, устанавливающих основы организации процесса обучения как в средней, так и в высшей школе. Решением данной задачи занимались педагоги 20—30 гг. XX века. В условиях поиска новых методов и форм обучения требовалось выявить наиболее существенные подходы к системе оценки качества знаний учащихся.

Одним из педагогов, занимавшихся решением данной задачи, был М.И. Зарецкий, разработавший собственную систему оценки качества знаний учащихся.

В отличие от большинства педагогов 20—30-х годов XX века, М.И. Зарецкий считал, что система оценки качества знаний учащихся должна включать две составляющие — общетеоретические положения и конкретную технологию. Можно утверждать, что предложенная им концепция соответствует современному представлению.

М.И. Зарецкий писал, что «учет начинается там, где есть организация, планово проводимые мероприятия по установлению уровня и характера успеваемо-

сти» [1]. Он полагал, что основной целью контроля является определение качества знаний учащихся. Кроме того, М.И. Зарецкий указывал: «учет работы учащихся представляет собой систему мер, направленных на максимальное повышение качества учебно-воспитательной работы» [2]. Таким образом, при организации системы оценки качества знаний учащихся ученый преследовал цель не столько зафиксировать результаты обучения, сколько провести коррекционные мероприятия, позволяющие получить более высокие результаты. Такой подход вполне соотносится с современными представлениями о целях контроля и оценки качества знаний, а именно: «выявление качества усвоения части материала или всей учебной программы для определения итоговой оценки работы» учащихся и «выявление пробелов при усвоении… программного материала с целью коррекции этого процесса, его стимулирования, всесторонней помощи обучающемуся» [3][3, с. 12].

Поставленные цели должны были реализовываться на основе требований, предъявляемых к контролю и оценке качества знаний учащихся. В работе 1932 г. «Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ» М.И. Зарецкий к их числу отнес: валидность, диагностичность, сопоставимость условий, прогностичность, хорошая положительная дифференцирующая сила, документальное сопровождение, легкость применения, точность отметок [4]. В другой своей работе — «Учет знаний учащихся в средней школе» (1936 г.) — к предложенным требованиям М.И. Зарецкий добавил следующие: «достаточная полнота охвата учетом программного материала, разнохарактерность учета для лучшего выявления знаний учащихся, своевременность учета» [7, л. 124]. Таким образом, педагогом была предложена система принципов, на основе которой следовало осуществлять разработку системы оценки качества знаний учащихся. При этом такие принципы, как валидность, диагностичность, сопоставимость условий, прогностичность, положительная дифференцирующая сила, полнота, разнохарактерность, точность отметок, своевременность, обеспечивали достоверность получаемых результатов. Другие принципы (документальное сопровождение, легкость применения) требовали минимума затрат на организацию контроля и оценки качества знаний. Следовательно, выдвинутые М.И. Зарецким принципы действительно описывали эффективную систему оценки качества знаний.

Особое внимание автор уделял так называемым общим критериям оценки качества знаний. М.И. Зарецкий утверждал, что применение таких критериев необходимо «для обеспечения единого подхода во всех случаях учета» [7, л. 151]. Такой подход предполагал разработку ряда основных положений, на основе которых следовало осуществлять оценку качества знаний. На практике общие критерии должны были дополняться и уточняться с учетом конкретных условий, что позволяло давать работе учащихся более точную и достоверную оценку. Кроме того, педагог устанавливал: «необходимо… сделать критерии не громоздкими, но вместе с тем и действенными» [7, л. 151]. М.И. Зарецким были разработаны ос-

[1] НА РАО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 264. М.И. Зарецкий. Учет знаний учащихся в средней школе. 1936 г. Л. 41.

[2] Там же. Л. 40.

[3] Клыбин, А.Ю. Дидактическая система оценки эффективности профессионального обучения студентов. Монография. — Н.Новгород: ВГИПА. 2004. С. 12.

[4] Зарецкий, М.И. Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ/ под ред. Н.В. Холода. — М.: Издательство НКТП СССР. 1932. С. 10—17.

новные требования к общим критериям, в их число включались: наличие четко выделенного объекта, анализ своего объекта в данном случае, четкость градирования степеней отметок, отношение к различному сочетанию уровней по признакам [7, л. 151-153]. Указанные требования также обеспечивали формирование эффективной системы оценки качества знаний. Подобный подход при его реализации позволял более просто и точно производить оценку данных, получаемых при контроле. Однако на практике возникали трудности, связанные с выработкой такого рода критериев.

Кроме того, в отношении последнего из требований автор дополнительно отмечал, что «только при наличии всех положительных признаков в требуемой мере ставится соответственно отметка «отлично», «хорошо» или «посредственно», и при наличии хотя бы одного отрицательного признака в указанной мере ставится отметка «плохо» или «очень плохо». М.И. Зарецкий устанавливал, что в случае необходимости оценки результатов по нескольким признакам одновременно положительная отметка могла быть поставлена только в том случае, когда она выставлена по каждому из признаков. Таким образом, педагог отстаивал недопустимость снисходительного отношения к учащимся и обязательность выполнения так называемого необходимого минимума.

Критерии в наиболее общем виде нашли свое отражение в схеме «общего анализа знаний, производимого в целях оценки их:

1. содержание знаний:
    a. положительные стороны (полнота объема, глубина понимания, умение применять знания);
    b. отрицательные стороны (количество и грубость ошибок);
2. форма проявления знаний» [5, л. 110].

Подобная схема выделяла наиболее общие параметры, на основании которых следовало оценивать проделанную работу. Такой подход предполагал выделение не только достоинств, но и недостатков, что позволяло не только устанавливать уровень достижений учащихся, но и определяло направления, в которых следовало при необходимости проводить коррекционную работу.

Выдвинутые М.И. Зарецким общетеоретические положения представляли собой систематизацию и обобщение накопленного дидактического опыта. Педагогом одним из первых была разработана целостная система общетеоретических положений, характеризующих контроль и оценку качества знаний. Несмотря на определенные недостатки (неполнота принципов, сложность создания конкретных критериев), в целом она соответствовала современным представлениям.

Основное внимание при анализе технологий контроля и оценки М.И. Зарецкий уделял методам контроля качества знаний учащихся. В работе «Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ» (1932) он предлагал для использования следующие методы: «наблюдение, просмотр текущих работ, контрольное задание, опрос, учетная анкета, метод шкал, тесты» [2, с. 18]. При описании отдельных методов автор выделял их основные достоинства и недостатки. Так, в отношении такого метода как наблюдение М.И. Зарецкий писал: «… наблюдение имеет еще ту важную положительную сторону, что прогностичность метода достаточно хорошая… применимость его весьма легкая… очень важным возражением против наблюдения, как метода учета, является его большая субъективность, следовательно, плохая диагностичность учета» [2, с. 19]. Данная

этому методу характеристика позволяла не только определить условия его применимости, но и сопоставить его с другими методами, что позволяло эффективно формировать систему оценки качества знаний.

Кроме того, М.И. Зарецкий сопровождал предлагаемую технологию методическими указаниями, что являлось достаточно ценным при организации практической работы. О наблюдении он писал: «можно рекомендовать в отношении каждого ученика отмечать важнейшие промахи и положительные явления (главным образом, ошибки, так как они ложатся в основу регулирования процесса)» [2, с. 21]. Таким образом, общая характеристика метода контроля качества знаний складывалась из дидактических и методических положений, причем последние очевидно зависели от теоретических.

Аналогичная работа была проведена в отношении всех перечисленных выше методов. Однако в дальнейшем набор применяемых методов был пересмотрен. В работе «Учет знаний учащихся в средней школе» (1936) М.И. Зарецкий предлагал сокращенную совокупность методов, включающую: устный опрос (с вызовом, с места), письменный опрос (в форме контрольной работы), просмотр текущих работ, наблюдение [6, л. 122]. Сокращение количества применяемых методов было обусловлено проводимой в образовании политикой. Так, ее результатом стал официальный запрет на применение в практике такого метода контроля как метод тестов. Ученые поспешили теоретически обосновать запрет, при этом критические замечания носили уничижительный характер с целью полной дискредитации данного метода. Данная линия была поддержана и М.И. Зарецким. Если в работе «Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ» (1932) автор давал обстоятельную характеристику метода тестов, то в последующих он просто подвергал его резкой критике. Педагог указывал: «советские «тестологи» на самом деле отрывали обучение в школе от воспитательного процесса, умаляли роль учителя, пытались снять с него ответственность за успеваемость учащихся, предлагали формальный, неверный и вредный учета, знаний вместо действительного учета» [1, с. 33]. Таким образом, в целом протекающие в педагогической науке процессы оказали влияние на научную объективность автора. Однако следует отметить, что в тех аспектах, которых не коснулись политические преобразования, М.И. Зарецкий был вполне объективен.

Анализируя основные достоинства и недостатки различных методов контроля качества знаний, М.И. Зарецкий предложил сравнительную таблицу, дававшую более наглядное представление.

Таблица 1.

Методы учета знаний [6, л. 122]

Требования	**Опрос**		**Письменная контрольная работа**		**Просмотр текущих работ**	
	с вызовом	**с места**	**тематическая**	**текущая**	**тетради**	**наблюдения**
Действенность	Хорошая		Достаточная		Хорошая	Высокая
Правильность	Достаточная		Высокая		Высокая	Оценка не всегда достоверна
Точность	Достаточная		Высокая		Достаточ-	Не всегда

					ная	достаточная
Самостоятельность проявления знаний	Хорошая	Достаточная, а подчас и недостаточная	Достаточная		Не всегда известна	Хорошая
Экономичность	Обычно мало экономичная форма	Достаточно экономичная форма	Достаточно экономичная форма		Наиболее экономичная форма	
Нагрузка преподавателя и школьников	Весьма незначительная		Большая, кроме отдельных случаев	незначительная	Большая	Нет
Документальность	Малая		Полная		Полная	В лучшем случае малая

Для сравнения были предложены следующие критерии: действенность, правильность, точность, самостоятельность проявления знаний, экономичность, нагрузка преподавателя и школьников, документальность [6, л. 122]. При этом все оценки можно было подразделить на две группы: положительные (+), достаточные (±) и отрицательные (—), что позволяло дать следующее представление.

Таблица 2.

СРАВНЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

Требования	**Опрос**		**Письменная контрольная работа**		**Просмотр текущих работ**	
	с вызовом	**с места**	**тематическая**	**текущая**	**тетради**	**наблюдения**
Действенность	+	+	±	±	+	+
Правильность	±	±	+	+	+	—
Точность	±	±	+	+	±	—
Самостоятельность проявления знаний	+	—	±	±	—	+
Экономичность	—	±	±	±	+	+
Нагрузка преподавателя и школьников	+	+	—	+	—	+
Документальность	—	—	+	+	+	—

На основании таких данных можно было сделать вывод, что наибольшее число положительных показателей было у текущей письменной контрольной работы (или положительные или достаточные). Следующими являлись опрос с места, тематическая контрольная работа (по одному отрицательному), затем опрос с вызовом, просмотр тетрадей (по двум отрицательным), последним — наблюдение (три отрицательных).

Таким образом, наилучшим методом контроля качества знаний следовало признать письменный опрос в форме текущей письменной контрольной работы, однако и он не был лишен недостатков (ряд признаков являлись достаточными). Наименее удобным являлось наблюдение. Однако применение только одного метода контроля делало его односторонним, что не позволяло говорить о достоверности результатов.

Таким образом, с одной стороны, работа с этой таблицей могла способствовать оптимальной организации контроля качества знаний. С другой стороны, ограниченное число включенных в нее методов и критериев не позволяли получить полное представление о всей совокупности методов контроля качества знаний. Кроме того, характеристики по критериям являлись краткими.

При этом М.И. Зарецкий давал и более полные характеристики каждому из выше перечисленных методов по рассмотренной выше схеме: достоинства, недостатки, а как следствие — методические указания.

Так, на примере метода письменного опроса, автор указывал, что «положительная сторона этого метода… это то, что самостоятельность работы может быть достаточно обеспечена… отрицательные стороны… — это уменьшение прогностичности вследствие единовременности учета и специальной обстановки…» [2, с. 23]. На данной основе М.И. Зарецким были разработаны конкретные методические рекомендации, позволяющие более эффективно организовать проведение письменного опроса. К их числу можно было отнести: «контрольные работы давать в виде двух форм ряду через ряд», «не допустимость переговоров учащихся ни на какие темы» и т.д. [7, л. 101]. Следовало отметить, что такой подход к анализу методов контроля качества знаний, воспринимался не всеми педагогами, некоторые из них полагали, что соединение в работе как общедидактических, так и методических параметров, характеризующих конкретный метод, недопустимо.

С одной стороны, работа такого рода требовала значительных затрат, с другой стороны, методические указания рассматривались с точки зрения общей дидактики, что позволяло конкретизировать общетеоретические представления и в целом более полно представить конкретный метод.

В качестве основной технологии оценки качества знаний учащихся М.И. Зарецкий предлагал традиционную балльную систему. Он выделял пять степеней отметок: «отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо» [4, л. 5]. Автором были разработаны критерии, характеризующие каждую из описанных выше отметок. Так, для отметки «отлично» предлагалось: «ученик обнаружил четкие и твердые знания спрашиваемого, а письменные его работы могут служить образцами для учеников класса» [4, л. 5]. Подобного рода характеристика отметки является достаточно общей и в некоторых случаях неудобной для практического применения. Тем не менее, наличие даже самых общих критериев способствовало формированию более однозначных подходов к оценке качества знаний учащихся, сопоставимости получаемых отметок.

Для конкретизации критериев отметок М.И. Зарецким была разработана таблица, позволявшая дать характеристику каждой из отметок.

Таблица 3.

Характеристики балльной системы [8, л. 3]

	отлично	Хорошо	посредственно	плохо	Очень плохо
Объем	Знание как основных, так и второстепенных изученных сторон, богатые и разнообразные примеры	Знание основных и второстепенных изученных сторон, разнообразные примеры.	Знание основных сторон, однообразные примеры	Незнание небольшой части из основного материала	Незнание многого из основного материала
Глубина понимания	Выделяет существенное, не затрудняется при разных внешних изменениях заданий	Выделяет существенное, несколько затрудняется при внешних изменениях заданий, но преодолевает их.	Показывает понимание хотя бы при одной их формулировке	Показывает понимание хотя бы при одной их формулировке	Дает вызубренные формулировки без понимания их.
Применение знаний	Свободное применение знаний	Почти не затрудняется в применении знаний	Хотя бы в простых случаях применяет знания	Затрудняется применять знания даже в простейших случаях, но справляется при наводящих вопросах.	Применять знания не в состоянии даже в более простых случаях
Ошибочность	Полная безошибочность, точные формулировки.	Полная безошибочность, точные формулировки.	Безошибочность в основном учебном материале, допускает неточности в формулировках, если по существу эти формулировки правильные	Редкие и негрубые ошибки в основном материале	Грубые или частые негрубые ошибки по основному материалу
Форма проявления знаний	Весь требуемый материал излагает	Излагает связно весь или почти	Связно изложить основной требуемый ма-	Знания выявляются лишь с	Наводящая помощь не оказывает

	связно, почти нет обмолвок, описок, выполняет работу экономно с приборами и т.п. оперирует правильно и уверенно, помощь преподавателя допускает лишь в виде редких сигналов	весь материал, очень мало обмолвок, описок. С приборами и т.п. оперирует правильно, но неуверенно. Помощь преподавателя допускает в виде сигналов или весьма легкой наводящей помощи.	териал затрудняется. Нередки обмолвки, описки. С приборами и т.п. оперирует не совсем правильно, но наводящие вопросы приводят к правильной работе. Помощь преподавателя выражается в виде наводящей помощи или множества вопросов или сигналов	большой наводящей помощью. Отвечает лишь по вопросам чрезвычайно медленно. С приборами и т.п. оперирует неправильно, но наводящая помощь приводит к правильной работе.	влияния.

Рассматриваемая балльная система в данном случае характеризовалась на основе следующих параметров: объем, глубина понимания, применение знаний, ошибочность, форма проявления знаний [8, л. 3]. В таком случае каждой из отметок давалась более подробная характеристика, чем при простом описании, что давало возможность для более подробного анализа полученных в ходе контроля результатов. Однако, абстрактность и теоретичность выбранных параметров затрудняли применение их на практике.

Итак, М.И. Зарецким была предложена теоретически обоснованная система оценки качества знаний учащихся. С одной стороны, она вполне соответствовала современным дидактическим представлениям, кроме того, дидактические разработки автора, изложенные в таблицах 1 и 3, давали возможность осознанно проводить контроль и оценку, совершенствовать сформированную систему оценки качества знаний. С другой стороны, неполнота принципов, критериев, совокупности рассматриваемых методов ограничивали применимость данной системы на практике. Тем не менее, выполненная М.И. Зарецким работа не имела аналогов в рассматриваемый период (20-30 гг. XX в.), в связи с чем его труды представляют несомненный интерес и для современных исследователей.

Список использованной литературы

1. Зарецкий, М.И. Критика принципов тестовых «измерений» // Советская педагогика. 1937. №1. С. 25-34.
2. Зарецкий, М.И. Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ/ под ред. Н.В. Холода. — М.: Издательство НКТП СССР. 1932.
3. Клыбин, А.Ю. Дидактическая система оценки эффективности профессионального обучения студентов. Монография. — Н.Новгород: ВГИПА. 2004. 101 с.

4. Научный Архив Российской академии образования (НА РАО). Ф. 13. Оп. 1. Д. 132. М.И. Зарецкий. Указания об оценке знаний учащихся начальной, неполной средней и средней школы, примерные нормы оценок успеваемости и материалы школ. 1936-1937 гг.
5. НА РАО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 177. М.И. Зарецкий. Критерии оценки знаний учащихся. 1934 г.
6. НА РАО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 212. М.И. Зарецкий. Организация и методика текущего и периодического учета знаний учащихся. 1935 г.
7. НА РАО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 264. М.И. Зарецкий. Учет знаний учащихся в средней школе. 1936 г.
8. НА РАО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 276. М.И. Зарецкий. Оценка знаний учащихся в средней школе.

Стратегия развития высшего образования

А.В.Онкович

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА ЗНАНИЙ

С помощью медиаобразования, интерес к которому в последние годы значительно возрос, личность приобретает информационную свободу - право получать информацию, необходимую для жизни, развития и профессиональной деятельности, высказывать свои взгляды по поводу тех или иных явлений и событий, передавать информацию (и что более важно - знание) другим людям. Создание и использование интегрированного пространства знаний (ИПЗ) неразрывно связано с использованием новых информационных технологий, что приобретает особое значение в профессиональной подготовке студентов, в повышении квалификации специалистов, самообразовании.

медиалогия, медиакомпетентность, медиаобразование, медиапедагогика, медиакультура, медиатекст, медиасреда, медийная деятельность, информационная свобода, информация, интегрированное пространство знаний, новые информационные технологии.

Изучение мирового опыта показывает, что проблема соответствия профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума - одна из актуальных проблем современности. По нашему мнению, ее можно успешно разрешать с помощью медиаобразования, его технологий.

Медиа разделяют на „старые”, традиционные (книгопечатание, пресса, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение) и современные, или „новые” (видео, мобильные телефоны, CD, DVD, компьютер, Интернет) [1, с. 4]. Про их внедрение в жизнь социума академик В.Г.Костомаров пишет: „Ксерокс, телевизор, компьютер ворвались в нашу жизнь и стали ее неотъемлемой частью, вызывая меньше радости и возмущения, нежели до них являвшиеся постепенно и медленнее, не без опаски входившие в обиход телеграф и телефон, гектограф, фотография, граммофон, патефон и электрофон, радио, кино, магнитофон, пишущая машинка, линотип” [4, с. 5].

Те средства массовой коммуникации, которые сегодня принято называть „новыми”, начали заявлять о себе в 1970-е годы. «Вначале они воспринимались главным образом как «продолжение» существующих масс-медиа, как более современные их формы», — отмечает Г. Бакулев. И продолжает: «Теперь же, четко обозначив свои функции и найдя широкое признание, они бросают вызов тради-

ционным способам распространения информации и требуют теоретического осмысления» [1, с.3-4].

Самым революционным отличием новых коммуникационных технологий считают их интерактивный характер, а основными чертами, которыми отличаются „новые медиа" от „старых", — децентрализация, высокая пропускная способность, интерактивность, гибкость формы, содержания и использования информации. „Когда новые масс-медиа действительно утвердятся как системы коммуникаций, перед традиционными встанут проблемы адаптации. Опыт развития прессы, кино, радио и телевидения свидетельствует, что как только „новые" средства массовой коммуникации становятся „старыми", их выживание зависит от способности находить новые способы предоставления услуг, которые оплачивает публика или финансирует правительство"…, а поэтому «можно ожидать, что получат распространение такие медиасистемы, с которыми у индивидуумов сложатся прочные отношения зависимости, что позволит им не только узнавать о происходящем в мире, но, что важнее, понимать, что оно для них означает" [1, с.7-8]. Знания, накопленные и сохраняемые в виртуальной образовательной среде, интегрированы, постоянно пополняемы и обновляемы, доступны и востребованы. Их интеграцию, накопление и поддержку, а также организацию доступа к знаниям обеспечивает создание и использование интегрированного пространства знаний (ИПЗ) [7]. В свою очередь, ИПЗ обеспечивается именно медиаобразовательными технологиями в течение всей жизни человека, что позволяет:

- объединить различные источники информации по различным дисциплинам, специальностям и участникам образовательного процесса (преподавателям и обучающимся) в рамках единой системы;

- обеспечить постоянное развитие системы за счет обновления теоретического знания и непрерывного накопления нового опыта, полученного преподавателями и обучающимися в ходе учебного процесса;

- предоставлять релевантную решаемой обучающей задаче информацию каждому из участников образовательного процесса в соответствии с его знаниями, предпочтениями и потребностями [7]. (Заметим, что сейчас мы не затрагиваем тему медиаобразования будущих профессионалов в сфере журналистики, которым современные технологии облегчили и ускорили процесс «производства» медиатекстов (поиск, обработку и распространение), в том числе, не выезжая из редакции, дали возможность рассказывать о мероприятиях (событиях, явлениях и пр.), получать комментарий или «заимствовать» его из других СМИ).

По определению ЮНЕСКО, медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и др.) и разными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знания того, как:

1) анализировать, критически сознавать и создавать медиатекст;

2) определять источник медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;

3) интерпретировать медиатексты и ценности, которые рапространяются медиа;

4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и нахождение заинтересованной в них аудитории;

5) получить возможность свободного доступа к медиа. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободное самовыражение и право на информацию и является инструментом поддержки демократии [12].

Медиаобразование как процесс развития и саморазвития личности на материалах и с помощью средств массовой коммуникации призвано формировать культуру коммуникации, умение осознанно воспринимать, критически осмысливать, интерпретировать медиатексты с целью расширения общих, социокультурных и профессионально значащих знаний, коммуникативных и творческих способностей. Оно обеспечивается разными коммуникативными сетями, поэтому и способно удовлетворить интеллектуальные потребности личности в полной мере.

Понятие «медиаобразование» относительно новое. В СССР это направление — сначала с опорой на материалы печати и кино — находилось в поле зрения педагогов с 20-х годов XX столетия. Продуктивно оно начало развиваться в 80-е годы и сейчас в разработке этого направления российские исследователи и педагоги значительно опережают коллег по СНГ. Ныне в России, например, усилиями известного специалиста в области медиапедагогики А.В.Федорова и его научный школы открыта специализация по медиаобразованию; учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре сегодня преподаются во многих российских высших учебных заведениях страны, выходят учебники и учебные пособия, издаются журналы, защищаются диссертации [13]. Даже перечень учебных программ, задействованных в российском образовательном пространстве, вызывает добрую зависть.

Более того. В 2007 году в докторской диссертации В.А. Возчикова [2] обоснована философская база медиаобразования. Исследователем рассмотрены онтологические смыслы и цель медиаобразования как способа постижения медиакультуры через всестороннее осмысление медийной деятельности, как особого типа культурной и учебно-творческой среды Диссертант отмечает, что медиакультура — доминирующая культура информационного общества, всесторонне характеризует этот феномен и во многом дополняет и углубляет предложенные ранее формулирования других исследователей.

Побуждает к раздумьям и мысль другой российской исследовательницы - Н.Б. Кирилловой, которая считает медиакультуру посредником между властью и обществом, социумом и личностью, интегратором новой медиасреды. Ее докторская диссертация ориентирована на культурологическую теорию медиаобразования. Анализ функций и моделей медиакультуры и проблем медиаообразования как фактора социализации личности привели исследовательницу к выводу, что одним из важных направлений медиаобразования как основы становления ин-

формационного общества может стать открытие в ведущих государственных высших учебных заведениях новой специальности «Медиалогия», что разрешит объединить в учебном процессе такие дисциплины как «История и теория медиакультуры», «Теория и практика журналистики», «Межкультурные коммуникации», «Медиаобразование», «Основы медиакритики», «Медиаменеджмент» и др. Такая комплексная подготовка разрешит выпускникам войти в инфосферу полноценными специалистами XXI столетия: теоретиками и педагогами, менеджерами и социологами, методистами культурно-досуговых центров и экспертами-аналитиками по проблемам масс-медиа» [3].

Мы не только согласны с исследовательницей, но и считаем, что сегодня следует говорить о вхождении в научно-образовательное пространство медиалогии как новой науки, науки о медиа. Именно ***медиалогия должна объединить весь спектр знаний о различных («старых» и «новых») масс-медиа — от истории появления до современных технологий их использования.***

Медиаобразование в последние годы привлекает все больше внимания ведущих международных организаций. На международном форуме «Альянс цивилизаций» (Alliance of Civilizations - http://www.madridaocforum.org/), который состоялся 15-16 января 2008 года в Мадриде с участием свыше тысячи делегатов из 68 стран мира, было официально объявлено о создании первого в истории ООН интернет-портала, целиком посвященного проблемам медиаообразования, медиапедагогики, медиакомпетентности для аудитории всех национальностей, религий и возрастного спектра и продемонстрирована его рабочая версия (http://www.solucionesabiertas.net/clearinghouse). На этом портале размещаются материалы (книги, статьи, учебные программы и т.п.) на английском, французском, испанском, арабском, русском и других языках мира.

В 2008 году на портале Министерства образования и науки Российская федерация создан сайт „Электронная научная библиотека «Медиаобразование» (http://edu.of.ru/medialibrary) [13], постепенно наполняющийся полными текстовыми публикациями ведущих российских медиапедагогов. В частности, в электронной библиотеке имеются такие разделы: «Документы, постановления, рекомендации, ссылки», «Словарь терминов: медиаобразование, медиапедагогика, медиаграмотность, медиакомпетентность», «Медиаобразование — российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики», «Монографии», «Учебные пособия», «Учебные программы», «Сборники научных работ», «Авторефераты диссертаций», «Статьи», «Russian Open Media Literacy Education Library». Раздел

«Учебные программы» Электронной научной библиотеки, например, подает полные тексты медиаобразовательных программ для студентов и школьников (еще совсем недавно их было около тридцати). Там же есть сайт, где размещены в прямом доступе наработки украинских медиапедагогов, опубликованные на языке оригинала.

Создание электронной научной библиотеки «Медиаобразование» обеспечивает широкий доступ пользователей (преподавателей, аспирантов, студентов высших учебных заведений, учителей и др.) к профессионально разработанному информационному ресурсу по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности, медиапедагогики и убеждает в эффективности использования ИПЗ.

Как свидетельствует анализ И.М. Чемерис [11], медиапедагоги разных стран теоретической предпосылкой развития медиаобразования считают положительное или же отрицательное влияние медиа на развитие личности, в частности, и общества в целом, что обусловило выделение разных подходов, теорий и моделей медиаообразования.

Признанными мировыми лидерами в области медиаобразования сегодня считают Канаду и Англию. С 90-х годов XX века в Канаде, Австралии и Венгрии медиакультура изучается во всех школах с первого до последнего класса. Канада — первое в мире государство с системой обязательного медиаобразования. Оно интегрировано здесь не только в курс родного (английского/французского) языка, но и в ряд других дисциплин («Искусство», «Технология», «Здоровье», «География», «Социальная коммуникация», «Музыка», «Математика») [10]. Собственно и самую медиапедагогику, по мнению заведующего отдела естественно-математических дисциплин Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования АПН Украины Владимира Робака, можно рассматривать как интегральную область знания, в структуре которой можно выделить и составные части, характерные для педагогической науки [6].

Развитие средств массовой информации/коммуникации и их привлечение к процессу обучения и воспитания значительно активизировали творческий поиск педагогов во многих странах, педагогические наработки которых для нас часто становятся инновационным ориентиром. Канадские педагоги, например, курс медиаобразования считают идеальной учебной программой, гармонично вобравшей современные достижения педагогической науки и носящей междисциплинарный характер. На занятиях используются четыре наиболее распространенных подхода: тематический, автономный, медиаориентированный и интегрированный [10, с.137-138]. Вот, например, как используются медиаобразовательтные технологии в рамках предмета «География». Работая с разными видами медиатекстов, учащиеся наблюдают, как медиатексты подаются в разных жанрах (новости, документальный фильм, образовательные программы, художественный фильм и пр.), отмечают, является ли общее предоставление материала положительным или отрицательным, пропорциональным и т.д. Выполняются различные упражнения с использованием просмотренных медиатекстов (например, имитационные, где учащиеся выполняют различные роли). После проведенной работы учащиеся создают собственную презентацию страны в разных жанрах телепрограмм [10, с. 210-215]. По нашему мнению, используемые технологии — по этому примеру — можно отнести к теледидактике.

Как свидетельствует заведующий отделом естественно-математических дисциплин Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования АПН Украины Владимир Робак с ссылкой на немецких специалистов, «у них эта специальность довольно экзотическая». Он, в частности, отмечает, что отдельные составляющие медиакультуры (медиапсихология, медиамедицина, медиаправо, медиаэтика) «возникли в результате процесса интеграции между компьютерными науками и современными коммуникативными технологиями, с одной стороны, и соответствующими гуманитарными дисциплинами, — с другой» [6, с.275].

Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.В. Федоров в сравнительном анализе современного состояния развития медиаобразования в Украине и России отмечает, что в медиаобразовательном процессе Украины ныне имеются два направления — киевский и львовский. Киевская группа медиапедагогов делает основную ставку на медиадидактику — совокупность упорядоченных знаний, принципов, умений, методов, способов и форм организации учебного процесса на материале средств массовой коммуникации при интеграции медиапедагогики с другими дисциплинами, а львовский коллектив педагогов ориентируется на проблемы медийной экологии и связь журналистики с медиаобразованием. И приходит к выводу, что нарастающее внимание к проблемам медиапедагогики (см., например, диссертации А.Д. Онковича, 2004 и И.М. Чемерис, 2008) в двух наибольших научных центрах Украины — Киеве и Львове — позволяют оптимистически смотреть в будущее [8].

В процессе информатизации общества изменяется образ жизни социума, и каждое из направлений нуждается в соответствующих педагогических технологиях. Создание и использование интегрированного пространства знаний (ИПЗ) неразрывно связано с использованием новых информационных технологий, приобретает особое значение в профессиональной подготовке студентов, в повышении квалификации специалистов, самообразовании. Не считаем, что информационные технологии — это что-то принадлежащее исключительно миру техники. Они настолько глубоко проникли в жизнь людей, что вычленить их из общего мировоззренческого и культурологического контекста уже не возможно. Их влияние на личность — чуть ли не главная определяющая черта информационного общества, в котором информация и знания — основной продукт производства. Тем не менее, здесь нужно учесть мнение академика РАО В.Г. Костомарова, который указывает на наличие нового типа текста — дисплейного — и определяет дисплейность как параллель книжности: «Возникает и требует незамедлительного решения судьбоносная задача учебно-педагогического и воспитательного характера: сделать все возможное для того, чтобы, наряду с дисплейными способами получения информации, новые поколения владели бы и старыми, умели бы пользоваться книгой, уважали и любили ее, как и живопись, и правильно звучащую речь. Научить совмещать эти навыки в общечеловеческом плане означает преодолеть болезненный дефицит внимания, возникающий от неумеренного облегченного получения массовой и все больше личностной информации исключительно через дисплей» [3, с.75].

Компьютерные коммуникации уже ныне существенно влияют на формирование нового содержания образования, на организационные формы и методы обучения. Понятие «информационно-коммуникационные технологии» в этом контек-

сте должны воссоздавать технологии использования «старых», традиционных медиа. В случае, когда речь идет о вовлечении в учебный процесс «новых» медиа, целесообразно использовать понятие «инновационно-коммуникационные технологии». Поскольку медиасредства мы используем для коммуникации, то и акцентируем в понятии на составляющую «коммуникационные» [5]. Бесспорно, наши размышления учитывают, прежде всего интересы специалистов по коммуникациям, поскольку для них важно — общение в социуме, взаимодействие между членами разных образований и форм общности людей. В данном случае речь идет о безграничных возможностях интернетдидактики как составной части медиадидактики. (К слову заметим, что в ее состав также входят прессодидактика, теледидактика, кинодидактика, радиодидактика, мультимедиадидактика...).

Высокий уровень подготовки современного специалиста требует принципиально изменять образовательное пространство и образовательную политику в Украине. Суть и цель качественного обновления высшего образования в XXI столетии — готовить такого выпускника, который был бы способен овладеть любой специальностью. Для целостного, комплексного решения профессиональных задач нужно развивать у студентов умения осознанно использовать потенциал гуманитарных и фундаментальных дисциплин. Без овладения современными медиаобразовательными технологиями этого не достичь.

Поскольку медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и образования в течение всей жизни человека, целесообразно, чтобы педагогика приняла самое активное участие в разработке этого направления. Тем более, что определенные наработки у нас есть. Следует их обобщить, осовременить и направить в мировое русло.

Список использованной литературы

1. Бакулев Г.П. Новые медиа: теория и практика. - Москва: Изд-во КЛМ, 2008.
2. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: Автореф. дис. … докт. филос. наук. — СПб, 2007.
3. Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Автореф. дис. … докт. культурлогии. — М., 2005.
4. Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении. —М.: ГИРЯ, 2008.
5. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у начальному процесі засобами медіаосвіти // Журналістика, філологія та медіаосвіта: збірник наукових доповідей. У 2-х томах. — Т.2. — Полтава: Освіта, 2009. — С. 252 — 255.
6. Робак Володимир. До питання про розвиток медиапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. — Львів: ТзОВ Камула, 2006. — С.275 — 286.
7. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентностного похода к обучению на основе управления знаниями //Научная сессия МИФИ. — Т.338. — 2007. Тельнов Ю.Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология. — М.: Финансы и статистка, 2004.

8. Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) // Медиаобразование, 2008. — № 4. — С. 23 — 45.

9. Федоров А.В., Новикова А.А. Электронная научная библиотека „Медиаобразование": начало пути // Медиаобразование, 2008. — № 4. — С. 14 — 22.

10. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании: монография. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.

11. Чемерис І.М. Медиаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. — № 3. — С.104 — 108;

12. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

13. http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=823

А.К. Воловик

ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПАРАДИГМЕ НОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЕ (NPM)[1]

Статья представляет анализ положения дел в высшем образовании Западной Европы после внедрения принципов "нового менеджмента в бюджетной сфере" (англ., New Public Management, *аббр*. —NPM). Реформирование системы высшего образования в России также строится на базовых механизмах NPM, так как следует западно-европейской образовательной модели, зафиксированной в Болонской Декларации. К настоящему времени западная система высшего образования уже имеет опыт и реакцию на функционирование университетов в рамках новой управленческой философии. В статье представлены основные положения NPM, суть и опыт его внедрения в систему высшего образования, критический анализ этого опыта.

образование, новый менеджмент в бюджетной сфере, New Public Management (*аббр*., NPM), система высшего образования в Западной Европе, Болонский процесс, неолиберальная философия государственного управления, рынок образовательных услуг.

Изучение зарубежного опыта — это испытанная практика в период отечественных реформ. Критический анализ и разумное осмысление состоявшихся или

[1] Исследование выполнено при поддержке отдела специальных программ Центрально-Европейского университета, ЦЕУ, Будапешт, Венгрия. № стипендии: REG/026/200910/R. Мнения и суждения, высказанные в данной статье, отражают исключительно взгляды автора, они могут не совпадать с позицией организации-спонсора (ЦЕУ).

происходящих там процессов позволяет при попытке внедрения аналогичных преобразований в отечественной практике избежать если не всех, то принципиальных ошибок и просчетов.

Глобальные процессы в экономике, расширение Европейского Союза определили необходимость создания единого образовательного пространства, обеспечивающего унифицированный уровень образования, который открывал бы возможности для академической мобильности, свободного перемещения рабочей силы и т.п.

Создание единого образовательного пространства в Евросоюзе последовало за реформаторскими процессами в системе высшего образования Западной Европы, которые начались в конце 1980-х — 1990-х годах XX века и основывались на идеях неолиберализма, доминантной экономической и идеологической модели в развитых странах англо-саксонской культуры, полностью отрицающей протекционизм со стороны государства. Данное направление политической экономии и философии тесно связано со второй эрой глобализма и выступает за ограниченное участие государства в экономических процессах.

Государственные администрации многих высокоразвитых западноевропейских стран в середине 1980-х годов столкнулись со значительными вызовами не только своим экономикам, но и социальным институтам. Образование как социальная сфера тоже относилось к их числу, так как в значительной мере финансировалось государством, было финансово обременительным, организационно перегруженным бюрократическими процедурами, и по форме содержательно отставало от требований времени. Качественное функционирование бюджетной сферы требовало на тот момент развития долгосрочных и инновационных стратегий[1]. Именно тогда на передний план вышел набор управленческих или менеджерских идей, позже оформившихся в концепт «новый менеджмент в государственной/бюджетной сфере», *англ*., New Public Management (*аббр*. NPM).

Понятие «новый менеджмент в государственной/бюджетной сфере» появилось также в середине 1980-х — начале 1990-х годов как управленческая философия с целью модернизировать государственный сектор. Этот термин имеет широкое и сложное толкование, но, в целом, он описывает ту волну реформ в государственном секторе, начавшуюся в последние двадцать лет прошлого столетия в высоко-индустриализированных странах. NPM возник и как мощная критика на традиционную модель управления, сформулированную еще Максом Вебером (Max Weber) — только профессиональные чиновники/бюрократия делают администрирование эффективным и рациональным. Апологеты NPM, например, Давид Осборн (David Osborne) и Тед Геблер (Ted Gaebler), указывали, что неолиберальным стратегиям нужен новый тип чиновничества, наделенный предпринимательским, антрепренерским духом для того, чтобы трансформировать государственный сектор и его отягощающий бюджет, а затем избавиться от бюрократии.

Внедрение механизмов объяснялось NPM необходимостью преодоления «врожденной» слабости правительственной, управленческой бюрократии, которая, как правило, следует принципу — «сегодня делаю то, что делал вчера».

[1] Naschold, F. Public sector transformation: rethinking markets and hierarchies in government. — Amsterdam; Philadelphia, PA: Benjumins Pub.Co., 1996. — 178 p.

Страны Европы, США, Южной Америки, Юго-Восточной Азии — государства с быстро развивающейся экономикой одинаково считают, что деятельность чиновников часто является не путем разрешения проблем государственного управления, а часто, именно источником самих этих проблем. Поэтому все активнее ставились вопросы о способах реструктурирования правительственной бюрократии в целях повышения эффективности государственного управления и государственного регулирования экономики.

Главная идея NPM-реформ - это стремление перевести государственный сектор на рыночные рельсы, что должно, по замыслу многочисленных сторонников из разных сфер — политиков, экономистов, общественных деятелей, уменьшить бюджетные расходы правительств без негативных побочных эффектов и последствий для общества в целом. Несмотря на разные уровни социо-экономического и политического развития отдельных стран в разных регионах мира, отмечаются сходные и общие проблемы относительно правительственного чиновничества и государственного управления бюджетной сферой, а именно:

- государственное управление очень неповоротливое и дорогое,
- предоставляемые услуги в бюджетной сфере низкого или неудовлетворительного качества,
- государственное управление, чиновничество слишком отдалены от простых граждан, чтобы качественно и в кратчайшие сроки обеспечивать и удовлетворять их интересы,
- чиновники, находящиеся на государственной службе, часто коррумпированы,
- государственное управление не всегда квалифицировано и эффективно, на него затрачиваются значительные финансовые и человеческие ресурсы.

Сторонники NPM утверждают, что «новый менеджмент в государственной/бюджетной сфере» ставит в центр процесса потребителя услуг, при этом обеспечивая измеримость оказанных ему услуг. Главной задачей NPM, наряду с уменьшением расходов, является достижение большей прозрачности, большей эффективности и более качественных услуг в бюджетном секторе.[1]

NPM, таким образом, это попытка переноса инструментов управления/менеджмента из сферы частного бизнеса в модифицированном виде в область государственного регулирования бюджетной сферы. Теоретической основой послужила, как указывалось выше, неолиберальная философия управления, где основными направлениями трансформации бюджетного/государственного сектора через механизмы NPM становятся:

- уменьшение круга задач, решение и контроль за которыми остается за государством,

- разделение стратегического и оперативного уровней: политика государства определяет «*что*» необходимо сделать, администрация бюджетного учреждения — «*как*» это выполнить,

[1] Naschold, F. Public sector transformation: rethinking markets and hierarchies in government. — Amsterdam; Philadelphia, PA: Benjumins Pub.Co., 1996. — 178 p.

Leisyte, L. The effects of New Public Management on research practices in English and Dutch universities / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. 29 November - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 14 p.

- плоская, горизонтальная иерархия управления и комбинация менеджмента по целям, проектный менеджмент, оплата труда по результатам выполненной работы,

- ориентация на удовлетворение интересов потребителя,

- постановка четких целей, замер результативности, прозрачность размещения ресурсов,

- децентрализация: вся ответственность за выполнение задач, профессионализм, бюджетные расходы возлагается на руководителя конкретного проекта или отдела,

- обеспечение высокого качества услуг обеспечивается квалификацией, компетентностью исполнителей, прозрачностью всего процесса,

- описание административной деятельности проходит в терминах *«продукт», «стоимость», «затрачиваемые средства и ресурсы», «время на выполнение»* и т.п., что ранее было характерно только для бизнес-дискурса.

Такой контекст представляет собой парадоксальную комбинацию риторики свободного рынка и квази-тоталитарных практик контроля за деятельностью учреждения и его сотрудниками.[1]

Ряд авторов отмечает, что в настоящее время наблюдается кризис NPM в целом, поскольку мировое сообщество переходит от постмодернистского этапа развития к информационно-технологическому (так наз. - IT stage), уже внедрившемуся во многие сферы.[2] IT эра определяет свои правила организации, функционирования, регулирования не только в поле бизнеса, но и в непроизводственной сфере. Сегодня эти правила вступают в противоречия с существующими регуляторами в рамках NPM. К тому же, по прошествии почти четверти века стали очевидными и просчеты философии NPM как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях, которые, к настоящему моменту становятся препятствием модернизации как государственного регулирования экономикой, так социальной сферы, в том числе и высшего образования.

Выдающийся лингвист Н.Хомский, чей вклад в научные исследования и опыт работы в системе высшего образования трудно переоценить, считает философию NPM «неолиберальным тупиком», конфликтом капиталистических и социальных ценностей, а всю неолиберальную стратегию — углублением глобального социального неравенства как в планетарном масштабе, так и в границах одной страны.[3]

---

[1] Lorenz, Chris. Higher Education Policies in the European Union, the 'knowledge economy' and neo-liberalism // Communication au colloque de l'ARESER — Association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche — du 11 février 2006 — à paraître en janvier 2008 aux éditions Syllepse dans un livre sous la direction de Christophe Charle et Charles Soulié. — 8 p.

[2] Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management. Post-autistic Economics Review. Issue No.33, 14 September 2005.

Dunleavy, P., Margets, H., Bastow, S., Tinlker, J. New public management is dead — long live digital-era governance. // Journal of Public Administration Research and Theory. — July, 2006.

[3] Хомский Н. Прибыль на людях. — М.: Праксис, 2002. — 256 с.

Глобальная мобильность капитала в 1980-х вызвала дерегуляцию в производственном секторе западноевропейских стран и положительно сказалась на их доходности.[1] Несколько позже под влиянием этих тенденций началась и серьезная реструктуризация высшего образования в Западной Европе. Теоретическое осмысление возможных инновационных форм управления университетами привели к идее адаптации механизмов NPM в системе высшего образования. «Мода» на практическое внедрение NPM в систему высшего образования Западной Европы началась в начале 2000-х годов, например, Франция в 2001,[2] Австрия 2003,[3] и продолжается до настоящего момента, поддерживаемая официальной политикой как международной организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, *англ.* - OECD), так и Евросоюза. В настоящее время основной задачей вовлечения механизмов бизнес-управления в рамках NPM в систему высшего образования Западной Европы становится превращение университетов в доходные предприятия за счет:

(1) уменьшения государственного финансирования при сохранении более пристального контроля за его расходованием и переноса финансирования деятельности университета, включая и стоимость обучения, на плечи других заинтересованных сторон, в основном, на самих потребителей услуг, а именно - студентов;

(2) передачи университетам функции определять, какой качественный уровень и параметры обучения соответствуют потребностям экономики страны в данный период времени;

(3) ограничения академических и научно-исследовательских свобод за счет гибких форм найма сотрудников и расширения функций бюрократического штата внутри университета.[4]

Главная идея всех реформ в высшем образовании Объединенной Европы, а с некоторых пор и России — сделать вузы конкурентно способными, вселить в них предпринимательских дух, сделать их рыночно ориентированными, деятельными и эффективными.

---

[1] Leisyte, L. The effects of New Public Management on research practices in English and Dutch universities / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 14 p.

The extent and impact of higher education governance reform across Europe. Final report to the Directorate-General fro Education and Culture of the European Commission. - Part 3. — CHEPS, 2006. — 69 p.

[2] Higher Education between New Public Management and Economic Downturn: Comparative analysis and perspective scenarios. — Workshop 11-12 December 2009. — Universite Paris&Manterre, 2009.

[3] Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. — Vienna University of Economics and Business Administration http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf

[4] Impact of the Crisis on Education at a Governmental Level: Report from the working group session at the OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)/ International Conference on Higher Education at a Time of Crisis: Challenges and Opportunities. Copenhagen Business School, 29-30 June 2009. — 4 p.

Higher Education between New Public Management and Economic Downturn: Comparative analysis and perspective scenarios. — Workshop 11-12 December 2009. — Universite Paris&Manterre, 2009. — p.3.

Государства, отягощенные бременем бюджетной сферы (образование, здравоохранение, службы социального обеспечения), ухватились за идеи NPM, которые, вслед за частным бизнесом, направляли университеты, находившиеся на бюджетном финансировании, на:

(1) обретение более деятельного характера, аналогичного ведению любого бизнеса,

(2) уменьшение штата и децентрализацию в управлении, т.е. независимость от министерств образования, институциональную автономию,

(3) изменение организационной культуры учебного заведения,

(4) служение потребностям местного сообщества, так называемая «третья» роль университета — роль социального фактора. Помимо обучения студентов и ведения научных исследований университеты должны быть «встроены» в социальную структуру местного сообщества путем диверсификации своих учебных программ.

Все четыре направления перестройки высшего образования на идеях NPM в различных Европейских станах в реальном опыте реализовались по-разному. Западные исследователи реформы образования указывают на то, что последнее направление - служение потребностям общества - наименее разработано в собственно теории NPM. Но при этом именно оно в сочетании с сокращением штатов и децентрализацией стала доминирующей.

Пять ключевых трендов были заимствованы из технологии NPM при реформировании системы высшего образования в Западной Европе в процессе реструктуризации бюджетной сферы соответствующих стран: *институциональная автономия, расширение и диверсификация, гармонизация, маркетизация и обеспечение качества*.[1]

Институциональная автономия в Европейском понимании предполагает изменение отношения между государством и университетами. Государство оставляет за собой надзорную функцию, делегируя многие функции уровня принятия решений руководству самих вузов. Создаются попечительские советы с функциями «владельцев» высшего образования или конкретного университета, при этом советы университетов, факультетов теряют свои прежние коллегиальные руководящие полномочия и сводятся к совещательному голосу, который не играет особой роли в принятии решения по вопросам деятельности университета (Нидерланды, Австрия, Франция).

Под *расширением и диверсификацией* понимается расширение доступа к обучению в вузах и открытие новых специальностей и специализаций, до этого времени не входивших в перечень университетских учебных планов. Европейская политика в области высшего образования руководству зиждится на убеждении, что образованное население изменит положение в экономике к лучшему. Под этим трендом в систему высшего образования вошли новые типы образователь-

[1] Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. — Vienna University of Economics and Business Administration http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf

Westerheijden, Don F., Stensaker, B., Rosa, M.J. Quality Assuarance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation. Vol.20.-XXIII., 2007. — 264 p.

Sadlak, J. Introduction // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. pp. 3 - 5.

ных учреждений, такие как: профессиональные колледжи; виртуальные университеты, воплощающие идеи дистантного или дистанционного образования; специализированные колледжи, частные университеты. Все это создало значительную конкурентную среду в системе высшего образования в Западной Европе.

Гармонизация образовательных систем разных стран часто заменяется другим термином - интернационализация. Данный тренд вызван к жизни глобализацией, потребовавшей унификации образовательных систем разных стран с тем, чтобы уровень подготовки специалиста легко определялся международной шкалой оценивания, а университетские дипломы признавались во всех странах Евросоюза. Интернационализация требует: а) сведения учебного процесса к единой содержательной структуре через выделение модулей в изучении конкретной дисциплины; б) замены ранее практиковавшейся схемы «школа - специализированный вуз» единой для всех стран Евросоюза трех уровневой системой «бакалавриат-магистратура-докторантура» с различными формами послевузовского «непрерывного» обучения; в) внедрения кредитной трансферной системы (система зачетов и аттестации, позволяющая установить адекватный академический уровень студентов из любого университета Евросоюза).

Многие зарубежные авторы находят тренд *маркетизация наиболее* драматичным, болезненным и неоднозначным изменением в системе высшего образования в Западной Европе.[1] Именно маркетизация за счет внедрения механизмов частного предпринимательства в практику управления университетами обеспечила отъем у государства контрольных функций за вузами. Становится уже очевидным, что внедряя принципы NPM, европейские вузы приобретают более предпринимательский характер, становятся более ориентированными на рынок образовательных услуг, заметно повышается мобильность студентов и преподавателей. Университеты все больше приобретают черты предприятий, принадлежащих частному бизнесу, например, в части, контроля за финансовыми потоками, в деятельности, направленной на доходность предприятия и т.п. Усиливается конкурентная борьба между учебными заведениями за студенческий контингент, за привлечение ведущих ученых и профессоров. Профессорско-преподавательский состав тоже начинает мыслить категориями предпринимательства. Финансовые источники также более диверсифицированы, чем это было в дореформенный период, а стоимость обучения является одним из существенных источников дохода.

Вопрос *качества* в системе высшего образования наиболее объемный в ходе реформирования. Он охватывает оценку результатов обучения, но более выпукло в нем представлена необходимость стандартного оценивания самого преподавания. И хотя это обычная процедура для американских университетов, европейским коллегам приходится к ней привыкать и приспосабливаться. Результаты оценки деятельности отдельного преподавателя используются по-разному — они учитываются при решении вопроса о его/ее продвижении по карьерной лестнице, конкурсном переизбрании или о заключении с ним/нею контракта, для личной рефлексии и самооценки.

---

[1] Vught, von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. - UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 15 p.

Оценка качества работы университета перестает быть функцией министерств, за свою деятельность и ее эффективность университет отчитывается перед попечительским советом.

С качественной оценкой деятельности университета связана аккредитация вузов, что является новым понятием и явлением в практике европейской системы высшего образования.

В настоящее время европейские университеты подталкиваются своими правительствами к быстрейшей трансформации в самофинансируемые, «высокопроизводительные» учреждения, осуществляющие свою деятельность на конкурентном поле по законам рынка.

Конкретные изменения и ответные реакции на внедрение механизмов NPM в систему высшего образования вызвали:[1]

а) *усиление лидерских позиций* самого университета за счет делегирования ему властных полномочий, ранее принадлежавших государству. Выборы ректора заменены его назначением Попечительским советом, ректору переданы и другие функции на уровне принятия решений. Но ректоры это в большинстве попрежнему бывшие преподаватели, так как в Европе испытывается дефицит профессиональных менеджеров в области образования.

б) *появление* института *Попечительских советов /Совет управляющих/ Совет директоров* — нового звена в структуре западно-европейского университета. Эти советы функционируют как наблюдательный и управляющий орган с полномочиями контроля за деятельностью ректора и вице-ректоров, проректоров. На них лежит ответственность от выбора ректора до одобрения планов развития вуза и его бюджета, всей деятельности вуза. Во внутривузовской структуре Совет управляющих становится неотъемлемой частью университета и обладает правом влиять на многие сферы его деятельности, в том числе — обучение и научные исследования. В плане внешних связей университета, Совет управляющих выступает в качестве «буфера» между учебным заведением и обществом или министерством, которое представляет интересы самого общества. В состав Совета управляющих приглашаются как представители государственного сектора, так и частного, в зависимости от специфики направления подготовки конкретного университета. Зарубежные аналитики подчеркивают, что очень важно для университетов сохранить хоть какое-то влияние на процесс отбора в эти Советы. При этом высказывается мнение, что это не сложная задача, так как в состав Совета входит, как правило, менее десяти человек и подвергнуть процесс отбора (так наз.- скрининг) контролю не составит затруднения.

в) *контроль за деятельность университета, его финансами* — этот момент в деятельности пореформенных европейских университетов является чрезвычайно важным. Он включает следующий перечень процедур: отчеты университетов и факультетов, стандартную оценку научных исследований и обучения, периодический внешний контроль. Параллельно этому буферные организации (аккредитационные агентства, национальные образовательные советы, т.п.) также

[1] Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. - Vienna University of Economics and Business Administration. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf

выносят свои оценки деятельности университетов и доводят их до сведения министерства.

г) контроль *качества касается* самой сути учебного процесса и научных исследований. Оценка качества преподавания и обучения уже внедрен во многих европейских университетах: здесь используются стандартное анкетирование, опросники по результатам прочитанного курса и деятельности отдельного преподавателя. А вот их результатами пользуются по-разному. Оценка научно-исследовательской деятельности — это более спорный и конкурентный процесс. Министерства и фонды-спонсоры требуют четких индикаторов результатов научной деятельности университета. Общая тенденция здесь следует практике, принятой в вузах США — публикации в реферируемых научных изданиях и журналах, а также заявки на исследовательские гранты, которые могут подлежать замерам и оценке.

д) *профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава* стала также важным вопросом в европейских университетах.

е) *контрактное исполнение бюджета* — это наиболее видимый результат перестройки европейского высшего образования на принципах NPM. Государственное финансирование осуществляется не на поддержку всей деятельности университета, а производится единовременная выплата суммы, предназначенной для выполнения конкретной задачи в четко отведенный для этого период времени.

Существенное различие в англо-саксонской и западноевропейских системах (Франция, Германия, Испания, Италия, Австрия и др.) высшего образования просматривается в том, что в США главным двигателем преобразований в сфере образования всегда являлись потребности, естественно возникавшие в сообществе и среде вокруг самого университета.[1] Автономный статус вуза позволял оперативно реагировать на вызовы времени и академические запросы потребителя образовательных услуг. В Западной Европе за реформу образования ответственны политика государственных министерств и соглашения Европейского Союза, которые вошли в определенный конфликт с академической и организационной культурой европейских университетов, что вызывает активную критику.[2]

Известно, что тремя приоритетами Болонского процесса являются: введение трехуровневой университетской системы (бакалавриат-магистратура-докторантура), гарантия качества, признание присуждаемых квалификаций и сроков обучения. При этом элементы реформы системы высшего образования Западной Европы заимствованы из англо-саксонской университетской схемы, которая адаптирована и эксплуатируется университетами США, Великобритании, Австралии уже в течение долгого времени.

Нео-либеральная точка зрения на систему высшего образования и запуск в ней механизмов NPM превращают образование в товар массового потребления, в

[1] Burke, B., Johnstone, M. The Hope for Democratic Schooling in America. // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. - pp. 19-33.

[2] Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. — Vienna University of Economics and Business Administration http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf

международную услугу, которая должны быть продана и куплена у соответствующего провайдера. Для граждан США, Великобритании, Австралии такой подход не является революционным, но для большинства европейцев, безусловно, таковым является.[1]

Университеты США, Великобритании, Австралии позиционируются во всем мире как главные экспортеры образовательных услуг.[2] В них самый высокий процент иностранных студентов. Так, в настоящее время 16% всего глобального рынка иностранных студентов приходится на одну Великобританию. Правительство этой страны ставит своей задачей довести эту цифру в ближайшие годы до 25%. Некоторые авторы считают, что академический уровень университетов вышеупомянутых стран, их независимость от правительственной опеки, антрепренерский характер определили вектор реформ западно-европейской системы высшего образования.

Отсюда, реформаторские процессы в системе высшего образования Западной Европы сведены к следующим ключевым темам, реализация которых, по замыслу их инициаторов и сторонников, должны обеспечить европейским университетам переход на новый качественный уровень: интернационализация или глобализация образовательных парадигм, конкурентность и рыночная ориентация, опора на NPM и стратегическое планирование, внимание к качеству и финансовой ответственности отдельного университета.[3]

Однако два последних десятилетия реформ государственного регулирования в бюджетной сфере, сфокусированных в основном на сокращении государственных расходов, опора на механизмы NPM в дерегулировании и приватизации бюджетных учреждений, выявили и тенденции, которые относятся к ряду негативных, или, по крайней мере, не оправдавших ожидания.

Не все аналитики положительно оценивают эффективность NPM в бюджетной сфере и перенос его механизмов в образование, в том числе и высшее. Приемы управления бизнесом, заложенные в NPM, к настоящему времени устарели.[4] Нынешний мировой финансовый кризис и положение вузов, перешедших на NPM, показали несостоятельность ряда его положений.[5]

---

[1] Lorenz, Chris. Higher Education Policies in the European Union, the 'knowledge economy' and neo-liberalism // Communication au colloque de l'ARESER — Association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche — du 11 février 2006 — à paraître en janvier 2008 aux éditions Syllepse dans un livre sous la direction de Christophe Charle et Charles Soulié. — 8 p.

[2] Vught, von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. - UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 15 p.

[3] Westerheijden, Don F., Stensaker, B., Rosa, M.J. Quality Assuarance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation. Vol.20.-XXIII., 2007. — 264 p.

Leisyte, L. The effects of New Public Management on research practices in English and Dutch universities / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 14 p.

[4] Dunleavy, P., Margets, H., Bastow, S., Tinlker, J. New public management is dead — long live digital-era governance. // Journal of Public Administration Research and Theory. — July, 2006.

[5] Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management. Post-autistic Economics Review. Issue No.33, 14 September 2005.

Критика реформ в системе высшего образования в Западной Европе, имеющей богатый академический опыт, становится все громче. Так, еще в 2004 году журнал «Высшее образование в Европе» (Higher Education in Europe), издаваемый Европейским центром высшего образования под эгидой ЮНЕСКО, опубликовал критические статьи европейских ученых, оппонентов так называемого постмодернисткого этапа в истории Европейской системы высшего образования.[1] Наступающие новые информационные технологии в преподавании и проведении научных исследований, по мнению многих экспертов, уже давно выносят на повестку дня вопросы виртуальных университетов, дистанционного обучения, новых типов поставщиков образовательных программ в дополнение к традиционному университетскому образованию, других принципов финансирования, что делает подход, основанный на философии NPM не актуальным на настоящий момент и требующим кардинального пересмотра.

Передача ряда функций университетам, ранее закрепленных за государством в лице министерств, как уже указывалось выше, определяет их автономность, заключенную в самоуправлении и бюджетной самостоятельности, независимом стратегическом планировании, полной власти над штатом сотрудников. В последнем случае, руководство вуза имеет ту же власть над сотрудниками, что и владелец частного предприятия или фирмы.[2] Руководство университета в терминах NPM является агентом государства и используется им как инструмент силы в любом властном контексте. Так что говорить об уходе государства из этой сферы преждевременно.

Известный специалист в области государственного менеджмента Кристофер Худ (Christopher Hood) подчеркивает, что идеи NPM — это усовершенствованный вид управления советского типа, придавая этой оценке критический подтекст.

Интересным и объективным представляется мнение преподавателей до прихода в университет прошедших школу бизнеса, например, Milliken J. (Великобритания).[3] Он считает, что высшее образование не должно управляться по законам и правилам бизнеса и высказывает сожаление о его массовости и доступности, диверсификации, государственном недофинансировании университетов, об опоре на принципы NPM. Британский ученый считает, что все это ослабляет коллегиальность управления вузом, вызывает «депрофессионализацию» и даже «про-

---

Dunleavy, P., Margets, H., Bastow, S., Tinlker, J. New public management is dead — long live digital-era governance. // Journal of Public Administration Research and Theory. — July, 2006.

Impact of the Crisis on Education at a Governmental Level: Report from the working group session at the OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)/ International Conference on Higher Education at a Time of Crisis: Challenges and Opportunities. Copenhagen Business School, 29-30 June 2009. — 4 p.

[1] Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004.

[2] Hood, C. Gaming in the Targetworld: The Target Approach to Managing British Public Services // Public Administration Review, 66 (4), July/August 2006, pp. 515-521.

[3] Milliken, J. Postmodernism versus Professionalism in Higher Education in Europe. // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. pp. 9 - 19.

летаризацию» профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников, превращая их в рядовых наемных работников.

Критики NPM в образовании указывают на наличие конфликта между автономией университета и индивидуальной автономией преподавателя и т.п.[1] Так требование жесткой отчетности и оценки работы лишает преподавателей вузов их прежней автономности. Маятник власти в университетах качнулся от академической вольности к менеджерам и чиновникам от образования, что изменило культуру высшего образования Западной Европы.

К проблемным относятся и вопросы баланса между учебной и административной работой профессорско-преподавательского состава. Даже американские вузовские преподаватели, систему которых принимает как Европейская, так и отечественная система высшего образования в рамках Болонского соглашения, считают, что административно-бюрократические процедуры (аттестация студентов, многочисленные формы отчетности, т.п.) трудоемки и перегруженность ими часто идет в ущерб собственно процессу обучения.[2]

Осложняется положение профессорско-преподавательского состава, работающего в университетах в рамках NPM философии и необходимостью кадрового обеспечения “массовости” университетского образования, которое привело к заметному снижению квалификации работающих преподавателей. Почти половина ППС университетов всего мира имеют дипломы первого университетского уровня, как правило, это бакалавры.[3]

Критикуя принципы, переносимые из делового мира в академическую сферу, португальские ученые подчеркивают, что платное обучение ограничивает доступ к высшему образованию молодых людей из небогатых семей; в то же время этот же принцип широко открывает двери университетов для менее подготовленных и способных к обучению детей из финансово обеспеченных семей, которые не могут пройти через сито приемных экзаменов. В конечном итоге это сказывается на качестве обучения, так как преподавателям вузов приходится адаптировать преподавание и аттестационные требования к уровню студентов «новой волны».[4]

Критикуя Болонскую декларацию, открывшую путь механизмам NPM в систему высшего образования Западной Европы, К. Лоренц (Chris Lorenz) указывает, что реформы принесли с собой все увеличивающееся количественное соот-

---

[1] Altbac., Reisberg, L., Rumbley, L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Executive Summary. /A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. —SIDA/SAREC, 2009 . pp.13

Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. — Vienna University of Economics and Business Administration. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf

[2] Burke, B., Johnstone, M. The Hope for Democratic Schooling in America. // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. - pp. 19-33.

[3] Altbac., Reisberg, L., Rumbley, L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Executive Summary. /A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. —SIDA/SAREC, 2009 . pp.13

[4] Sadlak, J. Introduction // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. pp. 3 - 5.

ношение ‘преподаватель-студент’, преобладание преподавателей-совместителей над штатными профессорами, постоянно возрастающая плата за обучение для студентов.[1] Гегемония расчетливости под маской эффективности производительности в Западной Европе окрестили «Макдональдизацией общества». Есть опасение, утверждает автор, что европейские университеты трансформируются в предприимчивые «МакУниверситеты» (McUniversities).

Риторика Болонской Декларации сфокусирована главным образом на кооперации Европейских университетов. Однако, появление на международном рынке образовательных услуг большого количества их провайдеров, т.е. университетов, обладающих автономией, в том числе и финансовой, вызвало их острую конкуренцию. Более богатые университеты имеют лучшие условия для учебы, поэтому они и более привлекательны для студентов и лучших преподавателей. В этом плане Болонский процесс не является адекватным ответом на вызовы глобализации, где кооперация и взаимодополнение считаются ключевыми позициями[2]. При этом, безусловно, европейские университеты принимают и используют преимущества Болонского процесса в части сближения университетских учебных планов и программ, их структур; взаимного признания дипломов, ученых степеней, присуждаемых квалификаций.

Даже краткий анализ результатов внедрения механизмов NPM в систему высшего образования Западной Европы свидетельствует о большом количестве проблем и далеко неоднозначной оценке его результативности. Большинство участников семинара «Высшее образование между NPM и экономическим спадом: сравнительный анализ и сценарии перспектив» (Париж, декабрь 2009) сходятся во мнении, что развитие NPM в системе высшего образования трудно сейчас предсказать. [3]

Список использованной литературы

1. Харви Д. Краткая история неолиберализма. — М.: Поколение, 2007. — 288 с.
2. Хомский Н. Прибыль на людях. — М.: Праксис, 2002. — 256 с.

3. Altbach Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Executive Summary. /A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. —SIDA/SAREC, 2009. — 18 p.

---

[1] Lorenz, Chris. Higher Education Policies in the European Union, the 'knowledge economy' and neo-liberalism // Communication au colloque de l’ARESER — Association de réflexion sur l’enseignement supérieur et la recherche — du 11 février 2006 — à paraître en janvier 2008 aux éditions Syllepse dans un livre sous la direction de Christophe Charle et Charles Soulié, pp.7.

[2] Vught, von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. - UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — p.12.

[3] Higher Education between New Public Management and Economic Downturn: Comparative analysis and perspective scenarios. — Workshop 11-12 December 2009. — Universite Paris&Manterre, 2009.

4. Ashworth A., Harvey R.C. Mass higher Education: a first stage model for the United Kingdom. // Quality Assurance in Education (UK). — Vol.3. Issue 4, 1995. — pp. 6-14.
5. Begg, R. The dialogue between higher education research and practice. — CHEPS, 2003. — 160 p.
6. Burke, B., Johnstone, M. The Hope for Democratic Schooling in America. // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. - pp. 19-33.
7. Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management. Post-autistic Economics Review. Issue No.33, 14 September 2005.
8. Dunleavy, P., Margets, H., Bastow, S., Tinlker, J. New public management is dead — long live digital-era governance. // Journal of Public Administration Research and Theory. — July, 2006.
9. Forest, J., Altbach, Ph. International handbook of Higher Education/ - 144 p.
10. Higher Education between New Public Management and Economic Downturn: Comparative analysis and perspective scenarios. — Workshop 11-12 December 2009. — Universite Paris&Manterre, 2009.
11. Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004.
12. Hood, C. Gaming in the Targetworld: The Target Approach to Managing British Public Services // Public Administration Review, 66 (4), July/August 2006, pp. 515-521.
13. Impact of the Crisis on Education at a Governmental Level: Report from the working group session at the OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)/ International Conference on Higher Education at a Time of Crisis: Challenges and Opportunities. Copenhagen Business School, 29-30 June 2009. — 4 p.
14. Leisyte, L. The effects of New Public Management on research practices in English and Dutch universities / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 14 p.
15. Lorenz, Chris. Higher Education Policies in the European Union, the 'knowledge economy' and neo-liberalism // Communication au colloque de l'ARESER — Association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche — du 11 février 2006 — à paraître en janvier 2008 aux éditions Syllepse dans un livre sous la direction de Christophe Charle et Charles Soulié. — 8 p.
16. Milliken, J. Postmodernism versus Professionalism in Higher Education in Europe. // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. pp. 9 - 19.
17. Naschold, F. Public sector transformation: rethinking markets and hierarchies in government. — Amsterdam; Philadelphia, PA: Benjumins Pub.Co., 1996. — 178 p.
18. Sadlak, J. Introduction // Higher Education in Europe. — UNESCO-CEPES, European Centre for Higher Education. — Vol.XXIX, No. 1, 2004. pp. 3 - 5.
19. Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. — Vienna University of Economics and Business Administration.

http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf
20. Vught, von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. - UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. November 29 - 1 December, 2006. — CHEPS: University of Twente, the Netherlands, 2006. — 15 p.
21. Scot, P. Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Development (Paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness. 21-24 May 2009, Bucharest, Romania). — 24 p.
22. Sporn, D. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe. — pp 49-52.
23. The extent and impact of higher education governance reform across Europe. Final report to the Directorate-General fro Education and Culture of the European Commission. - Part 3. — CHEPS, 2006. — 69 p.
24. Westerheijden, Don F., Stensaker, B., Rosa, M.J. Quality Assuarance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation. Vol.20.-XXIII., 2007. — 264 p.

Открытая трибуна

Д.В. Сочивко

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНЫХ И СУБКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ УПАДКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье на основе эмпирических исследований показана тенденция роста социальной отчужденности молодежи в современной образовательной системе России.

социальная отчужденность, молодежные субкультуры, криминальная субкультура, социально-психологический портрет современного молодого человека.

Сегодня мы наблюдаем серьезные психологические последствия для современной молодежи, необратимые изменения социально-психологического портрета современного молодого человека в России, которые являются прямым следствием системного кризиса, в частности, сбоев в работе образовательной системы. Почему мы говорим о необратимых изменениях, и что это означает. Во-первых, то, что, начиная с конца 80-х годов, начала наиболее интенсивного развала образовательной системы в России, выросло уже целое поколение молодых людей, которые сейчас вступают в зрелый возраст. Какую психологию, какое душевное устроение они несут во взрослую жизнь, и какими опасностями это грозит для их дальнейшей жизни, мы скажем чуть позже.

И, во-вторых, если даже возрождение образовательной системы пойдет самыми быстрыми темпами, то может происходить **только с учетом тех изменений психологии молодых людей** самых разных возрастов, которые **уже произошли** из-за дефектов образовательного процесса, а не в коем случае не их **игнорировании и замалчивании**.

В течение нескольких последних лет мы (коллектив психологической лаборатории Академии права и управления ФСИН России) занимались социально-психологическими и психодиагностическими опросами представителей молодежи разных возрастов и образовательных систем. Среди обследованных выборок испытуемых были представлены

- Школьники сельских и городских школ различных регионов России и г.Москва
- Обучающиеся в средних специальных учебных заведениях
- Студенты различных вузов России, разных возрастов и курсов обучения
- Курсанты военизированных вузов ФСИН России

- Молодые люди, состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних
- Осужденные воспитательных колоний
- Осужденные молодежного возраста (до 25 лет)
- Осужденные зрелого возраста (до 35 лет)

Всего около полутора тысяч человек.

Кроме того, в процессе статистической обработки путем преобразования исходных матриц определялись новые группы испытуемых, в частности **представители тех или иных субкультур**, тех или иных возрастов и т.д.

Для проведения исследований молодых людей в местах их пребывания и обучения мы пользовались большим количеством различных анкетных, опросных, психодиагностических, тестовых методик, направленных как на изучение осознанных установок поведения, так и неосознаваемых его детерминант. Будем называть их по мере необходимости в изложении.

Приведем теперь некоторые наиболее важные эмпирические результаты, характеризующие те личностные изменения современной молодежи, различных ее представителей, которые и явились следствием сбоев в работе образовательной системы предыдущих лет.

В одной из опросных методик молодым людям разных образовательных учреждений, начиная от школьников, студентов и курсантов и заканчивая состоящими на учете в милиции и уже осужденными, предлагалось указать те основные лишения, которые они испытывали в детстве. Факт, который был получен, показался нам весьма интересным. Среди возможных лишений присутствовали такие как недостаток питания, внимания близких, недостаток игрушек, сладкого, одежды, книг, **личного пространства, острых ощущений**, новых впечатлений, общения с друзьями, общение с близкими. Выяснилось, что среди всех этих немаловажных ценностей, современные молодые люди выбирают с огромным преимуществом в первую очередь всего два. Им не хватало в детстве (видимо, не хватает и сейчас) **личного пространства и острых ощущений**. Еще раз подчеркну, что по этим выборам солидарна молодежь всех вышеперечисленных групп, от школьника и студента до осужденного и представителя полукриминальных субкультур.

На наш взгляд, это и есть одна из существенных составляющих того внутреннего психологического запроса современной молодежи к образовательным и воспитательным системам, на который у общества нет ответа. О чем идет речь. Первый образ, который сразу возникает в ассоциативном ряду, это молодой человек, прилипший к компьютеру, где его никто не тронет (личное пространство), и погруженный в игры (не важно какого уровня интеллектуальности), доставляющие ему те самые острые ощущения. Но, наш взгляд это самое безобидное проявление выявленной молодежной установки в сфере первичных ценностных ориентаций.

Мы полагаем, что указанный факт лежит в основе механизма ухода молодого человека из официальной культуры в поле субкультурных влияний. Приведу такой пример. Многие, наверное, знают молодежный сериал «Папины дочки». Один из сюжетов: одна из девочек, представитель субкультуры готтов, сообщает всей компании, что по их готтским правилам она должна кого-то убить, чтобы перейти на следующий уровень посвящения. В наших терминах она должна испы-

тать еще более острые ощущения, чтобы отвоевать себе еще более устойчивое личностное пространство. На что другая дочь-отличница предлагает ей совершить что-то вроде препарирования живой лягушки в рамках образовательной программы и этим ограничиться (очевидный представитель официальной образовательной культуры). Ответ: «нет, это не прокатит». И тогда присутствующий молодой человек предлагает ей **убить учительницу**, которая всем им мешает. Далее вся молодежь (кроме отличницы) обсуждает это с огромным интересом. Возможно, авторам фильма это кажется смешным. Я как представитель уголовно-исполнительной системы могу сказать, что убийства не только молодыми людьми, но и почти детьми (11-14 лет) взрослых и ради забавы, и с целью мелкой наживы, и в ритуальных целях в современной России это совсем не редкое явление. Достаточно вспомнить банду детей, на счету которой 14 или 15 только доказанных убийств взрослых. А руководил бандой подросток 12 лет. И здесь с экрана под прикрытием шутки современному молодому человеку предлагается… нет, не идея, но **живой образ** обсуждения возможного убийства учительницы. На мой взгляд, первый шаг к постановлению молодого человека на путь социального отчуждения сделан. Ему не хватает личного пространства и острых ощущений?! Есть субкультура готтов, где в открытую в телевизоре обсуждаются вопросы твоей личной свободы как готта, доходящей до свободы убивать, т.е. испытывать самые острые ощущения. А что противопоставляет этому образовательная система? Строгое «Так, нельзя!», т.е. опять ограничение личного пространства и лишение острых ощущений. А это и был главный запрос молодежи к современному обществу. Ответ — нет!, нет и все! Это общая тенденция. Конечно, существуют разрозненные методики нравственно ориентированного обучения и воспитания, но это скорее исключение, чем правило в работе образовательной системы в России в целом.

Но «свято место пусто не бывает», что не может сделать официальное образование и воспитание, то делают различные субкультурные образования. Поэтому имеет смысл присмотреться к этой форме проявления молодежной активности внимательнее.

Есть разные оценки того, что такое молодежные субкультуры. Большое количество исследователей этим занимается, и в АПСН и в МПСИ ведется здесь огромная организационная работа. Мы хотели бы привести только некоторые результаты нашего анализа, чтобы показать специфику этого дальнейшего шага, который совершает молодой человек, покидая поле социокультурных контактов и углубляясь в поле субкультурных влияний. Да, действительно, мы полагаем, что в области культуры мы имеем дело с контактами, а в субкультурах с влияниями и подчинениями. И это важнейший факт, который нам удалось установить.

В процессе проведения исследований было замечено, что молодежные субкультуры многих современных молодежных объединений носят черты криминальной субкультуры. Для сравнения коротко приведем здесь обобщенную характеристику криминальной молодежной субкультуры, обшепризнанную сейчас в юридической и пенитенциарной психологии (см. напр.В.Ф.Пирожков). Для криминальной (тюрамной) молодежной субкультуры характерны в первую очередь следующие признаки:

1**. Поведенческие атрибуты** — это "законы", правила и традиции "другой жизни", клятвы и проклятия. Все они выступают в качестве регуляторов поступков и поведения подростков и молодежи. Первый необходимый признак криминальной субкультуры. Все эти признаки присутствуют и в современных молодежных субкультурах.

2. **Стратификационно-стигмативные элементы**, позволяющие "верхам" разделить несовершеннолетних и молодежь на иерархические группы, в соответствии с занимаемым ими положение, "пометить" (заклеймить) каждого из них. Вспомним девушку из сериала. Она переходит на следующий уровень, входит в более высокую страту. Ее помечают.

3. **Коммуникативные атрибуты** (татуировки, клички, уголовный жаргон), выступающие как средство общения, межличностного и межгруппового взаимодействия; Как нам представляется, эти атрибуты даже чаще теперь встречаются среди молодежи на воле, чем в местах лишения свободы. Использование уголовного жаргона стало даже некоторой модой. Вспомним, как остро обсуждался вопрос, можно ли в Госдуме исполнять во время обеда депутатов «Мурку» в живом пении под аккомпанемент рояля. Если не ошибаюсь, года четыре назад это было.

4. **Экономические атрибуты** ("общий котел" и принципы материальной взаимопомощи), являющиеся материальной базой криминальных групп, их сплочения и дальнейшей криминализации; Весьма важный момент, который в молодежных субкультурах часто скрывается на воле. Тем не менее, ни для кого не секрет, что все субкультурные движения очень хорошо финансируются, хотя источники финансирования не всегда известны. Взять хотя бы скинхедов, или футбольных хулиганов. Их деятельность требует больших затрат.

5. **Сексуально-эротические ценности** - особое отношение к лицам противоположного пола, а также особое отношение к половому вопросу. Эта давно известная норма для криминальной субкультуры сейчас присутствует в каждой молодежной субкультуре. Это не сложно доказать, но в рамках этого доклада нет времени. Заметим только, что отрицание смысла естественных половых отношений, направленных на деторождение, этакое добровольное воздержание в скинхедстве или, например, трасерстве, является не меньшей патологией, чем различного рода злоупотребления.

6. **Особое отношение к своему здоровью** - от симуляции болезней, самоповреждений как способа достижения определенных выгод до занятий спортом, "накачкой" мышц, строгого соблюдения режима жизни и питания. Это по криминалу. На воле симуляцией заняты такие субкультуры как ЭМО, накачкой мышц скинхеды, трассеры, др. А сколько учащихся делают это повседневно, Но никакой программы отвлечения от сих действий , кроме предложения заниматься физкультурой и спортом, официальная образовательная система не предлагает. Пример: представительница студентов на конференции по молодежным субкультурам задает вопрос организаторам: «Мы же не знаем, что такое хорошо, а что плохо» (Маяковский отдыхает…). На что у одного из пожилых профессоров возник во-

прос: «Но если Вы этого не знаете, то такое мощное физическое развитие, как у только что увиденного нами на телеэкране трассера будет ли во благо????».

7. **Отношение к алкоголю и наркотикам** как средство "сплочения" преступных сообществ, самоутверждения подростков и молодежи в ближайшем окружении. Может быть основано как на использовании наркотиков (готты), так и на полном отрицании (три креста, трассеры, скинхеды). Так или иначе, выносится на щит.

Итак, все основные признаки криминальной субкультуры имеют место быть и в неформальных субкультурных объединениях молодежи в обычной жизни, в сферу влияния которых попадает практически каждый молодой человек, но в разной степени. В чем же смысл этого сделанного молодым человеком шага? Что приобрел он, попав в сферу субкультурных влияний.

Еще раз обратимся к криминальной субкультуре как наиболее полной модели и посмотрим какой социально-психологический климат там имеет место быть. Специалисты определяют такие его черты:

1. **Жестокость** (бесчеловечность, антигуманность, садизм, озлобленность, жестокосердие, безжалостность, беспощадность, бессердечие, изуверство) по отношению к слабым и беззащитным, отсутствие чувства сострадания к ним. Думаю не нужно доказывать это для нынешних свободно развивающихся молодежных субкультур.

2. **Нечестность** (лицемерие, двурушничество, обман, мошенничество) в отношении к посторонними для группы лицам, а также в отношении "верхов" к "низам". Это в криминале. А теперь в обычной жизни. Статья в комсомольской правде, где-то год назад: «Я — готт, еду в электричке, в черном и белом, читаю Байрона. А вокруг эти все, старики какие-то, кроссворды разгадывают. Это же не люди. Их не должно быть.» и т.д. Про дальнейший переход к ликвидации….нас с Вами…я уже сказал.

3. Далее: **Освященный традициями уголовной среды паразитизм**, стремление жить за счет других (как чужих, так и членов своей группы, стоящих на низших ступенях иерархии, путем вымогательства и поборов). Это о криминале. Но именно это стало основным отличием молодежных субкультур. Вспомним их дефицитарные потребности. Ни денег, ни друзей, ни близких, ни книг. Только личного пространства и острых ощущений надо искать.

4. Далее: **Вандализм** - склонность к бессмысленным разрушениям материальных ценностей. Здесь, я думаю, комментарии излишни, что касается представителей молодежных субкультур в современном Российском обществе. Достаточно практически в любом ВУЗе, в любой аудитории посмотреть какими словами и какими рисунками расписаны парты.

Общий вывод таков. Любая молодежная субкультура является слепком криминальной (тюремной) субкультуры, но справедливости ради, надо добавить: в той или иной степени. На наш взгляд, это, однако, сути не меняет.[1]

Каков же ответ образовательной системы молодежным субкультурам. Процитирую только одно мнение, прозвучавшее на конференции в Самаре (академика РАО В.М. Бим-Бада — *может не называть имен???????????*): «каждый имеет право выпендриваться». Соглашусь, что это хорошее начало диалога с молодежью, но что дальше?... Готова ли образовательная система в целом предложить свою модель культурного (а не субкультурного, читай полукримального общения)? Да, есть некоторые эксклюзивные методы нравственно ориентированного воспитания и обучения, но их применение не системно, т.е. является скорее исключением, чем правилом для образовательной системы. А воздействие не контролируемых образовательной системой асоциальных сил весьма системно, ежедневно, и даже, я бы сказал, еще очень и очень мало исследовано, с точки зрения возможных последствий. Не случайно министр МВД Нургалиев потребовал запретить некоторые проекты ТНТ, в частности Дом-2. Другие, похожие проекты мы анализировали сегодня.

Однако, пойдем далее. Следующий шаг уже повзрослевшего молодого человека. Это уже заканчивающий образование студент, или представитель рабочей молодежи, или курсант, или, к сожалению, не нашедший себя в жизни, или к еще большему сожалению уже осужденный. Но теперь это уже не важно. Что делать дальше? Что он вынес во взрослую жизнь? Так или иначе, он испытал мощное воздействие в поле субкультурных влияний. Отметим здесь кратко такие, выявленные нами изменения личности как деформации структуры самоотношения, гипертрофированное развитие защитной сферы личности, снижение толерантности. Закончу этот список таким парадоксальным фактом. У психологов в некоторых вузах от первого курса к завершающему наблюдается не рост, а снижение эмпатии — основного качества, необходимого психологу в работе. Я, конечно, не имею в виду всех студентов, и все вузы, но такие тенденции были прослежены, и даже защищены в кандидатских диссертациях. Следует также отметить, что мы вычленили для сегодняшнего выступления наиболее часто встречающийся запрос молодежи к обществу (личного пространства и острых ощущений). Существуют и другие, более специальные. Так, например, молодые люди, осужденные за бандитизм и организованную преступность отмечают существенное лишение в детстве друзей и внимания близких. То, что не дало общество, они нашли в банде. Молодые осужденные женщины отмечаю лишения сладкого и также внимания близких. Эти представители молодежи, минуя растление субкультурой сразу стали на

[1]Подробнее см. Пирожков В.Ф. ЗАКОНЫ ПРЕСТУПНОГО МИРА МОЛОДЕЖИ

путь преступления, чтобы получить то, что им не дала семья и образовательная система. Но вернемся к общей массе молодых людей.

Итак, следующий шаг молодого человека, вступающего в зрелость. С чем он пришел. Как мы попытались показать, пришел он с крайней формой социального отчуждения, неприятия общечеловеческой, мировой, национальной культуры, с минимумом образования (по чьим-то подсчетам нынешняя молодежь читает в 30 раз меньше, чем в Советском союзе). Что же есть это социальное отчуждение современного молодого человека?

Не будем голословны. То, что я хотел сегодня Вам доложить, является результатом эмпирических исследований. Коротко. В течение 2004-2006 годов коллектив нашей лаборатории проводил исследование особенностей личности осужденных за террористическую деятельность. В результате обобщения эмпирических результатов, нам удалось описать общие черты личности среднего террориста приблизительно в следующих формулировках. Когда мы сравнили полученные результаты с исследованиями молодежи, то были поражены имеющимся сходством. Судите сами.

Первое, на что следует обратить внимание, это **крайняя внутренняя противоречивость личности террориста,** которая проявляется буквально во всем. Это человек, который внутренне никогда не находится в мире с самим собой и окружением. Если он гордится своей национальностью, то одновременно находится в войне с собственным народом. Пытаясь объяснить свое поведение религиозной догматикой, он самым грубым и греховным образом нарушает самые ее основы (наркотики, блуд, алкоголь, - вспомним Норд-Ост). Если он считает себя борцом за социальную справедливость, то одновременно позиционирует себя против общества. Характерно, что средний возраст осужденного за террористическую деятельность это 29-30 лет. Они никак не вписываются в общую тенденцию омоложения современной преступности. Далее, террорист в среднем лучше образован, чем обычный преступник (гораздо чаще имеет средне-специальное, в четыре раза чаще, чем другие осужденные имеет высшее образование), но при этом категорически не хочет повышать уровень своего образования. Точно также имея специальность и возможность трудиться, он также категорически отказывается это делать. Явно чувствуется чья-то воля по отбору молодежи в террористическое движение. Зеленых, не слишком умных и плохо образованных не берут. Оглянувшись вокруг легко видеть, что указанная выше глубокая внутренняя противоречивость личности характерно для многих окружающих нас молодых людей, вступающих в зрелый возраст, не желающих работать и повышать уровень образования. Вот она — социальная база терроризма.

Вторая обобщенная черта личности террориста — это **внутренний запрет на социально ожидаемые формы общения и деятельности**, который представляет как бы оборотную сторону внутренней противоречивости личности. Мы назвали эту личностную особенность «крайняя психосоциальная изоляция». А теперь можно и задуматься, а не к тому ли ведут нашу молодежь современные субкультуры. Некоторые примеры (самоизоляция гота, или трассера, др.) я привел выше.

Третья обобщенная черта личности террориста — это его **«принципиальная десоциализированность»**. Если обычный преступник десоциализирован в обществе, то террорист десоциализирован везде. В тюрьму он попадает сложив-

шейся личностью, прекрасно понимая, что он совершил. Выходя на волю, террорист попадает в ту среду, где он и сложился как личность (*так и хочется сравнить с милой сердцу молодого человека субкультурой*). Одна десоциализация сменяется другой.

Итак, террористов отличает высокая вероятность **сочетания** всех трех перечисленных особенностей в их крайней выраженности. Для них это типичный комплекс черт («Подсознание террориста» под ред. Д.В.Сочивко).

Однако, заметим, что для вовлечения в террористическую деятельность, как показали наши исследования, необходим еще и возраст и хоть какое-то образование. Молодых и глупых не берут. Кто не берет? Боюсь мы этого никогда не узнаем. А кого берут? — Того, кто по психологическим характеристикам готов к участию в террористической деятельности. А базой для этого и является та социальная отчужденность, которая, как мы пытались продемонстрировать, формируется при неспособности современной образовательной системы дать ответ на внутренние запросы молодежи, которые сложились в результате неадекватных действий этой системы в более раннем возрасте.

Совпадение личностных профилей представителей субкультур и средних исполнителей, вовлеченных в террористическую деятельность поражает даже при самом поверхностном анализе результатов. Первичная социальная отчужденность перерастает в глубокую внутриличностную противоречивость, психоизоляцию и десоциализацию. В конце концов не возьмут в террористы, есть еще много криминальных возможностей.

Но не хотелось бы заканчивать свою статью на столь грустной ноте. Те опасности, о которых я выше говорил, охватывают по нашим данным приблизительно 30-35 процентов молодежи. Это очень много.

Но прослеживаются и противоположные тенденции. Так, например, не выявлено такого рода социальной отчужденности у подавляющего большинства учащихся техникумов и специальных профессиональных учебных заведений, также у рабочей молодежи. Прослеживается тенденция на большую открытость и снижение внутренней противоречивости у студентов вузов. И здесь мне кажется главная проблема в том, что в современной образовательной системе утрачена преемственность образования, несогласованность ступеней образования (все эти споры вокруг ЕГЭ и пр.). Из наших же эмпирических данных могу привести такие результаты. Из всех обследуемых групп можно выделить две противоположные по отношению к оценке важности образования для дальнейшей жизни. Как ни странно необходимость образования для дальнейшей жизни менее всего ценят курсанты и далее студенты, а наиболее высоко осужденные и состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних молодые люди. Странно, они вроде бы сами отказались учиться. …Или это образовательная система им отказала? А они как раз хотят. Но это уже вопрос других исследований и другого доклада. Здесь же мы хотели очертить характер личностных изменений молодежи в ее бегстве от образовательной системы, и показать, что там их уже ждет с распростертыми объятиями хорошо организованный криминал.

Список использованной литературы

1. Пирожков Ю.Ф. Законы преступного мира молодежи**.** И-во: Тверь, 1994, 135 с.
2. Подсознание террориста. под. ред. Д.В.Сочивко. И-во Пер сэ. М. 2006. 174 с.

Культура профессиональной подготовки специалиста

С.В. Сарычев

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К НАПРЯЖЕННЫМ СИТУАЦИЯМ (на примере исследования первокурсников регионального вуза)

В работе представлены данные исследования социально-психологической адаптации первокурсников к условиям обучения в региональном вузе. На основе эмпирических данных автор раскрывает и обосновывает положение о том, что адаптация к напряженным ситуациям жизнедеятельности, складывающимся в начальный период обучения в вузе, имеет комплексный характер, занимает важное место в структуре профессионального становления будущего специалиста.

адаптация, социально-психологическая зрелость группы, мотивация, обучение, общение, межличностные отношения, самооценка личности.

Проблема. Напряженные ситуации группы не являются исключительными в жизнедеятельности большинства социальных групп и требуют тщательного исследования. Они обусловлены динамичными процессами, присущими общественной и политической жизни нашей страны и региона, значительными изменениями в производительных силах, которые ведут к возникновению напряженных ситуаций в общественной жизни, а значит, и в жизнедеятельности организаций, социальных групп и отдельных индивидов. Не являются исключением и ситуации, складывающиеся в повседневной жизни вузов, студенческих групп и конкретных студентов.

Особенно важным представляется постановка вопроса об адаптации к напряженным ситуациям применительно к первокурсникам. Первый год обучения в вузе является для большинства студентов критическим этапом. Студент-первокурсник не просто адаптируется к новым для него требованиям, но и начинает развитие как уникальная личность, высококвалифицированный специалист в той или иной сфере общественной практики. Кроме того, успешность обучения на первом курсе влияет на все последующее обучение студента в системе высшей школы [11].

В Курском государственном университете адаптация студентов к напряженным ситуациям учебной деятельности связана с рядом условий, впервые возникающих у первокурсника и отличающих его жизнедеятельность от жизнедеятельности учащегося старших классов средней школы:

• учебная деятельность студента менее регламентирована, чем учащегося школы, первокурсник должен действовать более самостоятельно;

• к студенту предъявляются более высокие требования;

• временные параметры основных видов учебной деятельности строго лимитированы и регламентированы;

• ответственность за ход и результаты учебной деятельности возлагается, прежде всего, на самого студента;

• неудовлетворительное или нестабильное, как правило, материальное положение большинства студентов обуславливает поиск ими дополнительной работы;

• в современных условиях обучение в вузе не гарантирует получения стабильной и оплачиваемой работы по специальности после окончания вуза;

• отсутствие на нынешнем этапе развития системы высшего образования реально функционирующих профессиональных, общественных, учебных и других структур, оказывающих социальную, психологическую и иную необходимую поддержку первокурснику;

• интенсивное изменение межличностных отношений первокурсника — в отличие от ученика средней школы жизненная ситуация обучения на первом курсе вуза характеризуется распадом старых и необходимостью налаживать новые межличностные связи;

• динамика группообразования, когда осуществляется ориентировка личности в складывающихся групповых нормах, ценностях, традициях и ритуалах [1; 4; 6].

Согласно данным психологических исследований конца 90-х годов, большинство первокурсников в числе наиболее значимых изменений и переживаний указывают на появление новых друзей, знакомых, на переживания, возникающие вследствие новизны общения в целом (59%), на увеличение знаний, расширение кругозора (54%), а также на изменения своего внутреннего «Я»(55%). Они отмечают, что обучение в университете изменило их образ жизни. Так, у 33% опрошенных сократилось свободное время, отводимое на досуг, и увеличилось время, отводимое на учебу. Явно отрицательные переживания 17% студентов-первокурсников вызывает сильное изменение системы и условий обучения (по сравнению со школой), а также появление усталости, стрессов, трудностей (7% респондентов) [11].

«Столкновение» первокурсника с новыми условиями, которые они оценивают как напряженные, в сочетании с недостаточно сформированной мотивацией учения и отсутствием необходимых учебных умений и навыков, может привести к негативным психологическим (переживание апатии, бессмысленности своего существования, бесцельности, дезориентации, одиночества) и социальным (отчисление вследствие «провала» первой сессии) последствиям дезадаптации первокурсника к обучению в вузе [3; 10].

На адаптацию первокурсников к ситуации обучения в вузе, при одних и тех же объективно имеющихся условиях учебной деятельности, влияют многие психологические и непсихологические факторы, в частности: материальное положение студента и его семьи; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза;

адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина в конкретном вузе; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; индивидуальные психологические особенности студентов [2; 7].

К последним психология высшей школы чаще всего относит: уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач профессионального образования); креативность (способность самому добывать новые знания); учебная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей; высокая самооценка, приводящая к формированию высокого уровня притязаний и др. [2; 5; 9].

Но ни каждое из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетание не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности. Обстоятельства, изложенные выше, побудили нас осуществить социально-психологического исследование ряда аспектов адаптации первокурсников КГУ к условиям новой социальной ситуации развития.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2004 г. на 1 курсе филологического факультета и факультета искусств Курского государственного университета. В исследовании приняло участие 70 человек: 58 студентов, обучающихся на бюджетной основе, и 12 студентов, обучающихся на коммерческой основе. Нами были использованы методы наблюдения, опроса, анализ документов. Кроме того, студентам было предложено составить свой психологический портрет, используя метод мини-сочинения, по схеме, предложенной С.Д.Смирновым [12; 13] (См. также статью С.Д. Смирнова «Психологические факторы успешной учебы студентов вуза», опубликованную на веб-сайте факультета психологии МГУ (http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html). Эта схема включает в себя следующие основные виды психологических особенностей, в той или иной степени влияющих на учебную деятельность студентов: самооценка, мотивация учебной деятельности, типы отношения к учебе, профессии, науке, общественной деятельности. Объем работы регламентирован не был.

Хотя исследование проводилось в апреле-мае, когда начальная стадия адаптации бывших школьников к вузу уже прошла [8], тем не менее, в ряде сочинений был затронут вопрос об отличии школьной системы образования от вузовской. Вот выдержка из сочинения студентки: «Особую сложность для меня представляло разделение практических и теоретических занятий. На лекции трудно удерживать свое внимание на предмете, особенно если сидишь далеко от лектора. Вообще же, самой главной трудностью для меня было распределить свое время для продуктивной работы. Студентам одновременно предлагается большое количество заданий, предназначенных для выполнения в разные сроки. Трудно сразу же решиться на решение каких-то одних задач. Сначала начинаешь учить, писать и читать все подряд, затем наступает переутомление, полная апатия и спад интереса к учебе».

Результаты исследования. Рассмотрим сравнительный анализ успеваемости и индивидуальных психологических факторов, предположительно влияющих на успеваемость обучения. Нами было выяснено, что по успеваемости большин-

ство студентов относятся к группе «хорошистов» — 72,22 % от всей выборки, 22,22 % — к группе «отличников», 5,55 % — к группе «слабоуспевающих». Распределение «отличников», «хорошистов» и «слабоуспевающих» студентов в группах представлено в таблице 1.

Таблица 1

Успеваемость респондентов

Группы	Отличники	Хорошисты	Слабоуспевающие
Студенты-бюджетники	22,6 %	70,97 %	6,45 %
Внебюджетники	20 %	80 %	—

Вот как в своих сочинениях студенты описывают возникающие у них трудности в процессе обучения и особенности динамические свойства психики, позволяющие респондентам преодолевать возникающие напряженные ситуации.

«Наблюдались некоторые затруднения при работе в шумной, неспокойной обстановке; напряжение при работе у вспыльчивого, несдержанного преподавателя. Но, несмотря на эти факторы, в большинстве случае я спокойна и уравновешенна, способна быстро реагировать на неожиданные вопросы или задания, стараюсь вести подвижный образ жизни» (Светлана А.).

«У меня возникают трудности в таких ситуациях, когда мне предлагается одновременно несколько заданий, разнообразных по содержанию и способам решения; когда требуется частое отвлечение от основного задания на дополнительные виды работы» (Ольга З.).

«В принципе, сложности учебы меня не пугают, а скорее даже привлекают. Хотя я не люблю систематическую, монотонную работу, быстро мобилизуюсь, концентрирую силы на чем-то очень важном для меня и именно в этот момент… Неожиданные, каверзные ситуации меня не пугают, часто мгновенно находится оригинальное решение» (Оксана М.).

«Трудности, возникающие в процессе учебы: контрольная работа или экзамен, особенно при дефиците времени; когда преподаватель задает неожиданный вопрос или требует устный ответ, работа в шумной, неспокойной обстановке; время выполнения работы строго ограничено, с трудом, в некоторых случаях, дается импровизация. Легче работать в ситуациях, требующих действовать по схеме, шаблону, но не всегда. Иногда забегаю в нетерпении вперед. Охотно использую графики, наглядные пособия и т.п.» (Катя К.).

Следует отметить, что у студентов, оценивающих свою нервную систему как «сильную», трудности возникают в следующих ситуациях учебной деятельности: выполнение ответственной работы, особенно при дефиците времени; ситуации, требующей постоянного отвлечения; работа в шумной, неспокойной обстановке; оценивание продуктивности усвоения материала на начальных этапах его постижения или заучивания и др.

Но даже при наличии этих трудностей, в большей мере свойственных людям со «слабой» нервной системой, большинство респондентов отмечают, что они могут мобилизоваться и преодолеть трудности. Особенно ярко это проявляется в момент авральной подготовки к сдаче экзамена. Студенты со «слабой» нервной системой студенты не всегда справляются с перегрузкой и зачастую отчисляются.

Одной из наиболее существенных и наиболее изученных в психологии сторон самосознания личности является самооценка, с помощью которой происходит регуляция поведения личности. Рассматривая взаимосвязь самооценки и уровня притязаний с успешностью учебной деятельности, мы установили, что 30,56% студентов имеют завышенную самооценку, 2,78% — заниженную, 5,56% — адекватную. Завышенную самооценку имеют и студенты—«отличники», и «слабоуспевающие», и «хорошисты». Среди «хорошистов» также есть студенты с адекватной и заниженной самооценкой.

Интересно, что на связь самооценки и успешности учебной деятельности указали практически все «отличники» и «слабоуспевающие». «Хорошисты» отвечать на этот вопрос в основном не стали. «Слабоуспевающие» студенты так связали свою самооценку с учебной деятельностью: «Моя самооценка средняя» (0,7), но ближе к высокой, при низком уровне притязаний (0,4). Я считаю, что это позволяет мне при столкновении с серьезными трудностями в каком-либо виде учебной деятельности «не сломаться», двигаться дальше, т.к. любые трудности и негативные оценки унижают достоинство, заставляют бороться и добиваться поставленной цели» (Маргарита Г.)

Иное мнение высказывают отличники. «Обращаясь к роли самооценки на пути к успеху, хочу сказать, что для меня моя высокая самооценка очень важна. Чувство уверенности в себе, своих способностях дает новые силы, энергию, повышенную активность, что, конечно, позволяет делать очень много вещей в короткий отрезок времени» (Оксана М.).

Высокая адекватная самооценка и высокий уровень притязаний является важным социально-психологическим фактором успешного обучения. Ее отрицательные стороны — формирование самоуверенности, возникающей от частых похвал за легкий успех, формирование боязни неудач и избегание трудностей, привычки браться только за легко решаемые задачи.

Соотношение между познавательными и социальными мотивами в группах студентов по успеваемости распределились следующим образом (см. табл. 2): у «отличников» доминируют познавательные мотивы (самосовершенствование, самоутверждение, приобретение знаний); у «хорошистов» соотношение между социальными и познавательными мотивами распределились приблизительно поровну. «Слабоуспевающие» студенты ориентированы в основном на социальные мотивы.

Таблица 2

Соотношение между мотивацией учения и успеваемостью респондентов

Мотивация	Отличники	Хорошисты	Слабоуспевающие
Самосовершенствование, самоутверждение	12, 5 %	—	—
Освоение нового, добывание информации	—	7, 69 %	—
Получение знаний, профессии и диплома	—	19, 23 %	50 %
Учеба — средство достижения целей жизни	25%	—	—
Получить престижную работу, обучение за границей	—	—	50 %
Познание (приобретение знаний)	25 %	15, 38 %	—

Стремление занять положение в обществе	12,5 %-	—	—

Вот как это звучит в студенческих сочинениях. «Моя цель — получить знания, которые помогут мне в будущем в выборе престижной работы; стать культурным человеком; получить возможность обучения за границей; свободно владеть языками» (Ольга Д.). «Целью, мотивом моей учебной деятельности является самосовершенствование и самоутверждение» (Оксана М.). «С момента поступления в вуз, я нацелена только на получение знаний» (Наталья Ш.). «К учебе я отношусь как к средству, благодаря которому можно достичь цели жизни: высшее образование, хорошая работа, польза для общества» (Людмила О.). «Моя цель — получить знания, чтобы в дальнейшем занять свое положение в обществе, стать полноценным, культурно-образованным членом общества, внести свой вклад в развитие и улучшение жизни своей страны» (Юлия Ч.). «Я нацелена на получение знаний, а потом уже профессии. Я не чувствую разницы между коммерческим и бюджетным отделениями. Тот факт, что я плачу деньги за обучение, не играет для меня никакой роли и не влияет на успешность или неуспешность учебы» (Татьяна П.).

Нам представляется существенным, что при определении мотивации учебной деятельности студенты опираются не на один мотив, а на совокупность мотивов, в сочинения респондентами названы от 2 до 4 утверждений. У «отличников» преобладают познавательные мотивы, у остальных студентов — социальные.

Анализ отношений студентов к профессии, к учебе, к науке показал (см. табл. 3), что по характеру учебной деятельности среди «отличников» преобладают студенты первого типа (50%). Напомним, что у этих студентов интересы выходят за пределы знаний, очерченные учебным планом и программами дисциплин. Они проявляют активность во всех сферах жизни вуза и ориентированы на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

Таблица 3

Соотношение между самооценкой типа учебной деятельности и успеваемостью респондентов

Характер учебной деятельности	**Отличники**	**Хорошисты**	**Слабоуспевающие**
Первый тип	50%	16%	—
Второй тип	25%	32%	50%
Третий тип	—	20%	—

Среди «хорошистов» доминируют студенты второго типа (32 %), которые нацелены на узкую специализацию. К сожалению, отметим, что среди этой группы студентов достаточно велика доля лиц (20%), относящихся к третьему типу студентов, имеющих познавательную активность, направленную на усвоение знаний и навыков только в рамках учебной программы. Эти студенты демонстрируют минимальный уровень активности и творчества.

Приведем типичные выдержки из сочинений. «По характеру учебной деятельности я отношусь к первому типу. Мои интересы выходят за пределы знаний.

У меня огромное желание проявить себя во многих сферах, жаль, что в сутках всего 24 часа» (Оксана М.).

«Я отношусь к такому типу студентов, которые четко ориентируются на узкую специализацию, концентрируют свое внимание на профилирующих дисциплинах, осваивая общеобразовательные предметы более поверхностно, но на достаточном для отличной оценки уровне» (Людмила О.).

«По характеру учебной деятельности и моделям поведения я ближе ко второму типу. Но я не делю дисциплины на главные и неглавные. Для меня любой предмет важен» (Татьяна П.).

«Отношу себя по характеру учебной деятельности ко второму типу студентов, я более ориентирован на узкую специализацию, хотя справедливо будет сказать, что и особенности первого типа (проявление активности во внеучебных сферах, в частности) мне близки» (Алексей С.).

Сопоставив ответы тех студентов, которые отнесли себя к третьему типу по характеру учебной деятельности с типами по уровню и качеству активности студентов в четырех сферах, мы обнаружили, что все они отнесли себя к категории «старательный», отметив, что выбрали профессию не совсем осознанно, но учатся добросовестно, прилагая к учебе большие усилия, мало интересуясь литературой и искусством. Ни один из этих студентов не обозначил мотивы своей учебной деятельности.

Выводы. Проблема адаптации к напряженным ситуациям жизнедеятельности, складывающимся в начальный период обучения в вузе, имеет комплексный характер, занимает важное место в структуре профессионального становления будущего специалиста. В ходе ее решения необходимо учитывать динамические тенденции и взаимосвязи мотивации учебной деятельности с умением учиться, уровнем нравственной воспитанности, а также основываться на тех реальных переживаниях, которые возникают у первокурсников в процессе обучения, что хорошо согласуется социально-психологической теорией социализации личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. — Минск, 1993.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. — М., 1998.
3. Комплексное исследование проблемы обучения и воспитания специалистов с высшим образованием. — Л., 1980.
4. Лисовский В.Т., Дмитриева А.В. Личность студента. — Л., 1974.
5. Логвинов И.Н., Сарычев С.В. Психологические проблемы адаптации первокурсников к вузу. Методические рекомендации / Под ред. Ю.Л. Лобкова. — Курск: Изд-во «Пед-Сервис», 1998.
6. Логвинов И.Н., Сарычев С.В., Силаков А.С. Педагогическая психология в схемах и комментариях. — СПб: Питер, 2005.
7. Образ жизни современного студента. — Л., 1991
8. Основные формы образовательного процесса вуза: стандартизованные характеристики / Под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. — Воронеж, 1997.
9. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов на Дону, 2002.

10. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н.М. Пейсахова. — Казань, 1977.
11. Сарычев С.В. Проблемы диагностики эффективности деятельности системы профессионального воспитания будущего учителя // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления: Межвуз. сборник научных трудов. — Курск: Изд-во КГУ, 2002. — С. 85-134.
12. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 2001.
13. Смирнов С.Д. Рецензия на книгу К. Двек «Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии» // Вопросы психологии. — № 6. — 2001. — С.119—121.

В.В. Маркова, Ю.Н. Наседкина

РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОУТВЕРЖДЕНИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются подходы к понятию «самоутверждение», раскрывается специфика самоутверждения в профессиональной деятельности педагога, дается характеристика потребности в профессиональном самоутверждении, а также представлены логика, программа и результаты ее развития у будущих педагогов.

самоутверждение, профессиональное самоутверждение педагога, потребность в профессиональном самоутверждении.

Успешность развития образовательной сферы сегодня в существенной мере зависит от того, насколько современный педагог развит не только как профессионал, но и как личность, способная самостоятельно находить решения в различных жизненных и профессиональных ситуациях, принимать ответственность за свой выбор, обладать вариативным мышлением и ценностным сознанием.

Потребность в самоутверждении возникает у многих людей. Однако в полной мере реализуется в позитивном плане далеко не у всех. Нередко наблюдаются деформации в выборе стратегий и способов самоутверждения. Чаще всего начинает преобладать либо стратегия доминирования, выстраиваемая на стремлении «быть лучше всех», либо стратегия самоподавления, реализующая позицию «быть как все». Как указывают исследователи, на современном этапе это обусловлено тем, что в условиях российского общества, находящегося в состоянии социального неблагополучия, не существует универсальной системы реакций на воздействие кризисных явлений. Это влечет за собой «массовую дезорганизацию в способах самоутверждения на индивидуальном и групповом уровне» [11, с. 14].

Самоутверждение, как и саморазвитие в целом, важно для каждой сферы человеческой деятельности, но первостепенную актуальность проблема самоутверждения приобретает в профессиональной деятельности. Исследованию самоутверждения в профессиональной сфере посвящены работы психологов, педагогов (С.Х. Ассадуллина, Т.С. Деркач, М.И. Дьяченко, С.А. Зимичева, Л.М. Митина и др.). Особую значимость самоутверждение приобретает в таких профессиях, где без постоянного саморазвития невозможно достижение весомых результа-

тов, где оно органически включается в процесс деятельности. К таким профессиям относятся профессии, объектом профессионального труда которых является человек (профессии журналиста, врача, психолога и др.). Особую категорию составляют педагоги.

Основное содержание профессиональной деятельности педагога составляет социальное взаимодействие, целенаправленные взаимоотношения с людьми. Педагог, желает он того или нет, активно воздействует на сознание воспитанников, формирует их личность. Поэтому требования к личности педагога, его профессиональным и личностным качествам и способам самоутверждения чрезвычайно высоки.

Проблема самоутверждения как социального и педагогического феномена возникла относительно недавно, в XIX-XX вв. На специально-научном уровне эта проблема была поставлена и изучена австрийским психиатром и психологом А. Адлером, предпосылки к ее изучению можно найти у И. Канта, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше и других философов. В XX в. феномен самоутверждения практически перешел из области философии в область психологии. И, прежде всего, этот процесс наиболее широко представлен в теории А. Адлера. Одним из центральных положений в ней было то, что физически или психически нездоровый человек формирует комплекс неполноценности и он пытается преодолеть его путем возвышения личностного чувства, стремлением к превосходству [1].

Анализ современной литературы по проблеме исследования показывает, что термин «самоутверждение» используется в исследованиях в различных значениях, и зачастую он не отделяется от родственных понятий: самовыражение, самоопределение, самореализация, самоактуализация. Между тем проблема самоутверждения является важнейшим аспектом и этапом развития личности.

В теоретических исследованиях понятие «самоутверждение» анализируется по двум направлениям:

1) выделение в структуре слова «самоутверждение» в качестве определяющей сущность понятия части «само»: человек утверждает «сам себя в себе» (Е.П. Никитин, Г.К. Сайкина, Н.Е. Харламенкова, Г.К. Чернявская);

2) выделение в качестве определяющей сущность понятия части «утверждение»: человек источник устойчивости, активности (К.А. Абульханова-Славская, И.Ф. Ведин, Г.Д. Гачев, В.К. Трофимов).

Между двумя этими направлениями, по мнению Г.И.Корчагиной, нет противоречий, потому что их «интеграция способствует пониманию самоутверждения как целостности, где каждая часть слова тесно связана с другой» [5, с. 26].

С.И. Ожегов дает самоутверждению следующее определение — это утверждение себя, своей личности, своего значения [9].

Ряд авторов предлагают свою трактовку понятия самоутверждения. На наш взгляд, наиболее точным понятием процесса самоутверждения является определение, предложенное В.Г. Мараловым: «самоутверждение — это специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению, подтверждению своих определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности» [7, с. 95].

Е.П. Никитин выделяет ряд существенных характеристик данного феномена. Пространственная характеристика включает в себя область самоутверждения

— каждый акт самоутверждения осуществляется в определенной сфере человеческой деятельности.

Энергетическая или силовая характеристика включает:

- импульс к самоутверждению — внутренняя потребность к самоутверждению: а) общий импульс или стабильный; б) ситуационный или переменный импульс;

- потенциал самоутверждения — способность человека к действию, к удовлетворению того или иного импульса, к самоутверждению, представленный как: а) общий потенциал — когда говорят о полной бездарности или о способном, всесторонне развитом человеке; б) специфический потенциал — способность удовлетворить ситуационный импульс к самоутверждению [8].

Существуют различные подходы к классификации самоутверждения личности. Наиболее распространенные из них — классификация Р. Альберти и М. Эммонса, Е.П. Никитина и Н.Е. Харламенковой, П. Тиллих.

Самоутверждение личности может осуществляться ею в различных видах деятельности: профессиональной деятельности, учебе, спорте, искусстве, науке и т.д. Профессиональная деятельность играет важную роль в жизни каждого человека и оказывает существенное влияние на его состояние и самочувствие. Кроме того, профессиональная деятельность является источником материального дохода человека. Именно профессиональная деятельность избирается в качестве приоритетной сферы для самоутверждения личности, в этом случае говорят о профессиональном самоутверждении.

Профессиональное самоутверждение педагога осуществляется соответственно в педагогической деятельности. Сегодня педагогическая деятельность предлагает широкие возможности для выбора различных способов самоутверждения. Это связано, в первую очередь, с демократизацией и гуманизацией процесса образования, а также с развитием инновационной педагогической деятельности и расширением педагогической свободы, педагогического творчества. Во многом расширяют и стимулируют поиск способов профессионального самоутверждения педагогов: участие в профессиональных конкурсах, научно-практических семинарах и конференциях, включенность в инновационную деятельность.

К сожалению, иногда в практике работы отдельных педагогов можно наблюдать выбор и использование неадекватных, неконструктивных, безнравственных способов самоутверждения. Очевидно, такое поведение обусловлено отсутствием у педагогов представлений о социально одобряемых способах профессионального самоутверждения; недостаточным уровнем развития общей и профессиональной культуры; несформированностью на должном уровне индивидуальной нравственности.

Важной предпосылкой продуктивного самоутверждения в профессиональной деятельности является наличие или отсутствие у педагога педагогических идеалов. Педагогический идеал, по мнению П.Ф. Каптерева, по своей структуре представляется сложным образованием, где доминирующим является народный идеал, поскольку он отбирает и селектирует элементы всех остальных. При этом личные педагогические идеалы, развиваясь на почве народных, могут принимать в своем развитии два главных направления: более узкое и более широкое. «Более широкое» направление педагогического идеала ориентировано на общечеловеческие ценности, под которыми П.Ф. Каптерев понимает бессословный, бесклассо-

вый подход к задачам воспитания ребенка; «узкое направление» — воспроизведение в воспитании основных образцов нравственности и поведения определенного слоя [3].

В основе профессионального самоутверждения педагога лежит потребность в нем. Под потребностью в профессиональном самоутверждении мы понимаем внутренний побудитель активности личности, который направлен и обеспечивает достижение и сохранение ею в профессиональной деятельности высокой самооценки и оценки со стороны других людей, обеспечение положительного социально-психологического статуса в коллективе.

Обладая побудительной силой, потребность в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов вызывает определенную степень профессиональной активности, влияет на становление профессионального самосознания и готовности к педагогической деятельности.

В ряде исследований представлена логика развития потребности (10). Согласно этой логике процесс пробуждения потребности в профессиональном самоутверждении и превращение ее в конкретное желание проходит следующие стадии: зарождение идеи и образа потребности, потребностная ситуация, предвосхищение удовлетворения в связи с потребностными образами, появление мотивов и определенного поведения, направленного на соотвествующие цели.

Деятельность, которая наступает после достижения цели, по Ю.М. Орлову, представляет собой технику удовлетворения потребности, то есть совокупность скоординированных действий, исполнение которых производит насыщение потребности, устраняет ее напряжение и вызывает ее успокоение [10].

Техника удовлетворения является продуктом воспитания. Поэтому в образовательном процессе вуза, относительно процесса развития потребности в профессиональном самоутверждении, целесообразно уделять внимание не только аспекту формирования потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов, но и развивать технику удовлетворения данной потребности, то есть обучать специальным способам и методам самоутверждения в профессиональной деятельности.

На наш взгляд образовательный процесс, строящийся без учета особенностей и динамики всей системы потребностей будущего педагога, затрудняет его формирование как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Недооценка важности создания условий для развития доминантных для каждого этапа подготовки потребностей снижает их результативность.

Развитие потребности в профессиональном самоутверждении является результатом профессионального воспитания и самовоспитания личности, придает этому процессу действенность и в известной степени завершенность. Целенаправленные воспитательные влияния, оказываемые на студентов, в значительной мере способствуют развитию их внутренних потребностей в профессиональном саморазвитии, овладении педагогической специальностью, стремлении к профессиональному самоутверждению.

С 2007 по 2009 год нами проводилось исследование развития потребности в профессиональном самоутверждении среди студентов Белгородского государственного университета (специальность «Дошкольная педагогика и психология») и Белгородского педагогического колледжа (специальность «Дошкольное образование»).

Студентам предлагалось ответить на вопросы, которые показали, что наличие потребности в самоутверждении отмечают у себя 56,4% студентов экспериментальных групп, отсутствие — 31,1%, затруднились ответить - 12,5% будущих педагогов дошкольного образования. При этом «самоутверждение как борьбу за статус» рассматривают 66,7% будущих педагогов дошкольного образования, как потребность в личностном росте - 24%, как «попытку скрыть свои слабости» — 9,3%. В процессе самоутверждения студенты ориентируются на мнение других людей (коллег, одногруппников, начальства) — 30%, на мнение близких людей (друзей, супругов, родителей) - 48,4%, на свое — 21,6%. На вопрос: «Какие способы самоутверждения вы приемлете для себя?», будущие педагоги дошкольного образования ответили: кураж — 2,5%, курение, употребление алкоголя - 1,6%, повышение компетентности — 42,2%, вызывающая одежда, аксессуары, макияж — 18,1%, участие в профессиональных конкурсах — 31%, занятия спортом — 4,6%. К показателям того, что человек самоутвердился, студенты в своих ответах отнесли: обладание драгоценностями, роскошными одеждами, жилищем, автомобилями и т.п. — 17,2%; наличие семьи, «нужных» знакомых и т.д. — 19,4%; создание ими различных вещей путем реализации своих внутренних способностей — 27%, успешность в профессии — 36,2%. При этом объектом самоутверждения или сравнения студенты выбирают: неодушевленные предметы — 28,6%, других людей — 16,2%, события — 13,9%, идеи — 4,5%, поступки — 36,8%. Кроме того, 54% будущих педагогов не осознают личностной значимости процесса профессионального самоутверждения, что также указывает на недостаточный уровень развития потребности в профессиональном самоутверждении.

Было установлено, что у 29,6% будущих педагогов дошкольного образования отмечается высокий уровень развития потребности в профессиональном самоутверждении, у 41,2% — средний и у 29,2% — низкий уровень.

Для развития потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов дошкольного образования была разработана программа ироботы, направленная на самопознание студентов, выявление ими своих сильных качеств личности, саморазвитие; формирование представлений будущих педагогов о профессиональном идеале, способах и стратегиях самоутверждения в педагогической деятельности.

В обобщенном виде такая программа работы по развитию потребности в профессиональном самоутверждении представляла собой последовательный ряд дел, взаимосвязанных между собой и образующих единую целостную логику деятельности. Результатам их взаимосвязанной деятельности является завершенность процесса развития потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов дошкольного образования. Разработанная система работы предусматривает ее реализацию во внеаудиторное время.

Диагностический компонент системы работы был реализован в процессе констатирующего эксперимента. При определении целевого компонента системы работы мы опирались на исследования, в которых рассматриваются проблемы самоутверждения личности, а само понятие «самоутверждение» трактуется как стремление человека к наиболее полному раскрытию своего личностного потенциала и, таким образом, следовательно, основной целью системы работы можно считать развитие потребности в профессиональном самоутверждении у будущих специалистов дошкольного образования. В соответствии с целью сформулирова-

ны следующие задачи: способствовать развитию мотивации профессионального самопознания и саморазвития; содействовать формированию системы знаний, умений и навыков корректного использования стратегий и способов профессионального самоутверждения.

Содержательный компонент направлен на развитие потребности в профессиональном самоутверждении согласно этапам развития потребностей (по Ю.М. Орлову) и представлен работой со студентами по трем блокам.

Первый блок составили занятия-тренинги, разработанные Л.Ф. Анн и адаптированные нами для будущих педагогов. Второй блок работы включал беседу «Профессиональное самоутверждение и конкурентоспособность педагога»; цикл бесед о великих педагогах прошлого и встречу с лауреатами и победителями конкурса «Родники мастерства Белогорья»-2008 (воспитателями ДОУ г. Белгорода и Белгородской области). В третий блок работы была включена деловая игра «Я лидер», решение педагогических ситуаций и разработка и презентация студенческих проектов «Я — успешный педагог» и др.

Каждый из блоков был направлен на решение определенных задач, в конечном итоге они ориентированы на комплексное развитие потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов дошкольного образования.

Целью контрольного эксперимента стало выявление результативности реализации системы работы по развитию потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов дошкольного образования.

Было установлено, что в результате проводимой работы, у студентов не только сформировалось более четкое представление о процессе профессионального самоутверждения, его разнообразных способах и средствах, но и стал проявляться интерес к нему, планирование собственной деятельности по самоутверждению в педагогической сфере и т.д.

Анализ результатов позволил констатировать положительную динамику процесса развития потребности в профессиональном самоутверждении у будущих педагогов дошкольного образования, о чем свидетельствует сокращение числа студентов с низким уровнем развития потребности в профессиональном самоутверждении на 11%, рост количества студентов со средним уровнем на 5,8%, увеличение процента будущих педагогов с высоким уровнем, который составил на момент контрольной диагностики 34,8%. На наш взгляд такая тенденция связана с эффективностью реализации условий проводимой работы.

Выявление состояния развития потребности в профессионально-нравственном самоутверждении, психологических особенностей студентов, степени удовлетворенности основных потребностей готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию показало, что эти показатели также повысились. Полученные результаты свидетельствуют о возможности реализации поставленных задач, эффективности и целесообразности использования избранных нами методов и форм работы, достижении определенного результата при создании соответствующих условий для практической действенности разработанной системы.

Обучение будущих педагогов дошкольного образования специфическим приемам и способам адекватного, конструктивного самоутверждения, как одного из условий, а так же опора на динамику развития профессионально-нравственных

потребностей студентов, психологических особенностей личности, степень выраженности основных потребностей и готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, способствуют развитию потребности студентов в профессиональном самоутверждении.

Список использованной литературы

1. Адлер, А. Понять природу человека / А.Адлер.- СПб: «Академический проект», 2000. -256 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т.3 / В.И. Даль. — М.: Рус. яз. — Медиа, 2005. — 555 с.
3. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология: Избранные труды / П.Ф. Каптерев. — Воронеж: МОДЭК, 1999. — 336 с.
4. Ковалев, Н.Е. Введение в педагогику / Н.Е. Ковалев— М.: «Просвещение», 1975. — 115 с.
5. Корчагина, Г.И. Позиция самоутверждения старшего школьника: теория, диагностика, условия развития / Г.И. Корчагина. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. — 134 с.
6. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. - М.: Смысл, 2001. — 390 с.
7. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений. — 2-е изд., стер. / В.Г. Маралов. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
8. Никитин, Е.П., Харламенкова, Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. - СПб.: «Аистеня», 2000. - 224 с.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азъ, 1993. - 955 с.
10. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
11. Чибезова, Ю.П. Формирование стратегий профессионального самоутверждения у студентов туристского вуза / Ю.П. Чибезова // Автореферат дис. ...канд. пед. наук. - М., 2008. — 25 с.

Психологическая, педагогическая науки и практика

А.С. Куликов

О ПОКАЗАТЕЛЯХ И КРИТЕРИЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В СВЕТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В статье рассматривается структура и содержание модели духовно-нравственной сферы личности школьника. Автор предлагает оригинальный подход к решению проблемы национального культурно-педагогического идеала.

Ключевые слова: **Духовно-нравственная сфера личности, архетип, матрица, совесть, сознание, идеал, этические ценности, этические антиценности, образ-портрет идеального христианина, образ-портрет «идеального» грешника.**

В настоящее время вопрос о роли отечественной культурно-педагогической традиции в духовно-нравственном становлении личности ученика в светской общеобразовательной школе является мало изученным современной педагогической наукой. Содержание национального образовательного идеала, основу которого составляли на протяжении веков этические ценности Русского Православия, сегодня, когда перед нашей школой остро встала задача преодоления бездуховности учащихся, нуждается в особом теоретическом осмыслении и опытно-экспериментальной разработке.

Таким образом, проблема духовного самоопределения личности в условиях современной светской школы является инновационной.

Неразработанность концептуальных основ духовно-нравственного становления личности ученика, отсутствие целостной теории духовно-нравственного воспитания в системе школьного образования сдерживают и ограничивают качество духовно-нравственного воспитания учащихся.

Опираясь на многовековой опыт отечественной православной педагогики, который предлагает признать духовную составляющую природы человека, мы получаем возможность осмысления проблемы личности и ее духовно-нравственной сферы в целостности православного и светского компонентов отечественной культурно-педагогической традиции. Данный факт открывает новые подходы к разрешению сложнейшей проблемы этического обогащения личности в государственном образовательном учреждении.

Православные богословы пытались раскрыть тайну человеческой личности в тайне Пресвятой Троицы. Чтобы выразить общую для Трех Ипостасей реальность, «разделяя между Тремя неделимое Божество» (Григорий Палама), отцы

выбрали слово «усия», философский термин, означавший «сущность». Это слово подчеркивало онтологическое единство Божества. Необходимо отметить, что ни один философский термин не в силах выразить всю тайну Божественного бытия. Латинское «персона» обозначало ограничительный, обманчивый и, в конечном счете, иллюзорный аспект индивидуума: не лицо, открывающее личностное бытие, а лицо-маска существа безличного. Отцы предпочли этому слабому и обманчивому слову другое, строго однозначное — «ипостась». В обыденном обращении это слово значило «существование».

«Если мы обратимся теперь к людям, сотворенным по образу Божию,- подчеркивал Н.О. Лосский,- то сможем обнаружить, исходя из троического догмата, общую природу во многих тварных ипостасях. Однако в результате падения мира люди стремятся существовать, взаимно исключая друг друга, самоутверждаясь, каждый противопоставляя себя другим, то есть разделяя, дробя единство природы. Присваивая каждый для себя часть природы, которую моя воля противопоставляет всему тому, что есть не я. В этом аспекте то, что мы обычно называем человеческой личностью, является не подлинной личностью, а частью общей природы, более или менее подобной другим частям, или человеческим индивидуумам, из которых состоит человечество. Но как личность в ее истинном значении, в богословском значении этого слова, человек не ограничен своей индивидуальной природой; он не только часть целого — каждый человек потенциально содержит в себе целое, … ипостасью которого он является; каждый представляет собою единственный и абсолютно неповторимый аспект общей для всех природы» [6, с. 102-103].

В случае богословского осмысления проблемы личности можно говорить о потенциальном бытии, о достижении подлинного единства природы и раскрытии человеческой личности, говорить о *возможности* и одновременно *задании*, суть которого выразили в своих творениях святые отцы и богословы: «Бог соделался человеком, дабы человек смог стать Богом».

В ходе реализации традиций духовно-нравственная сфера личности, по нашему уразумению, проявляет себя как архетип и его матрица. Они составляют основу познания человеком внешнего мира и внутреннего жизненного процесса. Архетип и его матрица реализуют идею связи эпох, непрерывности жизни человечества, связи поколений.

Архетип есть содержание и форма проявления Божественной природы человека. Выражение «архетип» (от греч. arche — «начало» и typos «образ») встречается еще в древности у Филона по отношению к образу Бога в человеке. В философии Платона под архетипом понимается умопостигаемый образец, беспредпосылочное начало, вечная идея (эйдос); в средневековой религиозной философии (схоластике) — природный образ, запечатленный в уме; у теолога средневековья Августина Блаженного — исконный образ, лежащий в основе человеческого познания [8, с. 51]. В аналитической психологии К.Г. Юнга архетип — это «вечный образ Отца» [10, с.49], который является психической предпосылкой религиозных воззрений.

В свете христианской антропологии Бог является субъектом, первоисточником творчества. Исходя из этого положения, архетип является формой чистой и совершенной Богом созданной природы человека, благой полнотой его внутренней жизни (Апостол Павел: «по *внутреннему человеку* нахожу удовольствие в за-

коне Божием…»). Благая полнота внутренней жизни человека есть «вдуновение» образа Божия, значимый образец, эталон. Она является высшим Источником и Регулятором переживания и представляет собою программу (закон) того, что Творец заложил своим вдуновением в человека — дары, совершающие жизнь в нем.

С позиций православной педагогики архетип по своей сути есть устойчивый, неизменный образ (инвариант), который дан (дарован) человеку раз и навсегда. Он указывает «на определенную константность значения» [10, с.119] и предстает как «усия» (сущность) человека, отражая то общее, постоянное, что есть между людьми в пределах каждого поколения и между поколениями.

Как прообраз Творца архетип есть идеал, представленный в виде набора, совокупности этических ценностей (установок, доминант на готовность действовать именно так). «Идеал личности — неискоренимая потребность человеческой души, которая защищает его…» [10, с.202].

Совесть как благословенный дар Божий является хранительницей архетипа, всех этических ценностей в жизни человека.

Отметим, что архетип личности передается от поколения к поколению «по наследству» [10, там же] практически без изменения, постоянно являя свою силу. У каждого человека он в основном аналогичный и функционирует неосознанно, определяя тем самым сходство в поведении многих индивидов в определенных ситуациях. Весьма характерным является тот факт, что архетип довлеет над человеком и его поведением. При этом человек не может изменить его. Он обусловливает характер наших действий без предварительного их осознания, т.е. помимо сознания, условно-рефлекторно, но предоставляет возможность выбора способов поведения.

Являясь психической составляющей структуры мозга, архетип характеризует познавательную деятельность как иррациональную: он воспринимается человеком только интуитивно, в результате бессознательной деятельности проявляется на поверхности сознания в форме различного рода видений, символов, религиозных представлений. При обращении человека к Божьей помощи сохраняет возможность восстановления идеальной жизни.

В отличие от архетипа матрица представляет собою содержание и форму проявления поврежденной первородным грехом природы человека.

Первый человек был создан Богом совершенным по всей своей природе. В нем не было и тени греха. Ему была дарована способность к беспрепятственному, постоянному и нескончаемому совершенствованию.

Главная и внутренняя причина происхождения греха заключалась в самих прародителях — в их свободе: они нарушили заповедь не в силу необходимости, не из-за притеснений и угнетений, а по решению собственной свободы. Они обладали всеми средствами, чтобы противостать всем ухищрениям и обольщениям злого духа. В свободе, по учению Писания, последняя причина и всех грехов, совершаемых человеком. Поэтому они и вменяются ему в вину. В результате первородного греха разрушается мир первичной гармонии.

В свете христианской антропологии человек является объектом воплощения Божьего замысла, продуктом, конечным результатом Его творчества. Человек вдохнул (впустил) в себя образ Божий и выдохнул (реализовал в своей жизни) Его подобие. Таким образом, матрица представляет собою фиксацию, отражение, оттиск, копию, печать архетипа в сознании человека. Она является следствием пер-

вородного греха, фактом разрушения равновесия (первичной гармонии) между Богом-Отцом и биологической средой. В результате чего вместо безмятежного пребывания *внутри* биологических процессов человек обнаружил себя стоящим *над* этими процессами, что породило в нем потребность в новой адаптации.

По своей сути матрица представляет собою некий вариант сходства, соответствия, подобия тому, что дано (даровано) человеку Свыше; есть «ипостась» (существование) человека в реальной действительности, которая фундаментально и нерушимо связана и выражена в факте становления сознательного. Она формируется при передаче от поколения к поколению, трансформируя инвариант в результате некоторой утраты первообраза, отхода от первоисточника, не находя отклика в сознании и чувствах нового поколения.

Сознание с его рефлексивным отношением, обретенное человеком в результате первородного греха, выражает содержание матрицы и является характерной чертой поврежденной грехом природы человека.

Матрица функционирует сознательно через предметы культуры (искусства и литературы), создаваемые человеком из дарованных ему Богом средств (Слово, Звук, Цвет, Линия, Ритм, Число и др.). В этих предметах запечатлеваются (отражаются) этические ценности, которые как выражение опыта предков оказывают влияние на поведение последующих поколений, определяя тем самым матричную духовность. Она формируется путем овладения аналогичным опытом жизни предшествующих поколений.

У каждого человека матрица - своя, непохожая, неповторимая. Она находит свое воплощение в различных моделях поведения человека и характеризует познавательную деятельность как рациональную.

«Архетип — мать матрицы и ее вечная кормилица. Архетип нуждается в своем чаде, чтобы быть через него реализованным. Матрица в свою очередь черпает силы в архетипе. Взаимная связь между архетипом и матрицей является условием их созидательного смысла» [8, с. 443-445].

Ярким примером формы духовно-нравственной сферы личности, представленной архетипом и его матрицей, является символический рисунок магического круга (далее сфера) с вписанным в него крестом и проч.

Он интерпретирует универсальный психический образ, выражающий глубинную сущность (усию и ипостась) человеческой души — образ и подобие Божие в нем.

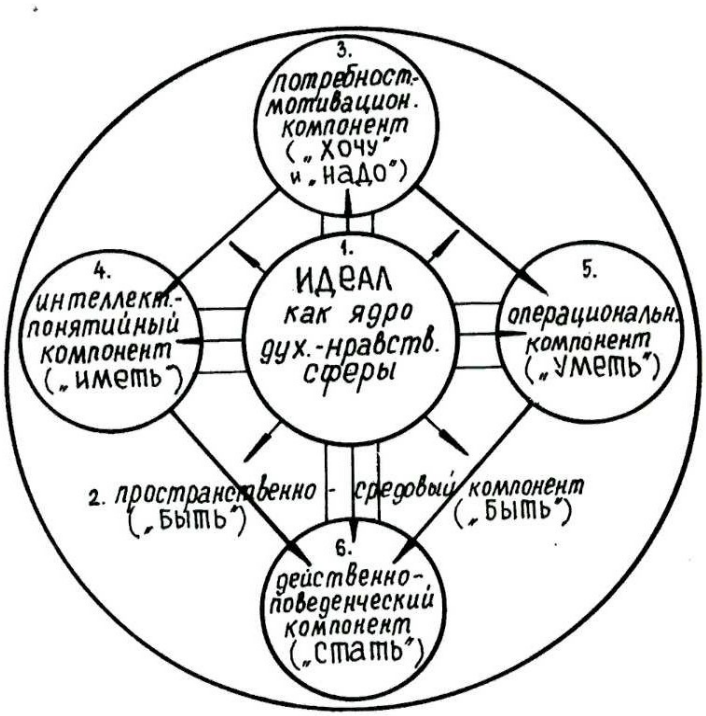
Архетип и его матрица, определяя содержание духовно-нравственной сферы личности человека, находят свое воплощение в обычаях, традициях, различного рода нормах поведения, которые служат питательной почвой для воображения и фантазии, составляя исходный материал для произведений искусства и литературы, а также для личностного роста человека.

Формирование духовно-нравственной сферы личности преследует цель определения уровня ее реального внутреннего существования (личностного бытия — «ипостаси», матрицы) на основе природной духовно-нравственной сущности бытия («усии», архетипа) человека.

Духовно-нравственная сфера личности базируется на концептуальных допущениях, согласно которым ее ядром [1, с.17] является идеал как совокупность этических ценностей, определяющих духовно-нравственный стержень личности (ее усию). Периферийными по отношению к ядру являются интеллектуально-понятийный, потребностно-мотивационный, операциональный, действенно-поведенческий и пространственно-средовый компоненты (см. рисунок).

рисунок

М о д е л ь
духовно-нравственной сферы личности



Механизм функционирования духовно-нравственной сферы личности есть функционирование составляющих ее компонентов как внутри каждого из них, так и во взаимодействии их друг с другом в определенной интегрированной взаимосвязи. Реализация каждого из компонентов напрямую зависит от ядра как основы духовно-нравственной сферы личности.

Духовно-нравственный идеал как совокупность этических ценностей и ценностной ориентации личности питает живительной духовной энергией все компоненты, реализация которых, в свою очередь, зависит от состояния духовно-нравственной атмосферы культурно-образовательного пространства школы. Необходимая системная взаимосвязь компонентов духовно-нравственной сферы, выводящая каждый из них на уровень фактора ее реализации, может существовать только при определенных внешних и внутренних условиях обеспечения деятельности ученика как объекта образовательного процесса школы, который должен стать «на выходе» истинным субъектом

Личность как полная реализация целостности нашего существа — недостижимый идеал. Однако «недостижимость не является доводом против идеала, потому что идеалы — не что иное, как указатели пути, но никак не цели» [10 с.191].

«Один из блистательнейших примеров жизни и смысла личности, который нам сохранила история, - жизнь Христа» [10, с. 201].

Идеал как ядро духовно-нравственной сферы личности определяется содержанием Библии и других литературных произведений, иллюстрирующих разное поведение людей с разным состоянием души. Они являются благодатным материалом для построения шкалы этических ценностей в жизни христианина. В основе Библии и художественных произведений литературы (древнерусской - в частности) лежит матричная духовная реальность, которая определяется уровнем духовного состояния автора.

Шкала этических ценностей
как ядро духовно-нравственной сферы личности школьника

Портрет «идеального» грешника

Н Е Г А Т И В Н Ы Е

черты (качества) характера	показатели внутреннего состояния

ПОРТРЕТ ИДЕАЛЬНОГО ХРИСТИАНИНА

П О Л О Ж И Т Е Л Ь Н Ы Е

показатели внутреннего состояния	черты (качества) характера

безразличие — равнодушие
как **духовно-нравственный «0»** (точка отсчета)
в шкале этических ценностей

Замкнутость	0	Ве-	
…….безбожие	1	ра……..открытость	
Близорукость …...……...лепота	0	Богу	
внутр.	2	Проницатель-	
Подавленность…….……	0	ность…дальновидность	
уныние	3	Молит-	
Ле-	0	ва……..общительность	
ность……праздн	4	Трудолю-	
ость	0	бие……...активность	
Неразуме-	5	Муд-	
ние……глупость	0	рость……...благоразум	
Трусость……...	6	ие	
страх	0	Бесстра-	
Зависи-	7	шие……..……мужество	
мость…..……....раболепие	0	Свобо-	
Льсти-	8	да……независимость	
вость.……заискивани	0	Правди-	
е	9	вость……..…...честность	
Лжи-	1	Прямоду-	
вость..…….лицемер	0	шие……искренность	
ие	1	Милосер-	
Жад-	1	дие……..……щедрость	
ность……..сребролюб	1	Целомуд-	
ие	2	рие……...чистоплотность	
Нечистоплот-	1	Собран-	
ность……..…..……блуд	3	ность…….сосредоточенность	
Ничтож-	1	Спокой-	
ность…….……суета	4	ствие…….уравновешенность	
Неуравновешен-	1	Скром-	
ность…..бесноватость	5	ность……..…стыдливость	
Бахваль-	1	Вежли-	
ство……..заносчивость	6	вость……деликатность	
Гру-	1	Смирение перед Бо-	
бость……хамс	7	гом...послушание	
тво	1	Братолю-	
Себялю-	8	бие……доброжелательность	
бие……...гордыня	1	Уваже-	
Недоброжелатель-	9	ние……человеколюбие	
ность…..…...зависть	2	Великоду-	
Уничиже-	0	шие…….отзывчивость	
ние……..презрение	2	Справедли-	
Отвраще-	1	вость…законопослушание	
ние……..……..малодушие	2	Терпе-	
Вседозволенность...…… ко-	2	ние……..воздержани	
варство	2	е	
Невоздержа-	3	Всепроще-	
ние…….……..гнев	2	ние……...……пощада	

Злопамятство…..……..месть Отвержение……..……проклятие Враждебность...……....ненависть как предел духовно-нравств. падения человека	4	Благословение……...дозволение Любовь……..жертвенность как вершина духовно-нравств. взлета человека
Примечание: классифицируются как антиценности (грехи): 1. против Бога, 2. против самого себя, 3. против ближнего, 4. хулы на Духа Св., 5. ведущие к погибели души, 6. вопиющие на небо об отмщении		Примечание: классифицируются как ценности (добродетели) по отношению: 1. к Богу, 2. к самому себе, 3. к ближнему

Этические ценности, на наш взгляд, следует подразделять на ценности духовные (внутреннего состояния, духа) и ценности нравственные (норова, характера, его свойств).

Внутреннее (духовное) состояние человека и качества (черты) его характера находятся в причинно-следственных отношениях между собою и выражают содержание этических ценностей. Они проявляются через нравственный выбор в поведении человека, его поступках. Нумерация этических ценностей в шкале условна (см. шкалу).

Потребностно-мотивационный компонент определяется наличием желания, мечты и необходимости воплощения мечты ученика (его «хочу» и «надо») войти и освоить духовно-нравственную атмосферу культурно-образовательного пространства семьи, школы, улицы, города, родного края, чтобы «стать» нравственной личностью.

Для внутреннего (душевного) устроения человека характерно наличие эго-ядра, которое состоит из эго-влечений. Именно они определяют большинство поступков и жизненных смыслов человека. Всякое эго-влечение — именно эго, ибо оно «для себя», «на себя», «под себя» и «ради себя». Эго-влечения переживаются

человеком как состояние «хочу» («я хочу чего-то»). Оно всегда содержит в своей доминанте свой интерес, свое желание, свое хотение. Это эго-влеченческое (потребностное) свойство человеческого «я». И в завершенной форме — это желание в потреблении тех благ, в которых хочется остаться вообще одному.

Противовесом эго-влечениям человека являются душевные силы, которые всегда обращены к другому человеку (ближнему) и слышат его. Если эго-влечения переживаются человеком как состояние «хочу» («я хочу чего-то»), то душевные силы сосредоточивают в себе моральные ограничения, которые есть в человеке, и переживаются как состояние «надо», «необходимо».

Показателями потребностно-мотивационного компонента духовно-нравственной сферы личности являются:

- интересы в области искусства (знания тех областей литературы, музыки, живописи, которые побуждают к созидательной творческой деятельности, посещение театров, музеев, чтение книг и проч.);

- иерархия этических ценностей в личностном представлении (суждения о высоких этических ценностях бытия человека, их ранжирование и следование им в практической жизнедеятельности);

- стремление к творческой деятельности (учебно-исследовательская работа, занятия на курсах по выбору, в клубах, кружках и др.).

Наличие разума и интуиции определяет основу интеллектуально-понятийного компонента духовно-нравственной сферы личности.

Ум в нравственной психологии рассматривается как природный дар слышать сущность явлений, схватывать внутреннюю сущность жизни мира, формулировать ее законы, принципы, теории, отображать ее символами и знаками. Он — основа познания.

Другой благословенный дар человеку от Бога, - интуиция (от лат. intuitus — взгляд, вид). Она есть рассматривание, видение, созерцание, а также (с древних времен) духовное видение, нечто вроде вдохновения, постижение истины непосредственно, без участия сознания.

Интуиция служит вполне самостоятельным и самодостаточным средством мировосприятия. Интуитивное познание сродни мистическому опыту: она приоткрывает некую реальность, которая предстает в своей целостности и неразъемности. Интуиция кажется фрагментарной только по отношению к логической конструкции. На самом деле она всеохватна и всепроникающа.

Если стремление понять мир с помощью разума и преобразовать его в соответствии с разумом называется рационализмом, то интуиция — иррациональна.

Как и разум, интуиция есть базисный природный дар человеку, с помощью которого он способен войти в реальность.

Интеллектуально-понятийный компонент характеризуется устойчивой мотивацией ученика к усвоению (его «хочу» и «надо» «иметь») этических знаний фактологического, понятийного и нормативного характера, а также наличием нравственных убеждений.

Нравственные знания содержат информацию о нравственном императиве как законе, общезначимом предписании в поведении человека, требующего безусловного, неуклонного следования ему.

Нравственные убеждения представляют собою доверие кому-либо и веру как отсутствие всякого сомнения или колебания о бытии кого-то, как твердую

надежду, упование, ожидание, как слияние разума с волей, определяющих моральную силу, душевную стойкость, то есть духовно-нравственный (этический) стержень человека.

Показателями интеллектуально-понятийного компонента духовно-нравственной сферы выступают знания о духовной сущности и целостности личности человека, роли самовоспитания и саморазвития духовного мира, умение обращаться к самопознанию и самооцениванию своего духовного состояния на уровне избранного личностью духовного идеала с присущими ему этическими ценностями.

Представление личности о собственных этических ценностях и ориентирах, умение наблюдать и анализировать их проявления в различных жизненных ситуациях, реальных или гипотетических, наличие потребности и мотивов этического совершенствования, владение методами воздействия и организации процесса внутреннего становления, способность оценить уровень сформированности у себя волевых и нравственных качеств раскрывают содержание операционального компонента духовно-нравственной сферы личности.

Наличие интеллекта, интуиции у человека проявляется в его способностях, которым нравственная психология, раскрывая структуру человеческого «я», отводит особую роль. Способность она рассматривает как чувство или слышание, видение свойств, внутреннего устроения и состояния самого предмета, на который обращен взор человеческого «я».

Следует особо отметить, что в триаде эго (способности, эмоциональность и эго-влечения) способности обслуживают заказ эго-влечений человека и служат мастерскому исполнению их любой потребности. В триаде же совести (способности, душевные силы и совесть) способности служат для качественного отклика на нужду другого человека (ближнего).

Благодаря способностям человек встречается с окружающим миром и преобразует его. Если человек нравственен, он изначально слышит потребности окружающих его людей и преобразует мир, исполняя эти потребности.

Показателями сформированности операционального компонента духовно-нравственной сферы личности являются умения:

1. определять разновидности поступков человека,

2. определять его внутреннее состояние,

3. определять качество (черту) характера человека,

4. определять причинно-следственную связь между внутренним состоянием человека и качеством (чертой) его характера,

5. давать оценку поступкам человека в конкретной жизненной ситуации,

6. моделировать свое поведение в аналогичной ситуации,

7. анализировать свои поступки в предложенной ситуации,

8. отстаивать, обосновывая свою позицию, точку зрения с опорой на нравственный императив поведения,

9. принимать решения в ситуации выбора, опираясь на нравственный императив поведения,

10. нести ответственность за принятое решение в ситуации выбора.

При таком подходе к определению содержания и сформированности операционального компонента духовно-нравственной сферы личности можно говорить, на наш взгляд, о личностном росте школьника как конечном результате в работе по духовно-нравственному воспитанию в светском общеобразовательном учреждении.

Основу действенно-поведенческого компонента духовно-нравственной сферы личности составляет наличие воли человека, которая свободна изначально. Это ее внутреннее свойство, которое ей дано. И в этой свободе человек сам волен идти либо по велению своей совести, либо по велению эго-влечений. Если эго-влечения переживаются человеком как состояние «хочу» («я хочу чего-то»), то совесть требует быть справедливым по отношению к другим, ради исполнения своего служения другим, и переживается как состояние «надо», «необходимо».

Совершая само действие, сам поступок и при этом обеспечивая его силой, энергией, воля действует либо в угоду совести, либо в угоду эго-влечений. В зависимости от этого поступок может быть или совестливым, или эгоистичным, нравственным или безнравственным.

Воля человеческая по своей естественной природе всегда стремится к добру. Она не знает выбора. Состояние выбора — свойство падшего сознания. Воля либо пленяется страстью и совершает ее веление, либо, исполняясь свойственной ей силы, восстает из плена и совершает добрые поступки.

Сознательно или бессознательно сформированное представление о духовно-нравственной сфере определяет разнообразие моделей нравственного поведения человека. Их краткая характеристика представлена в таблице №1 [9, с.52].

В свете отечественной культурно-педагогической традиции разнообразие предлагаемых моделей определяется обладанием личностью добродетелями по отношению к самой себе, к ближнему, к Богу. Ими она руководствуется в реальной жизни, выстраивая свой духовно-нравственный образ «я».

таблица №1

Модели нравственного поведения человека

светский аспект	православный аспект
1. *антропоцентрическая* основа: исповедуется *безрелигиозно*-нравственный идеал; 2. *образ* жизни — *рациональный*, формируется *сознанием*	1. *христоцентрическая* основа: исповедуется *религиозно*-нравственный идеал; 2. *уклад* жизни — *иррациональный*, формируется *совестью*
1.***Эгоистическая («нарциссическая»)*** модель нравственного поведения (**сенсорная**): - проявляется в диалоге моего «я» с моим «я»;	3. Модель ***духовно-нравственного*** поведения личности (**идеалистическая**): - проявляется в диалоге моего «я» с «я» божественным и «я» другого; - поведение ориентировано на нрав-

- основной критерий ориентации поведения - нравственный выбор, иллюстрирующий удовлетворение личного интереса, личных потребностей; - доминирующие ценности: себя-утверждение, уверенность в себе, самооправдание, материальное благополучие, известность в мире, значимость в социуме; - эгоистическое ядро выражается в желании соперничать, опережать, становиться «над» другими. 2. *Гуманистическая* (***филантропическая)*** модель нравственного поведения (**сенсорная)**: - проявляется в диалоге моего «я» с другим «я»; - основной критерий ориентации поведения - нравственный выбор, отражающий улучшение ситуации другого «я»; - доминирующие ценности: равенство моего «я» и «я» другого, поддержка и помощь в виде уплаты налогов, выдачи кредитов, денег взаем, совета, рекомендации	ственный выбор, выявляющий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое регулируется совокупностью принципов и норм православного мировоззрения. Примечание: Нравственным может быть и нерелигиозный человек: нравственные законы регламентируют поведение человека только в рамках земной жизни, ставят его перед лицом общества, в котором он живет. 4. Модель ***духовно-благочестивого*** поведения личности (**идеациональная**): - проявляется в диалоге моего «я» с «я» божественным; - поведение ориентировано на нравственный выбор, иллюстрирующий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется предстоянием перед Высшим, переживанием своей призванности, особого задания и связанного с этим чувства ответственности за свою жизнь; - цель: истинное богопочитание через веру, которая открывает человеку знание о своем высшем предназначении 5. Модель ***духовно-благоговейного*** поведения личности (**идеациональная**): - проявляется в диалоге моего «я» с «я» божественным; - поведение ориентировано на нравственный выбор, отражающий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется переживанием своего предстояния Высшему в опыте личной жизни; - цель: достижение высот святости через обожение своей природы.

Действенно-поведенческий компонент определяет ипостась личности: реальный результат желания, необходимости войти и освоить духовно-нравственную атмосферу культурно-образовательного пространства той или иной среды, в которой она в данный момент находится, и присвоить ее этические ценности. Личностная ипостась как результат освоения и присвоения этических цен-

ностей выражается через нравственный выбор в ситуации переживания и деятельности и является объектом диагностирования ее реального уровня духовно-нравственного состояния, «связи» ее «души» с «религиозными образами» (В.В. Зеньковский) и идеями.

Действенно-поведенческий компонент духовно-нравственной сферы личности проявляется в ситуациях СО-трудничества, СО-перничества, СО-существования, СО-противления, СО-гласования, СО-владения, СО-участия и других способах бытия.

Пространственно-средовый компонент духовно-нравственной сферы личности определяет семейный, школьный и др. уклады жизни человека

Уклад - это духовно-нравственный характер исполнения всех отправлений жизни. Основание уклада — вера и проницаемые ею все сердечные расположения и действия человека — как внутренние (по силам души), так и внешние.

Внешний порядок жизни, исполненный правильными, т.е. совестливыми, сердечными расположениями, складывается в обычаи и традиции.

Уклад, выписанный на бумаге, называется уставом.

Восполнить потребности человека в укладе — задача духовно-нравственного образования в современной государственной школе.

В духовно-нравственной жизни человека особую роль играют эмоциональные запечатления. Это эмоциональность постдействия, когда действие сохраняется и запечатлевается в эмоциональной памяти человека и проявляет себя как самостоятельная жизнь.

Эмоциональные запечатления формируют отношение к событиям, людям, предметам, задают поведение человека, руководят его поступками. Они могут владеть настроением человека, тоном, интонацией его речи.

Эмоциональные запечатления отражаются в содержании традиций, определяющих духовно-нравственную атмосферу культурно-образовательного пространства среды, в которой человек находится (дом, улица, школа и др.). Так духовно-нравственная аура культурно-образовательного пространства школы определяется наличием в ней и содержанием традиций, нашедших свое отражение в учебно-воспитательном процессе с его программно-методическим обеспечением.

Пространственно-средовый компонент духовно-нравственной сферы личности предусматривает создание условий для раскрытия и поддержания совестливого «я» школьника.

Каждый человек всегда находится в возможности жить по совести или жить по эго-влечениям, соответственно этому в движении от ритмов эго к ритмам совести. А отсюда — от внешнего поведения, формирующего эго-поведение и эго-уклад жизни, к обретению поведения по совести, в конечном итоге — обретению духовно-нравственного уклада в семье, школе, социуме.

Показателями пространственно-средового компонента как духовно-нравственной атмосферы школы являются:

- учебные дисциплины и их программно-методическое обеспечение (государственный образовательный стандарт, региональный компонент вариативного содержания образования), освещающие ведущие мировоззренческие направления в рассмотрении основополагающих знаний антропологии человека, миропонимания и роли человека в окружающем его мире;

- реализация личностно-деятельностного подхода к обучению на уровне

творческой поисковой работы в многообразии ее видов;

- эмпатийный стиль общения в субъект-объектных отношениях учителя и ученика;

- высокий уровень общей и духовной культуры учителя.

Средовый подход к определению духовно-нравственного состояния личности способствует выявлению интересов, влечений, побуждений и стремлений школьника к духовно-нравственному совершенству.

Принципиально важным является решение вопроса о критериях оценки реального уровня сформированности духовно-нравственной сферы личности школьника.

На наш взгляд, оценка уровня сформированности духовно-нравственной сферы личности подразумевает наличие трех критериев:

1. уровень волеизъявления (желания, необходимости, старания, прилежания) к нравственному поведению;

2. уровень наличия нравственных знаний и убеждений как мотивация нравственного поведения;

3. уровень нравственного выбора в ситуации переживания и деятельности.

Указанные критерии предоставляют возможность охарактеризовать реальный уровень сформированности духовно-нравственной сферы личности школьника и дать ему оценку: как нулевой, низкий, средний, высокий.

Краткую характеристику каждого уровня можно представить следующим образом:

1. Нулевой уровень характеризует поведение человека «необычного». В реальной жизни он отсутствует, так как в духовно-нравственном плане представляет собою «0»: он «не имеет» нравственных знаний и убеждений и «не умеет» ими пользоваться в ситуации переживания и деятельности, он «не хочет» и не нуждается в том, чтобы совершенствовать свой образ жизни; его нравственный выбор — бездействие, ничегонеделание. Таких людей принято называть «мертвая душа» или «живой труп».

2. Низкий уровень характеризует поведение человека-собственника, который «имеет» нравственные знания и убеждения, но «не умеет» ими пользоваться в ситуации переживания и деятельности. Он «не хочет», но нуждается в совершенствовании своего образа жизни; нравственный выбор у таких людей частично соответствует этическим нормам (в поведении наблюдаются как нравственные, так и безнравственные поступки, иллюстрирующие разрыв между словом и делом).

3. Средний уровень реального духовно-нравственного состояния личности характеризует поведение человека обычного, то есть соблюдающего обычаи нравственной жизни: он «имеет» нравственные знания и убеждения и «умеет» ими пользоваться в ситуации переживания и деятельности, чаще всего он «не хочет», но нуждается в совершенствовании своего образа жизни (чувство долга определяет его моральный облик).

4. Высокий уровень духовно-нравственного состояния личности характеризует поведение человека «необычного» - Хозяина своего внутреннего Дома-Храма: он «имеет» нравственные знания и убеждения и «умеет» ими пользоваться в ситуации переживания и деятельности, он «хочет» и нуждается в совершенствовании своего образа жизни. По сути своей это — человек, чье поведение выражает духовно-нравственный идеал, то, к чему необходимо стремиться, но трудно до-

стичь.

Технология этического обогащения личности школьника в светской общеобразовательной школе на основе этических ценностей русской культуры представляет собою вариант принципиально нового подхода к определению уровня сформированности духовно-нравственной сферы личности

таблица №2

Сравнительный анализ
уровней сформированности и развития духовно-нравственной сферы личности школьника

Уровень сформированности духовно-нравственной сферы личности школьника	**Результаты констатирующего среза** 1999 г. (октябрь-ноябрь) кол-во — 120 чел. КОМПОНЕНТЫ духовно-нравственной сферы личности: **1. — сложившийся** до эксперимента				**Результаты контрольного среза** 2004 г. (октябрь-ноябрь) кол-во — 120 чел. КОМПОНЕНТЫ духовно-нравственной сферы личности: **1. — обновленный** в ходе эксперимента			
	2.	**3.**	**4.**	**5.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
Высокий	**-**	**-**	**-**	**-**	**8 %**	**4 %**	**2 %**	**-**
Средний	**28 %**	**17 %**	**14 %**	**31 %**	**79 %**	**76 %**	**82 %**	**73 %**
Низкий	**72 %**	**83 %**	**86 %**	**69 %**	**13 %**	**20 %**	**16 %**	**27 %**
Нулевой	-	-	-	-	-	-	-	-

Примечание: 1. — пространственно-средовый компонент; 2. — потребностно-мотивационный компонент; 3. — интеллектуально-понятийный компонент; 4. — операциональный компонент; 5. - действенно-поведенческий компонент

Предлагаемый вариант диагностирования внутреннего (духовно-нравственного) состояния школьника представляет собою принципиально новый подход к определению уровня сформированности духовно-нравственной сферы личности в условиях культурно-образовательного пространства светской школы .

Результаты констатирующего (1999 г.) и контрольного (2004 г.) срезов, представленные в таблице, доказывают целесообразность обновления содержания духовно-нравственной атмосферы культурно-образовательного пространства светской школы на основе традиционных для отечественной культуры этических ценностей Русского Православия (см. таблицу №2)

Полученные результаты позволяют оптимизировать процесс духовно-нравственного воспитания, сделать его реальным инструментом качественного обновления культурно-образовательного пространства светской школы.

Опытно-экспериментальная работа в школах г. Владимира (№№ 13, 39) показала, что этическое обогащение личности школьника в светском образовательном учреждении заключается в систематическом культурологическом образовании в течение всего периода обучения в школе (с 1 по 11 классы) за счет введения обязательного последовательного сообщения духовно-нравственных знаний в учебном процессе. С этой целью в вариативную часть базисного учебного плана школы вводится образовательная область «Культурология».

Цикл специальных учебных курсов («Календарь как основа жизни человека», «Дом-Храм как основа русской культуры», «Духовные центры русской культуры», «Этика и мораль в жизни русского человека» и др.) составляет содержательную «вертикаль» духовно-нравственного воспитания в светском образовательном учреждении. Одновременно этот цикл является основой для корректировки содержания традиционных учебных дисциплин инвариантной части базисного учебного плана в направлении духовно-нравственного воздействия на личность ученика.

Логическим продолжением формирования духовно-нравственной атмосферы культурно-образовательного пространства светской школы является обновление содержания внеурочной воспитательной работы по духовно-нравственному взращиванию личности школьника.

Как показал эксперимент, технологически обновление содержания внеурочной воспитательной работы возможно в двух направлениях: путем внедрения новых форм работы (как классных, так и общешкольных) и путем корректировки содержания традиционных.

Одной из новых форм внеурочной воспитательной работы по духовно-нравственному воздействию на душу ребенка стала общешкольная Неделя «Духовный посох». Она представляет собою форму промежуточной аттестации результатов личностного роста ученика в ходе обретения им духовно-нравственного опыта.

Цель Недели заключается в создании благоприятных условий для полноценной духовно-нравственной деятельности личности ученика в культурно-образовательном пространстве светской общеобразовательной школы.

Другой формой внеурочной работы по духовно-нравственному воспитанию в светской общеобразовательной школе является этическая игра-путешествие. В отличие от других игр в ней нет проигравших и победителей, в ней отсутствует дух соперничества. Результаты игры оцениваются по принципу духовно-нравственного «восхождения» учащихся: «равнодушные», «заинтересованные» и «увлеченные».

Конечным результатом культурологического духовно-нравственного воспитания в государственном (светском) образовательном учреждении является вы-

бор выпускником ответов на вопросы «кто я?», «какой я?», «каким быть?». Данный выбор предоставляет возможность идентифицировать его как личность.

Таким образом, открываются новые подходы к разрешению сложнейшей проблемы духовно-нравственного воспитания школьников в государственном образовательном учреждении на основе творческого осмысления содержания отечественной культурно-педагогической традиции в целостности ее православного и светского компонентов.

Список использованной литературы

1. Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления личности учителя в светской и православной педагогической культуре: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М. 1999.
2. Библейская энциклопедия. — Репринтное издание. — М.: ТЕРРА, 1990.
3. Бондырева С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов: Учеб. пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. (Серия «Библиотека студента).
4. Гармаев А., священник. Психопатический круг в семье. / Издание второе. Православное братство святителя апостола Иоанна Богослова. — М., 2001.
5. Леонтьев А.Н. Формирование личности. Психология личности. Тексты. — М., 1982.
6. Лосский Н.О. По образу и подобию. — М., 1995.
7. Полный православный богословский энциклопедический словарь. В 2-х т. — Репринтное издание. — Концерн «Возрождение», 1992.
8. Лейбин В.М. Архетип. / Психоанализ. Популярная энциклопедия. / Сост., науч. ред. П.С. Гуревич. — М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998
9. Разин А.В. Нравственный мир человека. — М.: Академический Проект, 2003. — (Окна и зеркала)
10. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. — М.: Канон, 1997. (История психологии в памятниках).
11. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. — М., 2001

Л.М. Рышкова

СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗОРИЕНТАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГОТОВ ЛИ СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ К РАБОТЕ С ТАКИМИ ДЕТЬМИ?

В статье анализируется феномен социальной дезориентации детей и подростков, природа, формы ее проявления. Автор рассматривает социальную дезориентацию как фактор, детерминирующий социальную дезадаптацию ребенка. При отсутствии соответствующей педагогической работы проявления социальной дезориентации способны приобрести форму серьезных девиаций поведения. Раскрыты уровни, показатели, основные

критерии генезиса и проявления социальной дезориентации, ее причины, а также характерные черты социально дезориентированных учащихся.

Ключевые слова: социальная дезориентация, социальная дезадаптация, девиантное поведение, психологический синдром, готовность будущих социальных педагогов к воспитанию детей с девиантным поведением.

Процессы, происходящие в современном обществе, влияют на состояние детской и молодежной среды. Многие негативные последствия реформирования российского общества способствуют появлению значительных трудностей в социализации и адаптации подрастающего поколения. В настоящее время возрастает число детей и подростков, испытывающих затруднения в обучении и адаптации к окружающему миру, проявляющих поведенческие отклонения. Увеличивается количество детей и подростков с признаками социальной и школьной дезадаптации. Социальная дезадаптация характеризуется как явление искаженного восприятия окружающей действительности, отсутствие адекватной системы отношений и общения, неумение изменять свое поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями в обществе [7]. К типичным симптомам социальной дезадаптации относят низкую успеваемость ребенка, неадекватное поведение, гиперактивность, агрессию, трудности в общении, невротические реакции [2,с.29]. Наряду с процессом дезадаптации, необходимо рассматривать и явление социальной дезориентации школьников. Социальная дезориентация неразрывно связана с проблемой дезадаптации ребенка. Более того, социальная дезориентация является начальным этапом формирования процесса социальной дезадаптации. К старшему школьному возрасту, если с ребенком не проводилась соответствующая педагогическая работа, проявления социальной дезориентации способны приобрести форму серьезных девиаций поведения и привести к состоянию отверженности, которое в подростковом возрасте характеризуется агрессией и замкнутостью.

В отечественной психологической науке явление социальной дезориентации рассматривается лишь с точки зрения психологического синдрома, основанного на психопатоподобных нарушениях и связанного с психическими отклонениями ребенка (А.Л. Венгер, Е.И. Морозова, Н.А. Рождественская). Однако в сложившихся социальных условиях проблема социальной дезориентации приобретает более широкий характер и не может рассматриваться только как психологический синдром. Социальная дезориентация выходит на уровень сложной социально-педагогической проблемы. Таким образом, данный процесс, с нашей точки зрения, представляет собой одно из проявлений деформации социального становления ребенка, связанное с его неумением соотносить и различать социально нормативные и асоциальные действия (плохо — хорошо, поступок — проступок, можно — нельзя), понимать степень значимости различных социальных норм, реализовать адекватные им способы поведения; с неспособностью учитывать социальные требования и ожидания общества.

Признаки социальной дезориентации как социально-педагогического явления имеют некоторые схожие черты с синдромом социальной дезориентации, однако они более разнообразны и менее связаны с психопатологическим характером личностного развития ребенка. Целесообразно выделить как основные, так и сопутствующие признаки социальной дезориентации. Основными признаками социальной дезориентации как общей сниженной способности личности адекватно ориентироваться в со-

циальных нормах и ценностях являются нарушение школьником правил поведения и дисциплины (несоответствие поведения ребенка и предъявляемых к нему требований), искажение ценностных представлений; отсутствие или недостаток знаний о социальных нормах; слабая чувствительность к социальным нормам; недостаточная иерархизация социальных требований (неумение ребенка дифференцировать социальные нормы по тяжести последствий их нарушения); низкая приспособляемость к новым социальным условиям. Сопутствующие признаки включают: коммуникативные нарушения, повышенную тревожность, отсутствие антисоциальных установок, недостаточную сформированность социальной компетенции, негативизм по отношению к взрослым и сверстникам, компьютерную зависимость. Признаки социальной дезориентации, развиваясь, препятствуют нормальной интеграции ребенка в социум и впоследствии приводят к возникновению дезадаптации.

Характеризуя детей с проявлениями социальной дезориентации, удалось выделить несколько уровней дезориентации, которые зависят от степени тяжести проявлений дезориентации. Уровень неосознанного нарушения правил поведения связан с поведенческими отклонениями, не доходящими до антисоциальных установок. Данный уровень часто встречается у младших школьников, которые совершают проступки из-за недостатка знаний о правилах поведения и низкой социальной приспособляемости к новым для них социальным условиям. Школьники на этом уровне не умеют дифференцировать нормы и не всегда осознают негативность своих поступков. Нарушать нормы общества на данном уровне могут и подростки при наличии искаженных внутренних установок и ценностей. Уровень преднамеренного нарушения социальных норм связан с наличием осознанного антисоциального поведения и проявлениями отверженности: негативизма, негативной установки по отношению к окружающей действительности, фрустрированной потребности в общении. На втором уровне развития социальной дезориентации у недостаточно социализированных подростков происходит конфликт с обществом. Отношения со сверстниками и взрослыми, что очень важно в подростковом возрасте, не выстраиваются, т.к. школьник в силу развивающейся дезориентации не в состоянии освоить принятые в конкретном обществе норы и правила общения.

Развитие проявлений социальной дезориентации по нарастающей в большинстве случаев происходит по причине неверной реакции педагогов и родителей на поведение детей, а также из-за неумения социально дезориентированного ребенка устанавливать связь между своими действиями и реакцией окружающих. В связи с этим у социально дезориентированных подростков возникает ощущение несправедливого, предвзятого отношения к ним со стороны взрослых и сверстников.

Необходимо затронуть вопрос диагностики социальной дезориентации у школьников. Надо отметить, что конкретных методик, направленных на выявление социальной дезориентации у детей и подростков, в изученной литературе нам не встретилось. В связи с этим процесс выявления признаков, черт социальной дезориентации основан на общих диагностических подходах к проблемам «трудных» детей и методик выявления социальной и школьной дезадаптации. Основным условием диагностики социальной дезориентации является индивидуальное рассмотрение каждого случая. Важно дифференцировать социальную дезориентацию от девиантного и деликвентного поведения. В основе диагностической работы по выявлению

социальной дезориентации у детей и подростков лежит анализ поведения ребенка, мотивов и причин его действий.

А.Л. Венгер при диагностике социальной дезориентации предлагает опираться на сочетание таких показателей, как: жалобы на нарушение ребенком социальных норм. «Нередко взрослые отмечают, что ребенок «не понимает, что можно, а чего нельзя», что «не удается объяснить ему, как себя нужно вести» [1, с. 14]. Такое поведение характерно для старших дошкольников, которые готовятся идти в школу, либо для детей младшего школьного возраста. Младшие школьники часто проявляют несоответствие знаний социальных норм и их соблюдение в поведении. К подростковому возрасту вероятность неосознанного нарушения социальных норм в поведении дезориентированных детей снижается. Еще одним показателем при диагностике социальной дезориентации является низкий уровень социализированности школьника. Ребенок плохо ориентируется в общепринятых правилах поведения, в поступках школьника проявляется несоответствие его действий нормам, характерным для данного общества. Например, ребенок не знает правил общения, проявляет излишнюю навязчивость, непонимание поведения собеседника, несоблюдение дистанции в общении со взрослыми. В качестве показателя в диагностике социальной дезориентации может выступать яркое проявление негативизма у школьников: противодействие требованиям окружающей среды, а также асоциальность, т.е. безразличие и непонимание социальных норм, явное враждебное отношение к обществу, в котором живет школьник.

Показателем социальной дезориентации является наличие у подростков искаженных социальных ценностей и установок. Учитывая многообразие показателей социальной дезориентации детей и подростков, необходимо выделить основные критерии выявления социальной дезориентации. Когнитивный критерий включает низкий, не соответствующий возрасту ребенка уровень знаний, представлений о социальных нормах и запретах, несоответствие между знаниями ребенка общественных норм и правил поведения и их выполнением, узость круга интересов, ограниченность увлечений подростков, низкий уровень социализированности. Наличие искаженных социальных ценностей и установок, неадекватная иерархия норм морали составляют ценностный критерий. Составляющими эмоционального критерия являются равнодушие к предъявляемым социальным требованиям, эмоциональная холодность, незрелость. Коммуникативный критерий связан с таким показателем, как нарушение общения: от чрезмерной общительности и навязчивости до замкнутости и отчужденности. Выделим поведенческий критерий, к которому принадлежат нарушение социальных норм, асоциальность, негативизм.

К методам диагностики, которые могут применяться в целях выявления социальной дезориентации, относятся: опрос родителей и педагогов, тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности детей. К методикам позволяющим определить социальную дезориентацию, в первую очередь необходимо отнести методики, выявляющие степень адаптации ребенка к окружающей среде. Составляющие части этих методик содержат в себе некоторые критерии и показатели, позволяющие диагностировать социальную дезориентацию. К таким методикам следует отнести Карту наблюдений

Д. Стотта, анкету Шюрера и Смекала, методику диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник социально-коммуникативной компетенции, методику оценки уровня развития морального

сознания Л. Колберга. Причины социальной дезориентации связаны с причинами социальной дезадаптации детей и подростков и основаны на общих тенденциях неблагополучного развития современного детского сообщества и общества в целом.

К общим факторам социального неблагополучия в современном обществе можно отнести: неблагоприятные для социального развития внешние условия жизни ребенка; проблемы современной семьи; нарушения игровой деятельности детей, что сопровождается разрушением ролевой игры, отсутствием соблюдения правил, примитивным содержанием игр; деформацию детской культуры; отрицательное воздействие на детей телекоммуникационной среды. Среди непосредственных причин возникновения социальной дезориентации у детей, с нашей точки зрения, можно выделить несколько групп. Первая группа факторов основана на таких тенденциях в обществе, как: утрата традиционной возрастной иерархии в обществе (инфантилизм взрослых) и размывание граней между социальной нормой и социальной патологией, неограниченное влияние средств массовой информации и компьютеризация детства. Следующая группа причин связана с ближайшим социальным окружением ребенка: неблагоприятное влияние школы (неадекватность воспитательных мер, применяемых к учащимся, равнодушие к проблемам ребенка, психическое и физическое насилие в школе, падение авторитета учителя); недостатки семейного воспитания: деформация семьи как главнейшего института социализации ребенка, искажение семейных ценностей и традиций. Семья утрачивает роль места, где ребенок чувствует себя защищенным. К факторам, способствующим возникновению социальной дезориентации у ребенка, относится также изменение привычных для него условий жизни (переход учащегося в другую школу, переезд ребенка на другое место жительства).

С нашей точки зрения, необходимо рассмотреть несколько направлений социально-педагогической работы с социально дезориентированными детьми и подростками. Во-первых, это — работа по воспитанию моральных, нравственных ценностей и установок, деятельность по формированию знаний, ориентации подростков в общественных нормах. Следующее направление социально-педагогической работы составляет деятельность по развитию коммуникативных навыков дезориентированных детей и подростков. Важна также работа социально-перцептивной направленности, задачами которой являются: формировать у социально дезориентированных подростков опыт эмпатических переживаний, идентификации; воспитывать способность понимать и адекватно оценивать поступки других людей, свое поведение и последствия собственных поступков.

Еще одно направление в работе с социально дезориентированными школьниками — это социально-педагогическая работа с родителями и педагогами. По нашему мнению, это направление социально-педагогической работы является очень важным и реализует функцию профилактики возникновения социальной дезориентации как социально-педагогической проблемы. Оказывать квалифицированную помощь социально дезориентированным детям и подросткам может специалист, способный проводить как индивидуальную социально-педагогическую работу с социально дезориентированным ребенком, так и воздействовать на его ближайшее социальное окружение, работать на устранение социальных микрофакторов, приводящих к появлению социальной дезориентации. Таким специалистом является социальный педагог.

К определению понятия профессиональная готовность существует немало подходов. Понятие готовности определяется как сложный комплекс проявлений личности, без которого невозможно успешное выполнение любой профессиональной деятельности. Готовность личности к деятельности рассматривается как установка, как способность, как качество, устойчивое свойство личности (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, В.П. Каширин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин) [3; 6]. Готовность социального педагога к профессиональной деятельности составляет совокупность личностной, теоретической и технологической готовности (В.А. Сластенин, И.К. Шалаев, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, П.А. Шептенко).

С нашей точки зрения, готовность будущих социальных педагогов к работе с дезориентированными школьниками составляет единство когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-практического компонентов. Когнитивный компонент предполагает владение студентами знаниями о явлениях социальной и школьной дезадаптации, а также знаниями причин, признаков, характеристик, уровней социальной дезориентации; о нормах и отклонениях в физическом, психическом, социальном, интеллектуальном развитии ребенка. Кроме того, когнитивный компонент готовности предполагает знание студентами условий, направлений, приемов социально-педагогической помощи дезориентированным детям и подросткам, знание и умение анализировать взаимоотношения ребенка и окружающего его социума. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя присутствие устойчивой заинтересованности в социально-педагогической деятельности с социально дезориентированными школьниками. Данный компонент подразумевает сформированность установок на взаимодействие с социально дезориентированными детьми и их родителями, а также наличие определенных личностных качеств будущих специалистов. Среди личностно важных качеств социального педагога выделяются такие качества, как рефлексия, эмпатия, гибкость в общении, морально-этические качества, умения выдерживать нервно-психологические нагрузки, адаптированность в социуме самого социального педагога. Одним из показателей социальной адаптированности является наличие адаптации студента в вузе [4, с.86]. Деятельностно-практический компонент готовности социального педагога характеризуется сформированностью социально-педагогических умений, необходимых для работы с социально дезориентированными школьниками. К таким умениям мы относим умения социально-педагогической диагностики социально дезориентированных детей, умения использовать социально-педагогические технологии, направленные на минимизацию проявлений социальной дезориентации, выстраивать конструктивное взаимодействие с родителями, с социальным окружением школьника. Важным для будущих социальных педагогов является сформированность навыков социальной профилактики дезориентации среди школьников.

Готовность будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками может быть сформирована на трех уровнях: низком, среднем и высоком. Высокому уровню готовности соответствует наличие у будущих социальных педагогов устойчивого интереса и высокой потребности работать с социально дезориентированными учащимися, моральной готовности к систематической работе с данной категорией школьников, владение глубокими, осмысленными и полными знаниями относительно признаков и причин социальной дезориентации, методиками диагностики и помощи таким детям и подросткам. Средний уровень связан с присутствием у будущих социальных педагогов умений приме-

нять комплекс диагностических методов в исследовании проблемы социальной дезориентации, умений использовать разнообразные методы работы с социально дезориентированными подростками, навыков организации конструктивного общения с подростками и с их ближайшим социальным окружением, предполагает сформированность ответственности и заинтересованности в проведении социально-педагогической деятельности с дезориентированными школьниками. Низкий уровень готовности характеризуется отсутствием внутренней потребности оказывать социально-педагогическую помощь дезориентированным подросткам, психологической и моральной готовности к общению со школьниками данной категории, имеющиеся знания и умения поверхностны или отрывочны.

К критериям готовности будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными учащимися мы относим потребностный критерий, включающий такие показатели как сформированность личностной (психологической, моральной) готовности, мотивации будущих социальных педагогов; уровень осознания своей роли как специалиста в деле помощи дезориентированным детям, стремление будущих социальных педагогов пополнять свои знания, получать новые умения для оказания эффективной помощи дезориентированным детям и подросткам; наличие таких качеств личности будущих социальных педагогов, как терпимость, отсутствие страха перед общением с дезориентированными школьниками, желание помочь детям, положительный эмоциональный настрой на работу, педагогический оптимизм.

Информационный критерий состоит из следующих показателей: наличие у будущих социальных педагогов комплекса знаний о социальной дезориентации, представлений о причинах и последствиях этого явления; владение будущими социальными педагогами знаниями методов, приемов социально-педагогической работы с социально дезориентированными школьниками и их социальным окружением, включая диагностическую работу по выявлению дезориентированных детей.

Операционный критерий готовности составляют следующие показатели: уровень сформированности у будущих социальных педагогов умений и навыков практической работы с социально дезориентированными школьниками; владение диагностическими методиками в целях выявления дезориентированных школьников; умения составлять программу поддержки социально дезориентированного ребенка; владение будущими социальными педагогами умениями проводить индивидуальную и групповую работу с дезориентированными учащимися, направленную на преодоление негативных проявлений социальной дезориентации.

Опытно-экспериментальная работа велась как с будущими социальными педагогами, так и с учащимися, проявляющими черты социальной дезориентации. Всего обследовано 100 школьников общеобразовательных школ и школ-интернатов г. Курска и Курской области. На основании известных и разработанных нами методик в выборке общее число учащихся с признаками социальной дезориентации составило 18%. Диагностика исходного уровня готовности будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками показала, что студенты проявляют недостаточную сформированность мотивационно-ценностного, когнитивного компонентов готовности и крайне слабую сформированность деятельностно-практического компонента. Для подготовки социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками разработан социально-педагогический практикум «Основы социально-педагогической работы с социально дезориентированными школьниками».

В состав практикума входят как теоретическое освещение проблемы социальной дезориентации, так и большое количество практических заданий и упражнений, отдельные из которых выполняются студентами в условиях общеобразовательной школы и направлены на получение будущими социальными педагогами практических умений работы с социально дезориентированными учащимися. В рамках социально-педагогического практикума велика доля самостоятельной работы студентов по изучению литературы, периодической печати.

В ходе практикума использовались различные методы обучения: лекция- беседа, имитационные игровые и неигровые активные методы обучения (метод анализа конкретных ситуаций; ролевые игры и тренинговые упражнения; самостоятельная работа студентов с литературой; метод круглого стола; обсуждение публикаций по проблеме). Применение игр и тренинговых упражнений имеет двоякий характер. С одной стороны, игры и упражнения направлены на отработку практических умений взаимодействия студентов с социально дезориентированными школьниками. С другой стороны, такие методы способствуют развитию личностных, профессионально-важных качеств будущих социальных педагогов. Основными направлениями игровых упражнений были выбраны следующие: развитие коммуникативных навыков, социальной перцепции (игра с элементами социодрамы «Необитаемый остров», «Вежливость», «Зеркало говорящее, зеркало молчащее», «Мой портрет глазами группы», «Чувствоведы»); конструктивное выражение негативных чувств, агрессии (игры «Метафора проблемы», «Дверь в мое внутреннее Я», «К гневу — с уважением!»); формирование адекватной самооценки (упражнения «Пропасть», «Мои сильные и слабые стороны», «Угадай чувство»). Также проводятся ролевые игры-ситуации, в которых студенты выполняют роли «социального педагога», «дезориентированного подростка», «родителей», «сверстников», «учителей».

Использование различных форм и методов обучения в ходе практикума способствует целостности и системности процесса подготовки социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками. В процессе подготовки будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками также применялся индивидуально-дифференцированный подход, который в совокупности с другими средствами подготовки способствовал профессиональному воспитанию будущих социальных педагогов. Индивидуальная работа со студентами проводилась в форме консультаций, бесед. Как показывает опыт, индивидуальные консультации особенно необходимы на этапе накопления студентами опыта практической деятельности с социально дезориентированными школьниками. В рамках индивидуальных консультаций с будущими социальными педагогами обсуждались результаты их диагностической работы по выявлению социально дезориентированных учащихся, рассматриваются разные подходы к выбору форм и методов деятельности с дезориентированными школьниками. В индивидуальных беседах и консультациях, как правило, поднимались вопросы, связанные с определением роли, позиции социального педагога в жизни школы и семьи, с его профессиональным имиджем, затрагивались этические аспекты социально-педагогической работы.

Большое значение в подготовке будущих социальных педагогов занимала педагогическая и социально-педагогическая практика студентов, где будущие специалисты закрепляют и развивают полученные в ходе практикума навыки работы с социально дезориентированными школьниками. На практике перед будущими социальными педагогами поставлены несколько задач: выявить школьников с признака-

ми социальной дезориентации; постараться установить контакт с такими детьми и, по возможности, с их семьями; попытаться выяснить причины, способствующие возникновению дезориентации у школьников; определить программу социально-педагогической помощи учащимся; реализовать меры по минимизации проявлений социальной дезориентации.

В ходе опытно-экспериментальной работы стали заметны изменения в мотивации будущих социальных педагогов: студенты более заинтересованно, вдумчиво и осознанно подходили к проблеме социальной дезориентации, увеличился объем знаний о признаках и проявлениях дезориентации. В рамках педагогической и социально-педагогической практики будущие специалисты получили опыт и навыки взаимодействия с социально дезориентированными школьниками и их родителями, смогли закрепить умения диагностики дезориентации, проведения групповой и индивидуальной работы с дезориентированными подростками, работы с ближайшим окружением школьников. По завершению опытно-экспериментальной работы положительная динамика наблюдалась в развитии всех структурных компонентов готовности будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками.

Таким образом, обобщая результаты опыта подготовки будущих социальных педагогов, необходимо отметить, что успешному формированию готовности студентов к работе с социально дезориентированными школьниками способствует соблюдение следующих педагогических условий: наличие заинтересованности и осознанного отношения будущих социальных педагогов к проблеме социальной дезориентации; разработка и реализация программы социально-педагогического практикума, обеспечивающей системность, последовательность, целостность процесса формирования готовности; активизация познавательной деятельности студентов посредством введения в процесс формирования готовности будущих социальных педагогов большого количества часов самостоятельной работы; использование методов активного обучения на уровне активной интерпретации, что способствует актуализации проблемы социальной дезориентации и развитию личностных, профессионально важных качеств будущих социальных педагогов для работы с социально дезориентированными школьниками; использование в обучении студентов индивидуально-дифференцированного подхода; закрепление и расширение полученных знаний и умений работы с социально дезориентированными школьниками в ходе педагогической и социально-педагогической практики обеспечивает результативность процесса формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с социально дезориентированными школьниками.

Список использованной литературы

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: В 2-х ч. — Часть 2. — М.: Генезис, 2001. — 128 с.
2. Глозман Ж.М. Самойлова В.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 2. — С. 23 — 29.
3. Дьяченко М.И. Кандыбович К.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во Белорусского госуниверситета, 1976. — 176 с.

4. Молодцова Т.В. Развитие готовности студентов к работе с дезадаптированными детьми — необходимое условие гуманитаризации профессионального образования // Гуманитарная культура специалиста. — Таганрог: Изд—во ТИУиЭ, 2001. — С. 83 — 88.
5. Морозова Е.И. Проблемные дети и дети-сироты. Советы воспитателям и опекунам. — М.: Изд—во НЦ ЭНАС, 2002. — 56 с.
6. Сластенин В.А. Каширин В.П. Психология и педагогика. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 480 с.
7. Семаго М.М. Гордеева О.А. Всеобъемлющий диагноз. Социальная дезадаптация подростков // Школьный психолог. — 2000. — № 12.
8. Шептенко П.А. Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. —М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.

Л.В. Петрушина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Проблема понимания сущности социально-психологической адаптации вызывает массу вопросов в областях социально-психологической и педагогической наук. Автор статьи предлагает теоретический анализ понимания сущности социально- психологической адаптации.

социализация, адаптация, социально-психологическая адаптация, образ «Я», рефлексия, «Я-концепция», функции и виды социально- психологической адаптации, механизмы и уровни социально- психологической адаптации, переадаптация.

Термином «социализация» в социальной психологии обозначается процесс и результат социального развития человека. Так И.С.Кон полагал, что социализация представляет собой совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. А.Н. Сухов использует в своих работах наиболее распространенное определение социализации, он отмечает, что это процесс аккумулирование индивидом на протяжении жизни социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит. Кроме того, автор приводит структуру социализации (содержание и широту) и выделяет ее характеристики (механизм, социальные институты, факторы и стадии).

Понятие «социализация» впервые было описано в конце 40-х —начале 50-х гг. в работах американских психологов и социологов (А.Парк, Д. Доллард, Дж. Кольман, В.Уолтер и др.). Трактование социализации как процесса полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в американской социологии (Т.Парсонс, Р.

Мертон). В традиции этой школы социализация осуществляет социальную типизацию личности, адаптирует и интегрирует человека в обществе благодаря усвоению им социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группировкам. Понятие «социализация» в рамках указанной теории раскрывается через термин «адаптация».

Под адаптацией в науке понимается результат (или процесс) взаимодействия живых организмов и окружающей среды, который приводит к оптимальному их приспособлению к жизни и деятельности. Понятие адаптация возникло в XIX веке и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем это понятие стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже коллективному поведению.

А.Н. Сухов отмечает, что социально- психологическая адаптация представляет собой овладение личностью роли при вхождении в новую социальную ситуацию. По своим результатам социально- психологическая адаптация бывает позитивной и негативной, а по механизму осуществления — добровольной и принудительной. Процесс социально- психологической адаптации распадается на несколько видов: а) ознакомление; б) ролевая ориентация; в) самоутверждение [9, с.41].

Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря ей создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции. Различают следующие два вида адаптации: биофизиологическую и социально - психологическую.

В данном случае уместно остановиться только на понятии социально-психологической адаптации. В социальной психологии термин «социально- психологическая адаптация» трактуется как процесс приобретения людьми определенного социально- психологического статуса, овладения теми или иными социально- психологическими ролевыми функциями. В процессе социально- психологической адаптации человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. При полной социально- психологической адаптированности достигается адекватность психической деятельности человека заданным условиям среды и его деятельности в тех или иных условиях.

Социально-психологическая адаптация личности также заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности, в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования.

Понимание индивидуальности человека, принятие его самобытности и самоценности, уникальности, а также неповторимости его судьбы приходит с новым осознанием роли человека в окружающем его мире, с новым осознанием системы его взаимоотношений. В современной психологии подобный подход к образу человека активно развивается и обнаруживает себя в концепциях социально-психологической адаптации личности разных школ и направлений (Асмолов,1990; Василюк,1984; Дорфман, Чарный, Щебетенко,1989; Каган, Эткинд,1988; Леонтьев,1989; Мерлин, 1986; Орлов,1989; Слободчиков,1986; Роджерс,1983; Франкл 1986; Шибутани, 1969).

Опираясь на теоретические и практические позиции современного подхода, психологи создают целостный образ человека, в котором интегрированы его внутренний мир и мир, в котором он живет, его индивидуальный путь социально-психологической адаптации. Среди сильных сторон данного направления выделяются ключевые положения:

1. В центре внимания находится человек как личность, обладающая многообразным индивидуальным опытом.
2. Использование в науке о человеке нетипичных для науки источников понимания сущности социально- психологической адаптации (например, художественное творчество).
3. В центре внимания находится здоровая личность.
4. Практические возможности решения реальных жизненных проблем повседневной жизни, поскольку и они (пути решения проблем) определяют процесс социально- психологической адаптации.

В процессе социально- психологической адаптации изменяется и внутренний мир человека: появляются новые представления, знания о деятельности, которой он занимается, в результате чего происходит самокоррекция и самоопределение личности. Претерпевают изменения и самооценка личности, которая связана с новой деятельностью субъекта, ее целям и задачам, трудностям и требованиям, уровень притязаний, образ «Я», рефлексия, «Я-концепция», оценка себя в сравнении с другими. Исходя из данных оснований, происходит изменение установки на самоутверждение, индивид приобретает необходимые знания, умения и навыки. Все это определяет сущность его социально- психологической адаптации к социуму, успешность ее протекания.

Интересна позиция А.В.Петровского определяющего процесс социально-психологической адаптации как вид взаимодействия личности с окружающей средой, в ходе которого согласовываются и ожидания его участников. При этом автор подчеркивает, что важнейшим компонентом адаптации является согласовывание самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающее в себя как реальный уровень, так и потенциальные возможности развития среды и субъекта, выделение индивидуальности личности в процессе его индивидуализации и интеграции в данной конкретной социальной среде через обретение социального статуса и способности индивида приспособиться к данной среде.

Социально- психологическая адаптация выступает также как средство защиты личности, с помощью которого ослабляются и устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие у человека при взаимодействии его с другими людьми, обществом в целом. Защитные механизмы психики выступают при этом как способы психологической адаптации человека. Определяющее значение в их образовании и проявлении, как свидетельствуют исследования, принадлежит травмирующим событиям в сфере межличностных отношений и особенно в раннем возрасте. В целом, когда личность овладевает механизмом психологической защиты, это повышает ее адаптивный потенциал, способствует успешности социально- психологической адаптации. Кроме психологической защиты к другим функциям социально- психологической адаптации относятся:

- достижение оптимального равновесия в динамической системе «личность- социальная среда»;
- максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности; регулирование общения и взаимоотношений;
- формирование эмоционально-комфортных позиций личности;
- самореализация личности;
- самопознание и самокоррекция;
- повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива;
- повышение стабильности и сплоченности социальной среды; сохранение психического здоровья.

Социально- психологическая адаптация бывает двух видов:

- прогрессивной, которой свойственно достижение всех функций и целей полной адаптации и в ходе реализации которой достигается единство интересов, целей личности, с одной стороны, и групп общества в целом — с другой;
- регрессивной, которая появляется как формальная адаптация, не отвечающая интересам общества, развитию данной социальной группы и самой личности. Некоторые психологи обозначают регрессивную адаптацию как конформную, основанную на формальном принятии личностью социальных норм и требований. В такой ситуации личность лишает себя возможности самореализоваться, проявить свои творческие способности, испытать чувство собственного достоинства.

Только прогрессивная адаптация может способствовать подлинной самореализации личности, тогда как длительная приверженность конформистской стратегии формирует склонность личности к систематическим ошибкам поведения (нарушениям норм, ожиданий, шаблонов поведения) и ведет к созданию все новых проблемных ситуаций, для адаптации к которым у нее нет ни адаптивных способностей, ни готовых механизмов и их комплексов.

По механизму осуществления социально- психологическая адаптация бывает добровольной или принудительной. Добровольная адаптация — это адаптация по желанию. Человек может адаптироваться и к нежелательным, отрицательным для себя социальным явлениям, например к рабству, фашизму, диктатуре. Это адаптация - принудительная. Но она будет проходить в ущерб человеку- за счет деформации интеллектуальных и моральных качеств личности, развития у нее ментальных и эмоциональных нарушений, которые в конце концов приведут к изменению среды, так как свою природу человек изменить не в состоянии.

В социальной психологии определяют уровни социально- психологической адаптации:

- целенаправленный конформизм, когда приспосабливающийся человек знает, как он должен действовать, как вести себя, но внешне соглашаясь с требованиями социальной среды, продолжает придерживаться соей системы ценностей (А.Маслоу);
- взаимная терпимость, при которой взаимодействующие субъекты проявляют взаимную снисходительность к ценностям и формам поведения друг друга (Я.Щепаньский);

- аккомодация как наиболее распространенная форма социальной адаптации возникает на основе терпимости и проявления во взаимных уступках, что означает признание человеком ценностей социальной среды и признание средой индивидуальных особенностей человека (Я.Щепаньский);
- ассимиляция, или полное приспособление, когда человек полностью отказывается от своих прежних ценностей и принимает систему ценностей новой среды (Ж.Пиаже).

Существует и иные классификации уровней социально- психологической адаптации: нормальная (защитная), девиантная (отклоняющаяся) и патологическая.

С термином «адаптация» в социальной психологии часто используется и термин «переадаптация», понимающийся как процесс перестройки личности при коренных изменениях условий и содержания ее жизни и деятельности: с мирного на военное время, одинокой жизни на семейную и т.п. Адаптация и переадаптация различаются лишь степенью перестройки личности. Процесс адаптации связан с коррекцией, достройкой, деформированием, частичной перестройкой отдельных функциональных систем психики либо личности в целом. Переадаптация происходит там, где ценности, смысловые образования личности, ее цели и нормы, потребностно- смысловая сфера в целом перестраиваются (либо нуждаются в перестройке) на противоположные по содержанию, способам и средствам реализации, либо изменяются в значительной степени.

Таким образом, с помощью понятия «социально- психологическая адаптация» специалисты в области социальной психологии рассматривают качество процесса социализации личности, т.е ее вхождение в социальную среду и ее приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Список использованной литературы

1. Кон И.С. Социология личности.-М.,1967.
2. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. —Ростов н/Д, 1997.
3. Роджерс К., Становление личности.- М.,1989.
4. Масоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты.-М., 1982.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. -Л., 1997.
6. Психология с человеческим лицом (гуманистическая перспектива в постсоветской психологии).- М., 1997.
7. Руденский Е.В. Социальная психология.- Новосибирск, 1996.
8. Социальная психология личности (в вопросах и ответах).- М.,2000.
9. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев.
10. Словарь-справочник. Социальная психология.- М.,2001.
11. Фракл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

М.Г. Гераськина

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье дается определение психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений, определяются его структура и стадии, влияющие на него факторы.

Безопасность, психолого-педагогическое обеспечение, угроза, профессиональная компетентность, организационная культура.

Анализ состояния безопасности общеобразовательных учреждений показывает недостаточный уровень ее обеспечения. Это обстоятельство приводит к возникновению ряда угроз, которые негативно влияют на функционирование образовательных учреждений: снижают их рейтинг, качество знаний, уровень дисциплины и здоровье учащихся, приводят к возникновению девиаций.

Особую актуальность и общественную значимость данная проблема приобрела потому, что связана с темой совершения террористических актов, пожаров, повлекших тяжелые последствия в общеобразовательных учреждениях.

Безопасность общеобразовательных учреждений определяется нами как система мер, направленная на предотвращение внутренних и внешних угроз в целях нормального функционирования общеобразовательных учреждений.

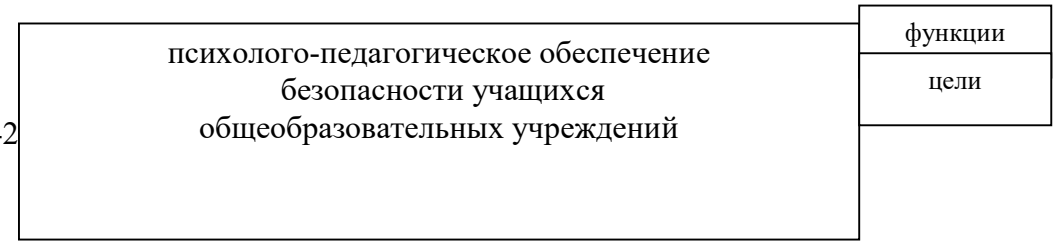
Угрозой безопасности общеобразовательного учреждения мы будем называть такие явления, которые ведут к снижению качества знаний (низкой успеваемости), дисциплины, ухудшению психического и соматического здоровья, возникновению девиаций среди учащихся.

Под психолого-педагогическим обеспечением безопасности учащихся общеобразовательных учреждений нами понимается профессиональная деятельность персонала общеобразовательных учреждений по обнаружению, выявлению, идентификации и анализу возможных и специфических угроз, а также принятие решений о методах воздействия на них и технологий их реализации.

Нами выделены следующие *стадии психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся*: 1) выявления угроз; 2) принятия решений о выборе методов нейтрализации угроз; 3) технологии реализации принятого решения; 4) оценки результатов действий.

Психолого-педагогическое обеспечение безопасности учащихся общеобразовательных учреждений состоит из следующих элементов: угрозы, субъекты, объекты, методы и технологии их реализации, цели и функции (рис. 1).

Структурная модель психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений



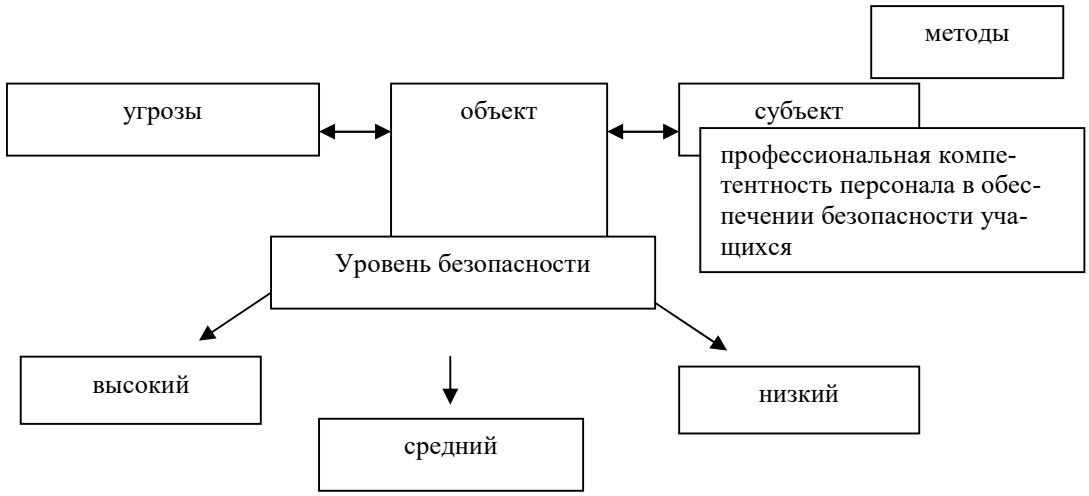


Рис. 1

Предложенная модель призвана помочь рассмотрению реальных компонентов, влияющих на безопасность учащихся общеобразовательных учреждений.

Рассмотрим каждый элемент данной структуры отдельно. Среди *угроз* безопасности учащихся общеобразовательных учреждений нами выделены:

1. Организационные: А) внешние (природные; техногенные; эпидемиологические; социальные); Б) внутренние (со стороны персонала школы, учителей). 2. Групповые. 3. Межличностные. 4. Личностные.

Кроме того, угрозы делятся на общие для всех учащихся и специфические для каждой категории учащихся (в зависимости от возраста).

Основными *объектами,* подвергающимися опасности, могут быть только люди и их объединения. Понятие «объект опасности» применительно к чему-либо другому употребляется лишь тогда, когда этот объект каким-то образом включен в жизнь людей и играет в ней важную роль. В нашем случае объектами безопасности общеобразовательных учреждений являются: организация в целом, персонал, учащиеся, родители учеников, здание, ценности.

Что касается *субъекта* обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений, то сюда следует отнести: администрацию общеобразовательных учреждений, службу безопасности этих учреждений (охранник, МЧС, милиция), Заместителя директора по обеспечению безопасности, персонал (дежурный учитель, психолог, социальный педагог или социальный работник, медицинские работники, родители (в частности, родительский комитет) и т.д. в зависимости от того, кто исполняет данную обязанность, а также самих учащихся). Говоря о субъектах безопасности в целом, следует подчеркнуть необходимость наличия чувства особой ответственности у тех лиц, которые возглавляют эти субъекты. От их способности вовремя обнаружить опасности, выявить среди них на данный момент главную, правильно оценить ее последствия, умело организовать деятельность по защите от грозящей опасности в огромной степени зависит

жизнеспособность той системы, за безопасность которой субъект несет ответственность.

Персонал общеобразовательных учреждений является одним из важнейших субъектов обеспечения безопасности учащихся. К числу его важнейших характеристик относятся профессиональная компетентность, профессионально важные качества и профессионализм в области безопасности.

Теория социальных представлений позволяет наиболее адекватно определить сущность, понятие и структуру профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении безопасности учащихся.

Профессиональная компетентность персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении безопасности учащихся определяется нами как представления о методах выявления общих и специфических угроз, их предупреждения и нейтрализации, а также способностью к совершенствованию профессиональной деятельности в этой области.

Можно сказать, что профессиональная компетентность персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении безопасности учащихся обеспечивает диагностику потенциальных угроз и профилактику перехода их в актуальное состояние, а также профилактику негативных последствий в ситуации реально действующих угроз.

Обладание педагогом компетентностью в области обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений способствует формированию умений различать опасные ситуации и предпринимать адекватные действия по отношению к ним, сохранять эмоционально-волевую устойчивость. Подробный анализ исследований последних лет, который позволяет обобщить имеющиеся сведения о психологической готовности, представлен в работах А.А. Деркача.

Структура профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении безопасности учащихся включает:

1) специальные знания (информацию) об общих и специфических угрозах, знания о методах их выявления и методах воздействия на угрозы, знания о технологиях реализации этих методов;

2) поле представлений об этом различных категорий персонала (психологов, социальных педагогов, преподавателей);

3) установки персонала к деятельности по нейтрализации угроз.

На эффективность деятельности по обеспечению безопасности оказывает влияние и опыт человека. Опыт представляет собой профессионально важные знания, умения, навыки личности как субъекта деятельности.

К числу факторов, влияющих на уровень профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении безопасности учащихся можно отнести *организационную культуру* образовательного учреждения. Организационная культура образовательного учреждения понимается большинством ученых, как совокупность коллективно разделяемых ценностных ориентиров, нравственных норм, убеждений, формальных и неформальных правил, особенностей поведения, стиля руководства, способов решения проблем, а также представлений о месте и роли образовательного учреждения в обществе, позволяющая обеспечить организованность деятельности по реализации миссии и це-

лей образовательного учреждения. Культура опирается на общепризнанные ценности и нормы; следовательно, организационная культура образовательного учреждения складывается с опорой на ценности и нормы, признаваемые в данном образовательном учреждении.

Особенность любого образовательного учреждения заключается в том, что организационно-управленческие отношения затрагивают как педагогический коллектив, так и коллектив учащихся. Влияние организационной культуры на учащихся зависит от ее уровня в данном образовательном учреждении. Чем выше уровень, тем сильнее ее положительное влияние. Именно организационная культура существенно отличает учреждения системы образования от других организационных структур, предъявляя высокие требования к их культуре. Организационная культура образовательного учреждения включает в себя два слоя: внешний, который образуется за счет атрибутики организации (служба безопасности, школьная форма и т.д.) и внутренний (глубинный), который определяется соотношением официальных и неофициальных норм и ценностей. Если для директоров школ учащиеся не представляют ценность, то забота об их безопасности не осуществляется.

Взаимоуважение, принятие норм группы, сплоченность обеспечивают не только бесконфликтное существование образовательной среды, но и снижают степень риска возникновения опасных, неопределенных ситуаций внутри школы, способных повлиять на безопасность учащихся.

Если в образовательном учреждении руководители ориентированы на формальные, официальные полномочия, реализуемые через право отдавать приказы подчиненным, а работники ориентированы на подчинение руководителю, то в результате возникает жесткая психологическая зависимость от начальника, низкие показатели деятельности работников. Отсутствие «права голоса» приводит к возникновению чувства неуверенности, разочарования и агрессия по отношению к управлению. Не имея возможности дать выход своим эмоциям, работники нередко «срываются» на учениках, в своих семьях. Отсутствие «гласности» негативно сказывается на всем обществе. Уровень трудовых усилий в таких организациях большинства работников находится на грани их потенциальных возможностей, ибо у них отсутствует мотивация к развитию способностей до более высокого уровня. Многие чувствуют, что не имеют стимулов для самореализации. Такого плана организационная культура проявляется в стратификации, в отсутствии взаимопонимания и взаимодоверия между учителями и учителями и администрацией, отсутствии традиций и обычаев и т.д.

Организационная культура общеобразовательного учреждения является «ядром» воспитательной системы, так как влияет, в первую очередь, на развитие ментальности, ценностно-смысловой сферы учащихся. Она служит мощным источником влияния, нормативно и ценностно — задающей базой. Организационная культура общеобразовательного учреждения — это уникальная, сугубо индивидуальная, очень часто неосознаваемая система ценностей, норм, обычаев, традиций, стилей поведения, а также способов деятельности, которые бытуют в образовательном учреждении. Она отражает сложившийся школьный порядок, характер взаимоотношений и общения людей. Внутренние условия (организационно-педагогические, материальные, социально-бытовые, санитарно-гигиенические,

эстетические, пространственные) вместе с культурой отражают неповторимый уклад жизни образовательного учреждения и влияют на его безопасность.

Ведущую роль в культуре общеобразовательного учреждения играют организационные ценности, к которым относят: цели образовательного учреждения; удовлетворение разнообразных потребностей работников; дисциплина и высокое чувство ответственности за выполнение своих профессиональных и статусных обязанностей; разнообразные инновации; личная преданность и конформизм. Специфика общеобразовательного учреждения состоит в том, что организационные отношения, которые в нем культивируются, переносятся на обучаемых и соответствующая организационная культура транслируется учащимися. Чем выше организационная культура общеобразовательного учреждения, тем сильнее то положительное влияние, которое она оказывает на молодое поколение. Это существенно отличает образовательные учреждения от других организаций, предъявляя повышенные требования к их культуре. Особенно важно это в условиях изменяющегося социума, ценностно-нормативной неопределенности и общей нестабильности, которые делают процесс социализации еще более трудным и конфликтным, осложняют усвоение социальных норм противоречиями в ценностных ориентациях.

В образовательном учреждении, как и в любой другой социальной организации, существует так называемая «нормозадающая группа». Ее образуют руководитель (директор) и его ближайшее окружение. Именно она определяет систему социальных ценностей организации, которая в свою очередь влияет на глубинный пласт организационной культуры и через это определяет все остальные социально-психологические явления: социальные ценности, стратификацию, отношения, общение, группы и т.д. Для руководства общеобразовательного учреждения с деформированной организационной культурой безопасность учащихся не представляет особой ценности, так как оно не ориентировано на человека.

Сильное влияние на состояние безопасности учащихся общеобразовательных учреждений оказывают социальные нормы, бытующие в коллективе, а также неформальные социальные нормы, в которых живут учащиеся. Нормативность представляет собой степень соответствия действий объектов правовым и нравственным нормам. Безопасность учащихся общеобразовательных учреждений можно определить через нормативный подход, основу которого составляет реализация правовых норм, выступающих в качестве образцов, правил, которым должны или могут следовать ученики учебных заведений как субъекты учебной деятельности. Нормативный подход предполагает наличие регламентируемых уставом отношений, учебной дисциплины, что нашло отражение в законе РФ от 24 июля 1998 г. «О гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», а на его основе в «Уставе учебных заведений».

Перечисленные факторы оказывают влияние на стадии психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности и готовности персонала общеобразовательных учреждений к обеспечению безопасности учащихся следует осуществлять в контексте повышения профессионализма персонала. Высокий уровень профессионализма персонала будет определяться высоким уровнем развития компетентности и готовности.

Уровень безопасности общеобразовательных учреждений определяется, с одной стороны, интенсивностью и частотой угроз безопасности общеобразовательных учреждений, а с другой стороны — эффективностью деятельности по их преодолению и является в свою очередь *косвенным критерием* психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений.

При определении *цели* обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений необходимо, во-первых, помнить о бесчисленном множестве ее возможных вариантов в связи с множеством угроз, во-вторых, уметь увидеть главные опасности на данный момент и в данной конкретной ситуации. Таким образом, цель здесь заключается в обеспечении безопасности общеобразовательного учреждения в целом.

Среди *функций* обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений можно выделить когнитивную и регулятивную:

1. Когнитивная функция. Данная функция представлена особенностью организации знания в памяти субъекта, его процессами мышления, миром его сознания, с учетом деятельности по обеспечению безопасности, в которую включен субъект. Здесь можно выделить следующие ее составляющие:

- аналитическая функция состоит в исследовании психологических причин появления угроз и несчастных случаев, особенностей поведения потерпевших, которые пережили опасность, а также составление обобщенного портрета личности безопасного и опасного типа и др.;
- рефлексивная функция выступает в качестве универсального способа построения отношений человека к собственной жизнедеятельности, как одного из психологических механизмов развития личности; кроме того, это объяснительный принцип организации и развития психических процессов, заключающийся в переосмыслении человеком отношений с предметно-социальным миром, которое выступает как форма активного существования «Я», а также способ идеального взаимодействия человека с миром, определяющий его саморазвитие и самоизменение;
- информационная функция состоит в разработке и внедрении методов и способов обеспечения безопасности в процессе жизнедеятельности в различных условиях (нормальных, осложненных и экстремальных).

2. Регулятивная функция. Можно выделить следующие ее составляющие:

- личностная регуляция деятельности, которая состоит в сохранении и поддержании определенной личностной (мотивационной и т.д.) линии, обеспечивающей эффективность и стабильность деятельности; кроме того, на личностном уровне регуляция состоит в принятии личностью решений, в которых учтены необходимое и желательное, возможности и реальные условия;
- психическая регуляция направлена на регуляцию психических процессов, состояний, свойств, которые имеют свои индивидуальные особенности (в свою очередь связанные с нейрофизиологическими свойствами) и которые должны быть согласованы с требованиями деятельности, то есть функция психической регуляции соотносится с решениями личностью задач, связанных с деятельностью по обеспечению безопасности;

- саморегулирующая функция обеспечивает психологическое единство деятельности во время ее осуществления, соотносит индивидуальные возможности и состояния субъекта с событиями деятельности, согласует индивидуальную деятельность с действиями других людей и обеспечивает необходимую активность; на основе саморегуляции возможно совершенствование деятельности по обеспечению безопасности; саморегулирующая функция - это своего рода выработка субъектом оптимальных программ своей деятельности.

Рассмотрение регуляционной функции в рамках безопасности позволяет нам говорить о саморазвитии и самоизменении личности профессионала.

К *методам* психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений относятся: методы выявления и профилактики угроз и методы нейтрализации угроз.

В настоящий момент обеспеченность безопасности учащихся общеобразовательных учреждений носит локальный характер: в большинстве школ нет Заместителей директоров по обеспечению безопасности и социальных работников, отсутствуют меры по пресечению семейных угроз. Физическая охрана большинства школ либо не обеспечивается, либо обеспечивается неквалифицированно. Многие школы не отвечают требованиям пожарной безопасности. Работа большинства школьных психологов и социальных педагогов в области обеспечения безопасности не достаточно эффективна.

В связи с этим встает со всей остротой проблема психолого-педагогического обеспечения безопасности учащихся общеобразовательных учреждений, решение которой позволяет повысить уровень качества знаний, дисциплины, здоровья учащихся и снизить частоту возникновения девиаций среди них. Кроме того, обеспечение безопасности позволяет снизить негативные последствия природных, техногенных, эпидемиологических и социальных угроз.

М.Г. Гераськина

Список использованной литературы

1. Безопасность человека / Под ред. Л.И. Шершнева. - М.,1994.
2. Василенко А.Б., Проскурин С.А. Социальная безопасность. -М.: Знание, 1998. - Ч.1.
3. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. - М.: ПЕРСЭ, 2003.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
5. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. - М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
7. Коломинский Я.Л., Реан А.А. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Питер, 1999.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993.

Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

Г.А. Толмачева, М.А. Одушкина

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В статье представлен анализ научно-методических подходов к проблемам коррекции моторной алалии у детей дошкольного возраста, дана характеристика особенностей слоговой структуры слов у данной категории детей. Подробно представлены организационные и содержательные аспекты логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией в условиях Центра патологии речи детей и подростков.

моторная алалия, речевая деятельность, коммуникативные возможности, функции речи, система языковых знаков, патогенез, асфиксия, классы слоговых структур, коррекционная направленность, слухоречевой ритм.

Хорошая речь - важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи у детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различного генеза неоднократно являлась предметом специального изучения. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе накоплен обширный материал, раскрывающий закономерности функционирования речеязыкового механизма у детей с различными вариантами речевой патологии [2; 6].

Как показывает анализ специальной литературы, наибольшие трудности для дифференциальной диагностики и выбора адекватных путей коррекционно-педагогической работы представляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Свойственный им сложный симптомокомплекс речеязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние не только на становление их коммуникативного акта, но и на развитие познавательной деятельности, отдельных сторон личности, особенностей языкового поведения в целом. При этом под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают комплексную форму речевой патологии, при которой наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы (В.К.Орфинская, Е.Ф. Соботович, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская) [5].

В зависимости от ведущего компонента нарушения речевой деятельности и характера проявления этого нарушения, выделяют недоразвитие речи при дизартрии, ринолалии, алалии, а также при нарушении познавательной деятельности.

Отечественные исследователи отмечают, что у детей с алалией страдают в различной степени такие функции различных анализаторных систем, как гнозис и дифференциация. В моторной сфере страдают целенаправленные действия, подражательность сложным движениям, выполнение ряда действий, т.е сложноорганизованный праксис . Кроме того, нарушается образование связей между сенсорной информацией о явлениях действительности и их речевым обозначением.

По мнению отечественных исследователей (В.А. Ковшиков, С.Н. Шаховская, А.К. Маркова, Е.Ф. Соботович и другие), алалию нельзя считать вполне определенным однородным дефектом, это собирательный термин для ряда состояний с различной картиной проявления и различной мозговой локализацией. Нельзя рассматривать алалию и как задержку развития речи, так как речь, возникшая с опозданием, и в дальнейшем развивается своеобразным путем. Нарушения речи типа моторной алалии специфичны. Эта специфика проявляется и в дошкольном, и в школьном возрасте. При этом языковые нарушения, характерные для алалии, затрудняют обучение в школе [6].

В исследованиях, выполненных в разные годы, подчеркивается неповторимая индивидуальность каждого ребенка с алалией, важность выявления у детей наиболее характерных и существенных нарушений речи и психической деятельности, отражающих структуру дефекта, что является основой для построения дифференцированной коррекционно-воспитательной работы.

В последние десятилетия наиболее продуктивным признан междисциплинарный, интегративный подход к анализу нарушений языковых операций и речевой деятельности детей с алалией. Медицинские аспекты изучения проблемы алалии касаются вопросов ее этиологии и патогенеза. Причем, одни авторы отдают предпочтение биологическим факторам, другие — социально-психологическим, третьи — наследственности, четвертые считают, что наследственный фактор не играет принципиальной роли в возникновении алалии. На асфиксию как наиболее вероятностную причину алалии указывают, например, В. Гарднер, Е.М. Мастюкова, Б.В. Лебедев, Г.В. Гуровец. Ж.Ажуариагерра считает, что к алалии приводят только двусторонние поражения мозга, при которых невозможна или крайне затруднена спонтанная компенсация дефектов.

Вместе с тем, В.А. Ковшиков считает, что наследственность имеет место лишь в 16 % от общего количества алаликов. Более значимы, по мнению исследователя, являются такие факторы, как поздние роды, искусственные и спонтанные аборты, мертворождения в анамнезе, патология беременности, особенно сильный токсикоз в первой ее половине, угрожающие выкидыши, психотравмы, неправильное положение плода, кровотечения, резус-несовместимость, роды раньше срока, стремительные, затяжные, сухие роды, стимуляция, наложение щипцов, травмы головы во время родов и некоторые другие. В группу риска попадают и дети, рождающиеся ослабленными и перенесшие до года тяжелые заболевания мозга, и, прежде всего нейроинфекции, а также дети, получившие до года травмы головы.

Обобщая имеющиеся сведения об этиологии моторной алалии, можно полагать, что в ее возникновении основную роль играет комплекс различных причин эндогенного и экзогенного характера, действующих в пренатальный и натальный периоды жизни детей, вызывая органические поражения центральной нервной системы.

Раскрывая сущность экспрессивной алалии, например, исследователи рассматривают ее патогенез, так как от этого в большой степени зависят выбор и разработка методов коррекции речи детей-алаликов. Различия в трактовке механизма экспрессивной алалии укладываются в условные рамки «моторных», «психологических» и «языковых» концепций.

Языковая концепция патогенеза алалии является в настоящее время приоритетной (В.А. Ковшиков, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович, Е.Ф. Соботович, Т.Г. Визель). [2]

По данными современных аппаратурных исследований, у большинства алаликов нет очаговых поражений мозга. В то же время, как показывает анализ современных исследований указанной проблемы, для детей с алалией характерны поражения и левого и правого полушарий головного мозга, что препятствует формированию эффективных компенсаторных механизмов и приводит к трудностям овладения языком.

К типичным языковым нарушениям при алалии отечественные исследователи (Н.Н. Трауготт, В.А. Ковшиков, Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская и другие) относят, например, лексические нарушения, связанные не с понятиями, стоящими за словом, а с процессом поиска слова. Среди синтаксических нарушений на уровне предложения наиболее показательными являются ограничения в использовании набора типов предложений (преимущественное употребление простых повествовательных и побудительных предложений), тенденция к отнесению сказуемого в конец предложения, пропуск или неверное употребление отдельных членов синтаксических конструкций, союзов. Типичным синтаксическим нарушением на уровне текста является полное или частичное отсутствие слов-предикатов. Показателем морфологических нарушений являются неверные согласования в роде и числе.

В разной степени проявляются фонематические нарушения: от рудиментарного употребления ограниченного числа фонем (гласных и первых в речевом онтогенезе согласных) до относительно развитой (по количеству представленных фонем) фонематической системы, которая является «разлаженной», так как потенциальное обладание возможностью правильного произнесения звуков не всегда приводит к реальному их произнесению, в результате чего наблюдаются пропуски, замены, перестановки и повторения звуков. Характерные нарушения слоговой структуры слова чаще всего выражаются в сокращении, перестановках и особенно повторении слогов. У небольшого числа детей отмечаются особенности просодии, обусловленные языковыми нарушениями. Вследствие затруднений при поиске языковых единиц и правил их функционирования возникают остановки, замедление темпа речи, протягивание звуков.

В целом, из-за ограничения возможностей овладения системой языковых знаков и дефицита самого инвентаря языковых средств различных уровней при моторной алалии страдают и номинативная, и предикативная функции речи, нарушается в целом коммуникативная деятельность, а также регулирующая и познавательная (когнитивная) функции речи. То есть, речь при алалии не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития ребенка.

Анализ литературных источников, посвященных проблеме алалии, показывает многоаспектность этой проблемы. Вместе с тем, в рамках нашего исследования были изучены особенности слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.

Проблема усвоения слогового состава слова детьми с нормальной и нарушенной речевой деятельностью как предмет исследования представлена в работах специалистов различных научных областей (А.И. Сикорский, В.К. Орфинская, Л.А. Чистович, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.).

Известно, что нарушения в овладении звукослоговым составом слова при нормальном речевом развитии у детей кратковременны и к 3 — 3,5 годам они изживаются, а к 6 — 7 годам дети умеют произносить слова любой сложности. В случаях речевой патологии процесс овладения звукослоговой структурой слова растягивается на длительное время, характеризуется определенной спецификой, качественным своеобразием.

А.К. Маркова, характеризуя специфические нарушения слоговой структуры слова, считает, что их механизм связан с произносительными и сенсорными трудностями.

Вместе с тем, О.Н. Усанова связывает эти нарушения с состоянием словаря и считает, что развитие словаря оказывает положительное влияние на формирование фонетической стороны речи детей с моторной алалией. постоянно предъявляя к ее использованию все более высокие требования. Среди детей с трудностями усвоения слоговой структуры автор выделяет группу, для которой характерными являются поиски артикуляции вследствие оральной апраксии и, соответственно, антиципации; и группу детей, имеющих в количественном и качественном отношении более бедный словарь, для которых характерны персеверации.

Анализируя образцы речи детей-алаликов, А.К. Маркова приходит к выводу о том, что овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками речи. Даже при наличии правильного произношения отдельных звуков слоговая структура слова, состоящего из этих звуков воспроизводится ребенком искаженно («блюд» — верблюд, «вспед» — велосипед и т.д.).

С другой стороны, искажение отдельных звуков не приводит к расстройству слоговой структуры слова, то есть, ребенок может воспроизводить слоговой состав сохранно, в виде контура слова, заменяя отсутствующие и дефектные звуки доступными. Поэтому, по мнению А.К. Марковой, слова для заучивания детьми—алаликами должны даваться в определенной последовательности с точки зрения их слоговой трудности.

Для понимания специфики логопедической работы с детьми, имеющими моторную алалию, мы проанализировали не только теоретико-методические, но и организационные аспекты оказания специализированной помощи применительно к особенностям нашего региона.

Так, в г. Рязани и Рязанской области логопедическая служба представлена в системе здравоохранения поликлиническим и амбулаторным обслуживанием, а также стационарной помощью.

В ноябре 2001 года существующий в г. Рязани речевой стационар стал структурным подразделением Центра патологии речи детей и подростков ГУЗ РОКПНД (государственное учреждение здравоохранения «Рязанский областной клинический психоневрологический диспансер»).

Это учреждение решает вопросы диагностики и оказания медицинской, медико-педагогической, психологической, социальной помощи детям и подросткам с нарушениями речи и других психических функций, нарушениями коммуникации и общения, сопутствующими соматическими и неврологическими расстройствами.

Организованная в Центре патологии речи детей и подростков (ЦПРДиП) система четко разграниченных, но согласованных комплексных средств воздействия направлена на преодоление речевой недостаточности детей и подростков и развитие их личности.

Вся деятельность ЦПРДиП имеет коррекционную направленность, а специфика работы прослеживается в трех направлениях, а именно: мероприятия по укреплению психического, физического здоровья, которые реализуют медицинские работники (врачи, медицинские психологи, средний и младший персонал);

работа по коррекции речи, которую организуют и проводят логопеды; общевоспитательная коррекция, которую осуществляют специалисты дошкольного профиля (воспитатели, музыкальный работник). Следует отметить, что лечебные, логопедические и воспитательские мероприятия осуществляются в тесном взаимодействии.

Ведущей целью комплекса коррекционных мероприятий является развитие личности ребенка в целом. Эффективность достижения этой цели в значительной мере зависит от двух взаимосвязанных условий: от правильности выявленного нарушения и от оправданности выбранного пути воздействия.

Каждый из принятых в стационар проходит тщательное и всестороннее обследование: медицинское, логопедическое, психологическое, при необходимости нейро-психологическое. В течение последующего пребывания детей в стационаре проводятся систематические наблюдения, вносятся изменения в первоначальный план коррекционных мероприятий, уточняется диагноз, определяется тип учреждения для дальнейшего пребывания.

Осознавая актуальность проблематики алалии, мы в течение 2007 -2008г.г. проводили экспериментальное исследование на базе данного учреждения. В исследовании принимали участие 6 детей с моторной алалией, имеющие I - II уровни речевого развития. Все дети прошли полное медицинское, психологическое и логопедическое обследование.

В ходе анализа историй болезни мы установили, что в каждом случае наблюдался отягощенный анамнез: угроза выкидыша во время беременности, недоношенность, применение при рождении реанимационных мер, асфиксия. У каждого из обследуемых выявлялись особенности раннего речевого развития: позднее появление или отсутствие гуления и лепета, слов и фразовой речи. Проведенные ЭХО-, ЭЭГ-, РЭГ - исследования показывали наличие у всех детей умеренно выраженных множественных повреждений коры головного мозга.

Целью экспериментального исследования было выявление особенностей слоговой структуры слов у этих детей. Используя диагностические задания методики А.К. Марковой, мы получили следующие результаты.

Паша Б**.** Выявлены перестановки и сокращения слогов в словах. Самостоятельное называние слов возможно на уровне 1- 3 классов, сокращения наблюдаются в словах, относящихся к 2, 5 — 12 классам, перестановка звуков в словах, относящихся к 4 классу, перестановки слогов - в словах, относящихся к 13 классу. При отраженном проговаривании доступны слова первых трех классов, сокращения стечений согласных наблюдаются в словах 4- 6 классов, сокращения слогов — в словах 7 - 12 классов, перестановки слогов в словах, относящихся к 13 классу.

Ваня Х. Возможности ребенка в овладении слоговой структурой слова резко ограничены. Самостоятельное называние слов характеризуется сокращением слогов. Чаще всего произносит один слог из слова (1 - 6 класс); отказывается называть слова, относящиеся к 7 классу. Отраженно может произнести слова, относящиеся к 1 — 3 классам. Сокращение стечений согласных обнаруживается при повторении слов 5 — 9 классов; сокращает слоги в словах, относящихся к 11 — 13 классам.

Настя М. Самостоятельное правильное называние картинок доступно в пределах 1- 6 классов; с 7 по12 классы наблюдаются сокращения слогов; в словах, относящихся к 13 классу, наблюдаются перестановки слогов.
Отраженное проговаривание слов доступно, если эти слова относятся к 1 — 8 и 11 классам; при повторении вслед за логопедом слов, относящихся к 9 и 12 классам, отмечаются сокращения слогов, к 13 классу — перестановки слогов.

Настя Б**.** Самостоятельно называет односложные слова (3 класс); в словах, относящихся к 1 - 8 классам, сокращает слоги. Отказ от выполнения задания следует при предъявлении картинок, назвать которые надо, употребляя слова с 9 по 13 классы. Отраженно может назвать слова, относящиеся к 1 и 3классам. Сокращения слогов наблюдаются, если эти слова относятся к 2, 4 - 9 классам. Отказывается от повторения за логопедом, если предъявлены слова с 10 по 13 класс.

Лида Б**.** Самостоятельно называет слова, относящиеся к 1 и 3 классам; сокращения слогов допускает в словах, относящихся к 2 - 9 классам; сокращение стечений согласных выявляются с 10 по 13 класс. Многосложные слова отраженно даже не пытается произносить (машет отрицательно головой или говорит «не»).

Алеша Б. Самостоятельное называние картинок доступно до 7 класса; начиная с 8 класса, добавляет «лишние» слоги; в словах, относящихся к 9 - 12 классам, сокращает слоги или стечения согласных; в словах 13 класса наблюдаются перестановки слогов. Отраженное проговаривание слов возможно до 8 класса; в словах, относящихся к 9, 10, 13 классам, отмечаются сокращения стечений согласных, относящихся к 12 классу — добавления слогов.

Таким образом, при самостоятельном назывании картинок относительно 1 класса слоговых структур у 4 детей наблюдались сокращения слогов и 2 ребенка отказались от выполнения заданий; относительно 2 класса слоговых структуры - у 4 детей отмечены сокращения слогов, у 2 детей наблюдались замены слов звукоподражаниями; 3-й класс слоговой структуры - у 1 ребенка выявлены сокращения слогов; 4-й класс слоговой структуры - у 4 детей наблюдаются сокращения слогов, у 1 ребенка — замены слов звукоподражаниями; 5-й класс слоговой структуры - у 4 детей отмечены сокращения слогов; 6-й класс слоговой структуры - у 4 детей выявлены сокращения слогов, у 2 детей - сокращение стечений согласных; 7-й класс слоговой структуры - у 3 обследуемых отмечены сокращения слогов и у 3 — замены слов звукоподражаниям; 8-й класс слоговой структуры - у 3 детей наблюдаются сокращения слогов, у 1 ребенка — замены слов звукоподражаниями и 1 ребенок отказался от выполнения задания; 9-й класс слоговой структуры - у 4 детей выявлены сокращения слогов и 2 ребенка — не выполнили задания; 10-й класс слоговой структуры - у 3 детей отмечаются сокращения слогов, у 1 ребенка — сокращения стечений согласных и 2 ребенка не справились с заданием; 11-й класс слоговой структуры - у 2 детей наблюдаются сокращения слогов, у 2 детей — замены слов жестами и звукоподражаниями, 2 ребенка не справились с выполнением задания; 12-й класс слоговой структуры - у 2 детей наблюдаются сокращения слогов, у 2 детей — сокращение стечений согласных и 2 ребенка не справились с выполнением задания; 13-й класс слоговой структуры - у 2 детей выявлены сокращения слогов, 4 детям задания оказались недоступны.

Результаты отраженного проговаривания по классам слоговых структур выглядят следующим образом: 1 класс - у 4 детей наблюдалось правильное произ-

ношение слоговой структуры, у 2 детей — сокращение слогов; 2 класс - у 4 детей отмечены сокращения слогов; 3 класс - у всех детей отмечено правильное произношение слоговой структуры слова; 4 класс - у 4 детей наблюдаются сокращения слогов; 5 класс - у 3 детей отмечены сокращения слогов, у 2 детей наблюдаются сокращения стечений согласных; 6 класс - у 4 детей выявлены сокращения слогов, у 1 ребенка - сокращение стечений согласных; 7 класса - у 3 обследуемых отмечены сокращения слогов, 3 ребенка не справились с заданием; 8 класса - у 3 детей наблюдаются сокращения слогов, 3 ребенка отказались выполнять задание; 9 класса - у 3 детей выявлены сокращения слогов, у 1 ребенка - сокращение стечений согласных, 2 ребенка отказались от выполнения заданий; 10 класс - у 2 детей отмечаются сокращения слогов, у 2 детей — сокращения стечений согласных и 2 ребенка не справляются с заданием; 11 класс - у 2 детей наблюдаются сокращения стечений согласных, у 1 ребенка — добавление слогов, 2 ребенка — отказались выполнять задание; 12 класс - у 2 детей наблюдаются сокращения стечений согласных, у 1 ребенка — добавление слогов, 2 ребенка не справились с заданием; 13 класс - у 2 детей выявлены сокращения слогов, у 2 детей перестановки слогов, 2 ребенка отказались выполнять задание.

Анализ полученных данных показывает, что речь детей с алалией изобилует выраженными отклонениями в воспроизведении слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения его слоговой структуры. Можно констатировать также, что выявленные особенности мешают нормальному развитию устной речи этих детей (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют их общение как со сверстниками, так и со взрослыми. Вместе с тем, более доступной оказалась слоговая структура слов, если они предъявлялись для отраженного проговаривания.

Необходимо отметить, что старшие дошкольники с нормальным речевым развитием, которым были предложены такие же задания, не испытывали больших затруднений в воспроизведении слоговой структуры. При анализе нами были отмечены единичные нарушения слоговой структуры слова (12, 13 классы) в виде перестановок и сокращения слогов.

Полученные нами эмпирические данные подтверждают существование особых закономерностей процесса усвоения слоговой структурой слова детьми-алаликами и обосновывают необходимость организации специальной логопедической работы, направленной на формирование слоговой структуры слова у этих детей.

Логопедическая работа, проводимая нами, учитывала специфику пребывания в Центре патологии речи, ограниченную сроками заезда (1 заезд — сентябрь—октябрь, 2 заезд — ноябрь-декабрь). В периоды между ними дети занимались либо с родителями по индивидуальному плану, либо с логопедами этих учреждений, выполняя рекомендации логопедов ЦНРДиП.

Организационными формами коррекционно-логопедической работы были индивидуальные и подгрупповые занятия, включающие речевой материал, сгруппированный с учетом степени слоговой сложности слов. Мы, опираясь на методические рекомендации А.К. Марковой, Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, использова-

ли игровые задания, задания на развитие слухоречевого ритма (отхлопывание, отстукивание слогов) [1].

Вся работа проводилась на фоне медикаментозного лечения, осуществляемого неврологами этого лечебно-коррекционного учреждения. В комплекс коррекционных мероприятий включались также занятия с психологом и логоритмические занятия.

Повторное логопедическое обследование, проведенное в декабре 2008 года, выявило положительную динамику в овладении слоговой структурой слов, относящихся, прежде всего к 1-6 классам.

Дети достаточно стабильно владеют этими классами слоговой структуры. Качественный анализ показывает, что многие слова и по звуковому оформлению стали близки к норме, так как этим детям были поставлены и автоматизированы отдельные звуки. Однако, и в пределах 1 — 6 классов слоговых структур дети справлялись с заданиями по-разному. Это видно по следующим индивидуальным результатам.

Паша Б. При самостоятельном назывании пытается сохранить структуры предложенных классов, опуская чаще всего стечения согласных звуков. При отраженном проговаривании говорит увереннее, отмечены единичные пропуски стечений согласных.

Ваня Х. Значительно активнее стал в работе, пытается произносить двухсложные слова, сокращения отмечаются на уровне 4 — 6 классов при самостоятельном назывании картинок. При отраженном проговаривании — пропуски согласных при стечениях (5 - 6 классы).

Настя М. При самостоятельном и при отраженном проговаривании полностью сохраняет структуру с 1 по 6 класс и справляется со словами более сложной слоговой структуры (7 — 8 класс). Использует в речи поставленные звуки ([р], [ш]).

Настя Б. При самостоятельном назывании наблюдаются сокращения во 2 классе, пропуски стечений согласных в 5 — 6 классах. При отраженном проговаривании структура трехсложных слов доступна, справляется со стечениями согласных вплоть до 5 класса.

Лида Б. При самостоятельном и отраженном проговаривании стала увереннее в произношении слов с 1 по 6 класс, отмечаются отдельные сокращения на уровне 6 класса.

Алеша Б. Справляется со словами с 1 по 6 класс и самостоятельно и отраженно, слова 7 — 8 класса стали более доступны, стал пользоваться при произнесении слов поставленными звуками ([р], [ш]).

Повторное обследование показало, что самостоятельное называние картинок, подобранных в соответствии с классами слоговых структур, улучшилось с 1 по 6 класс включительно. Во 2 классе сокращения слогов выявились у 1 ребенка (ранее было у 4детей); 3 и 4 классы слоговых структур оказалась сформированной у всех детей; 5 класс - у 1 ребенка отмечены сокращения слогов (ранее у 4 детей выявлялись нарушения разного характера); 6 класс - у 1 ребенка отмечены сокращения слогов, у 3 детей пропуски стечений.

Улучшилось и отраженное проговаривание. Все дети могут правильно произносить вслед за логопедом слова, относящиеся к 1 - 4 классам. При повторении

слов 5 класса у 2 детей наблюдаются пропуски согласных при стечении; при повторении слов 6-го класса у 3 детей отмечены пропуски согласных при стечениях.

Итак, большинство детей экспериментальной группы сохраняют количество слогов в словах, относящихся к 1 - 6 слоговым классам. Однако часто наблюдается пропуск согласного при стечении, если это слова относятся к 5-6 классам слоговых структур.

Вместе с тем, повторное логопедическое обследование позволило сделать следующие выводы: у всех детей экспериментальной группы улучшилась слоговая структура слов до 6 класса включительно; у всех детей уточнены значения слов 1 — 6 классов слоговых структур, предъявленных в качестве лексического материала, то есть, расширен их пассивный и активный словарь. За счет расширения объема словаря и улучшения звукопроизношения у детей улучшились их коммуникативные возможности.

Список использованной литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Изучение слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями / Логопедия: методические традиции и новаторство/ Под ред. С.Н.Шаховской, Т.В. Волосовец. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — С. 57 — 68.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. — М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001.
3. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Развитие воспринимаемой и самостоятельной речи у детей-алаликов /Хрестоматия по
логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т II / Под ред. Л.С Волковой и В.И Селиверстова. — М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 1997. — С. 131 — 140.
4. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т II/Под ред. Л.С Волковой и В.И Селиверстова. — М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 1997. — С. 41 — 52.
5. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1967.
6. Шаховская С.Н. Алалии / Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов:/ Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — Кн.III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. — С. 122 — 127.

Международный опыт

О.Д. Гущина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

В статье дается описание системы высшего сельскохозяйственного образования Франции; приводятся статистические данные, характеризующие его современное состояние, а так же указываются цели, задачи, принципы организации и управления. Раскрывается концепция понятия «инженер», предопределяющая общий подход к подготовке дипломированных специалистов-аграриев и содержание современного высшего сельскохозяйственного образования в целом.

высшее сельскохозяйственное образование; дипломированный инженер; инженер-агроном (“agro”); инженер в области сельского хозяйства (“agri”).

Содержание современного высшего профессионального сельскохозяйственного образования Франции определяется прежде всего общим подходом к понятию «дипломированный инженер».

Концепция понятия «инженер» была введена Наполеоном I применительно к высокообразованным людям, призванным внедрять новые технологии в промышленности. Позже это понятие получило более широкий смысл и со временем стало применимо к людям практически с любым высшим техническим образованием, в том числе и аграрным.

В настоящее время в профессиональном образовании Франции выделяют 3 направления в подготовке инженеров: «технический инженер» (строительство дорог, зданий и других сооружений), «биологический инженер» (сельское хозяйство и переработка сельскохозяйственной продукции), «экономический инженер» (экономика, бухучет, менеджмент, маркетинг и т.д.).

Подготовкой инженеров в области сельского хозяйства занимаются исключительно в так называемых инженерных школах или высших институтах. Это относится и к большинству других инженерных специальностей, которые лишь за очень редким исключением можно получить в университете.

Специфика подготовки инженеров во Франции, как и в Западной Европе в целом, состоит в том, что, готовится специалист, способный решать конкретную проблему во всей ее совокупности, учитывая одновременно все аспекты: технические, экономические, гуманитарные, финансовые и т.д. Благодаря такому подходу

формируется парадигмальное сознание, позволяющее принимать оптимальные и компромиссные производственные решения.

Таким образом, французские сельскохозяйственные вузы готовят сегодня инженеров широкого профиля, способных легко адаптироваться к различным жизненным ситуациям и готовых к выполнению различных общественных миссий. Для этого, согласно специальным регламентациям, учебный курс должен включать в себя:

- углубленное изучение базовых наук;
- технологическое образование;
- общую подготовку: иностранные языки, экономические, общественные и гуманитарные науки, коммуникацию и проблемы межличностного общения, профессиональную этику;
- подготовку к реальной жизни и к реальным проблемам предприятий, не только на национальном, но и на интернациональном уровнях: практическое изучение проблем качества, гигиены и безопасности продукции, защиты окружающей среды и экологии производства.

Учебные заведения, разрабатывающие самостоятельно свои учебные программы, обязаны соблюдать все вышеперечисленные положения. Вместе с тем, они свободны в составлении графиков учебных и производственных практик, в распределении учебных часов по тем или иным дисциплинам.

Среди высших учебных заведений сельскохозяйственного профиля выделяют государственные и частные вузы, выдающие непосредственно сельскохозяйственные дипломы:

- инженеров специализированного профиля: Национальная школа ландшафта, Национальные школы водного хозяйства и окружающей среды, Школы лесного хозяйства и т.д.;

- инженеров сельскохозяйственных работ (ingenieurs des travaux agricoles): Национальные школы инженеров сельскохозяйственных работ (ENITA) Дижона, Бордо, Клермон-Феррана;

- инженеров — агрономов (ingenieurs agronomes, «agro»). К ним относятся: Национальный сельскохозяйственный институт Париж-Гриньон и Высшие Национальные агрономические школы Ренна, Монпелье, Нанси. Тулузы;

- инженеров в области агрономии (ingenieurs d'agronomie): ENESAD, который является прикладной для пяти вышеперечисленных школ; ENGREF, прикладная школа Политической школы и Национального сельскохозяйственного института Париж-Гриньон;

- инженеров в области сельского хозяйства (ingenieurs d'agriculrure, «agri»): все частные высшие учебные заведения.

Из вышеперечисленных дипломированных инженеров наиболее представлены на рынке труда инженеры — агрономы («agro») - 650 дипломов в год и инженеры в области сельского хозяйства («agri»)- 600 дипломов в год. Следовательно, содержание и структура их подготовки представляют наибольший интерес для дальнейшего рассмотрения.

По мнению французских специалистов, существует значительное различие между подготовкой студентов, получающих образование в государственных

вузах с приставкой «агро» и подготовкой студентов, проходящих курс обучения в школах и институтах профиля «агри». Но это различие касается, скорее, организации учебного процесса, но не его содержания, так как те и другие обязаны выполнять условия современного рынка труда и соответствовать требованием работодателей.

Различия, существующие между высшими учебными заведениями системы «агро» и системы «агри», состоят, прежде всего, в форме набора абитуриентов и организации учебного процесса.

Студенты системы «агро» проходят двухгодичную подготовку в подготовительных классах (classes - prepa) биологического профиля, во время которой углубленно изучают базовые научные дисциплины. Специфика сельскохозяйственного образования практически не отражается на содержании учебных программ подготовительных классов. Таким образом, в подготовительных классах осуществляется базовая общенаучная подготовка. В рамках вузовской программы обучения ведется исключительно профессиональная подготовка.

В частных высших учебных заведениях системы «агри» обучение осуществляется в течение пяти лет непосредственно на базе вуза, хотя при поступлении наличие двух лет обучения в подготовительных классах является дополнительным преимуществом. Базовая научная подготовка носит специфический характер и проводится изначально с профессиональным сельскохозяйственным уклоном. Производственная практика так же начинается уже с первого курса, что усиливает профессиональный характер обучения. Вместе с тем, первые два года обучения отводятся в основном под изучение базовых дисциплин, но переход к профессиональной подготовке студентов происходит здесь более плавно, чем в государственных вузах. В обобщенном виде эти основные различия можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Основные различия между государственными и частными сельскохозяйственными вузами Франции

Тип с/х вуза	Способ набора	Организация учебного процесса	Содержание учебного процесса
Государственный («агро»)	Общенациональный конкурс	2 года подготовительных классов + 3 года учебы в вузе	Преподавание базовых научных дисциплин (математики, физики, химии, биологии) осуществляется в подготовительных классах. Вуз занимается исключительно профессиональной подготовкой
Частный («агри»)	На основе личного дела абитуриента, а так же конкурсного отбо-	Интегрированный 5-летний курс обучения	Преподавание базовых научных дисциплин осу-

	ра, условия которого определяет сама школа		ществляется в тесной связи с их практическим применением, начиная с первого курса

Отметим, что каковы бы ни были различия между школами, зачастую общая подготовка дипломированного инженера длится пять лет. В ряде случаев для студентов — инженеров системы «агро», которые желают после второго года обучения в вузе пройти двухгодичную специализацию в одной из прикладных школ, срок обучения составляет шесть лет.

Итак, отправной точкой в получении высшего профессионального сельскохозяйственного образования являются подготовительные классы.

Всего во Франции действует 54 подготовительные класса биологического профиля, из них 45 — на базе общеобразовательных лицеев, остальные — при вузах. Из 1400 учеников, которые занимаются ежегодно в подготовительных классах, около 1000 успешно сдают экзамены и поступают в желаемый вуз. Остальные идут в частные учебные заведения или в университеты.

Цель обучения в подготовительных классах состоит в том, чтобы максимизировать шансы учащихся на поступление и на дальнейшую успешную интеграцию в вуз. Для этого учащиеся должны не только освоить курс базовых дисциплин, но и продемонстрировать такие качества, как работоспособность, конкурентоспособность, инициативность, способность к работе в коллективе, креативизм, и, наконец, личное обаяние. В этом смысле подготовительные классы позволяют молодым людям как бы «дозреть», окончательно подтвердив верность выбранному им пути.

При отборе кандидатов в подготовительные классы биологического профиля рассматриваются, в первую очередь, их школьные результаты по математике, физике, биологии, французскому языку.

При отборе абитуриентов в частные сельскохозяйственные вузы, помимо указанных дисциплин, успеваемость по которым учитывается за последние три года обучения в лицее, обращают внимание на школьный балл успеваемости по литературе и иностранным языкам.

Двухлетняя программа обучения в подготовительных классах включает в себя такие дисциплины, как биология, физика, химия, математика, информатика, география, французский язык, философия, иностранные языки, а так же так называемые «работы по развитию личной инициативы в рамках заданной тематики».

В целом, подготовительные классы создают прочную базу для дальнейшего изучения специальных дисциплин в рамках выбранного государственного сельскохозяйственного вуза, который занимается непосредственно подготовкой выпускников-инженеров.

В частных сельскохозяйственных вузах подготовительный цикл является интегрированным в общую программу подготовки инженеров сельскохозяйственного профиля, которую можно разделить на 3 этапа:

- первый подготовительный цикл (1 и 2 курсы),
- первая фаза инженерного цикла (3 и 4 курсы),

- вторая фаза инженерного цикла (5 курс).

Первые семь семестров отводятся под изучение дисциплин так называемого «общего ствола», т.е. дисциплин, знания по которым являются обязательными для всех без исключения инженеров сельскохозяйственного профиля «агри», вне зависимости от их будущей специальности (в международной квалификации степеней эта базовая подготовка соответствует степени Bachelor of Sciences).

Первый подготовительный цикл позволяет создать научно-методологическую основу для получения инженерного образования. Его цели, задачи и содержание во многом сопоставимы с целями, задачами и содержанием обучения в подготовительных классах, с той разницей, что, как указывалось ранее, здесь, помимо основных дисциплин, таких как математика, физика, химия, информатика, иностранные языки, начинают закладывать основы будущей профессии. В целом все изучаемые в рамках подготовительного цикла дисциплины можно разделить на несколько предметных блоков:

- точные: математика, физика, химия, статистика, информатика;
- гуманитарные: иностранные языки и гуманитарная подготовка (синтез философии, социологии и психологии);
- естественные: биология растений и животных, биология клетки, биохимия, генетика, физиология растений и животных, экология;
- агрономические: геология и почвоведение, физика почв, геодинамика, агрономия;
- экономические: бухучет, экономическая теория, сельскохозяйственный менеджмент;
- физкультура и спорт.

Следует подчеркнуть, что от вуза к вузу программы могут варьироваться. Так, например, Высший сельскохозяйственный институт Лиона включил в программу подготовительного цикла иммунологию и энтомологию, чего нет в других вузах; в Высшей сельскохозяйственной школе Анже изучают, в отличие от других, картографию; в Лилльском высшем сельскохозяйственном институте в рамках того же подготовительного цикла берутся такие предметы, как культурный профиль почвы, внесение удобрений, физика почв и т.д., но нет ботаники и зоотехники в их классическом понимании, в отличие от других вузов. Варьируется, соответственно, и количество часов. В целом, подготовительный цикл в Лионском сельскохозяйственном институте занимает 1610 часов учебного времени, Лилльском — 1500 часов, а в Высшей сельскохозяйственной школе города Анже — 1450 часов.

В общей подготовке студентов различается несколько целевых установок:

- формирование общенаучной культуры;
- овладение технологическими и общественно-экономическими знаниями;
- подготовка к международной деятельности.

Формирование общенаучной культуры происходит в рамках изучения наук, так или иначе связанных с биологией: биология растений и животных, физиология растений и животных, генетика, микробиология и т.д., а также наук, не-

обходимых при подготовке инженеров любого профиля, а именно: химия, физика, информатика, математика.

Цель формирования общенаучной культуры у будущего дипломированного специалиста двояка: с одной стороны, готовить будущего инженера к правильной постановке проблемы через абстрагирование, а так же через умение видеть взаимосвязь между различными элементами (с этой точки зрения особенно плодотворно изучение дисциплин естественно-научного профиля), с другой — давать будущему специалисту базовые знания, необходимые для понимания эволюции в научно-техническом прогрессе.

Овладение технологическими знаниями происходит в процессе изучения сельского хозяйства и агропромышленного комплекса в целом, а так же в процессе изучения окружающей среды через постижение технологий процессов производства, через формирование умения ими руководить и правильно оценивать. Цель этого направления состоит в подготовке студентов к конкретным действиям при решении производственных проблем. В определенном объеме эти знания даются всем студентам без исключения; по некоторым областям существует специализация, которая выбирается по желанию.

Общественно-экономические и гуманитарные знания готовят студентов к очень важному аспекту их будущей профессии: быть посредниками между людьми и техникой и одновременно являться их руководителями, менеджерами. В то же время овладение этими знаниями способствует лучшему пониманию общемировых явлений и тенденций.

Подготовка к интернациональной деятельности осуществляется параллельно трем вышеуказанным направлениям. Ее необходимость обусловлена все большей глобализацией экономики и связана с завоеванием новых рынков. Поэтому большое внимание уделяется изучению иностранных языков, а так же межкультурному общению. Выпускник сельскохозяйственного вуза обязан знать, по меньшей мере, два иностранных языка, причем одним из них он должен владеть свободно, а другим — в объеме, необходимом для бытового общения. Данной подготовке в немалой степени способствует широко распространенная во французских сельскохозяйственных вузах практика зарубежных стажировок.

Следовательно, общая базовая подготовка является необходимым элементов высшего профессионального сельскохозяйственного образования Франции. Отличительной чертой такой подготовки является то, что она направлена не только и не столько на получение программных знаний, но и на развитие у будущих специалистов таких качеств, как умение анализировать, действовать, общаться, уметь адаптироваться в общественной, профессиональной и личной жизни.

Непосредственно с третьего курса начинается профессиональная подготовка. Ее содержание в частных вузах сопоставимо с государственными вузами. В качестве конкретного примера и для большей наглядности приведем выдержку из учебного плана одного из крупнейших частных вузов страны — Высшего сельскохозяйственного института г. Лилль.

Таблица 2

Распределение часов и кредитно-зачетных единиц (коэффициентов ECTS) на третьем курсе Высшего сельскохозяйственного института

г. Лилль

Наименование дисциплины	Количество часов	Коэф. ECTS
Общеобразовательные дисциплины:		
– метод принятия производственных решений;	74	6
– гуманитарная и социальная подготовка;	32	2
– английский язык и второй иностранный язык;	73	5
– микробиология.	68	5,5
Экономика и менеджмент:		
– экономика АПК;	25	2
– управленческий контроль;	27	2
– общий и аналитический бухучет;	18	1,5
– изучение технологических процессов (на выбор: технология производства зерновых, молока, овощей и фруктов, переработки леса, сахарное производство — производство алкогольных и спиртных напитков — производство кондитерских изделий);	50	3
Аграрные системы:		
– селекция растений;	14	1,25
– защита растений;	38	3
– общая зоотехния;	46	3,5
– растениеводство и агрометеорология;	20	1,5
– химия почв;	4	
– техническая диагностика;	40	4
– сельскохозяйственная политика.	15	1,5
Агропромышленный комплекс и биотехнологии:		
– прикладная физика.	50	4
Экология и благоустройство:		
– окружающая среда: политические и юридические аспекты;	15	1,25
Модули (3 недели)	70	4
Практика в качестве помощника инженера на производстве	324	9
Всего**:**	1003	60

Отметим, что первый год инженерного цикла направлен на приобретение знаний и методов, которыми должен обладать любой инженер сельскохозяйственного профиля, вне зависимости от сферы его будущей деятельности.

В рамках этой фазы, наряду с обязательными предметами, представленными в виде блоков, которые, заметим, варьируются от вуза к вузу: основа образования (гуманитарная и социальная подготовка); экономика и менеджмент (бухучет, микроэкономика, бизнес-планирование, налогообложение и т.д.); аграрные системы (растениеводство, животноводство, почвоведение, энтомология, сельскохозяйственная политика); переработка и биотехнология в АПК; окружающая среда и обустройство территорий (экология, политическая география, аспекты окружающей среды), существуют так называемые модули. Организация обучения по выбранному модулю предполагает погружение сроком от 1 до 3 недель в определенную тематику, которую студент выбирает по своему желанию. Работа осуществляется небольшими (3-5 человек) группами, которые выбирают один модуль из серии предложенных. Модули, к примеру, могут быть представлены следующим образом:

Сфера, в которой проходит специализация	Модули
Сельское хозяйство и переработка	- устойчивое сельское хозяйство; -управление параметрами производства пищевых продуктов
Менеджмент	- анализ деятельности сельскохозяйственного предприятия и консалтинг; - управление промышленным производством; - вспомогательные методы и орудия при принятии решения; - управление качеством воды
Агроэкономика	- экономика и торговля; - внешняя торговля
Окружающая среда и обустройство сельской местности	- экотоксикология; - аквакультура и управление влажными средствами; - традиционные продукты южной Европы

Данный способ организации учебного процесса является чрезвычайно эффективным ввиду, во-первых, мотивации и интереса со стороны студентов к выбранной ими тематики, во-вторых — высокой степени концентрации получаемых знаний и информации, которые, к тому же, зачастую преподаются с приглашением узких специалистов, работающих в той или иной сфере деятельности.

Второй год инженерного цикла представляет собой еще более гибкую, более диверсифицированную и более приспособленную к индивидуальным требованиям каждого студента форму организации учебного процесса. Вуз предлагает самому студенту выбрать программу, которая наиболее полно соответствует его способностям и его планам на будущее. Объем часов, отводимых под предметы, обязательные для изучения, составляет около 30 % от всего объема учебного вре-

мени. В рамках общей обязательной программы продолжают изучаться иностранные языки, экономика, менеджмент, маркетинг, статистика, культурология и социология, в ряде случаев — биохимия пищи, переработка и т.д. Примерно 10 % учебного времени отводится на написание курсовых работ по темам, предложенным преподавателями. Остальное время — 60 % от годового объема — отводится на специализацию. Отдельные вузы на предпоследнем году обучения дают своим студентам возможность учебы в течение второго семестра за границей.

Распределение нагрузки на четвертом курсе может выглядеть так, как показано в таблице.

Таблица 3

Распределение часов и кредитно-зачетных единиц на четвертом курсе Высшего сельскохозяйственного института г. Лилль

Наименование обязательных дисциплин	Количество часов	Коэф. ECTS
Общеобразовательные:		
– английский язык и второй иностранный язык;	73	4
– гуманитарная и общественная подготовка.	30	1,5
Экономика и менеджмент:		
– экономика АПК;	26	2
– научные методы управления;	28	2
– маркетинг;	30	2
– финансовое управление;	18	1,25
– менеджмент качества;	14	1
– Трудовой Кодекс и Гражданский Арбитраж;	28	2
– кадровая политика предприятия.	10	0
Технология и биотехнология		
– пищевая биохимия;	14	1
– рациональное питание.	21	1,5
Экология и благоустройство	19	1,25
Всего	311	19,5

Студенты последнего курса в основном заняты индивидуальной научно-исследовательской работой, конечная цель которой — написание и защита дипломного проекта. В рамках пятого курса осуществляется дальнейшая специализация через изучение предметов по выбору, объединенных в так называемые долгосрочные «опции», каждые из которых имеют целью:

- в сфере сельского хозяйства: готовить инженеров к лучшей диагностике технических проблем, к участию в освоении адаптированных производственных систем, развитии местного сельского хозяйства на базе наиболее эффективного

управления природными ресурсами и внедрения новых, более современных способов производства;

- в сфере переработки и качества продукции: готовить инженеров, обладающих знаниями по аудиту, консалтингу, способных работать на предприятиях, в сертифицирующих органах, играть роль посредников между фермой и предприятием, отвечать потребностям потребителей и рынков, отвечать за сохранность окружающей среды;

- в сфере промышленного производства продуктов питания: давать знания, необходимые для технического и организационного управления промышленными процессами с учетом качества продукции, природоохранного аспекта деятельности промышленного предприятия;

- в сфере инноваций и развития предприятий: готовить инженеров, способных к постижению сложных инновационных процессов, адекватной оценке их роли в динамике развития производства, обладающих прочными знаниями по маркетингу, стратегии, качеству, менеджменту, способных к научно-исследовательской деятельности;

- в сфере развития села и обустройства сельской местности: готовить инженеров, способных разрабатывать и воплощать в жизнь планы развития сельской местности, а так же осуществлять руководящую деятельность в соответствующих организациях как экономически развитых стран, так и стран третьего мира с учетом экономической, социальной, культурной и экологической специфики регионов.

Итак, наличие диплома о высшем профессиональном сельскохозяйственном образовании, полученном во Франции, свидетельствует, с одной стороны, о том, что его обладатель одновременно владеет компетенцией в областях: а) науки и техники, б) экономики и менеджмента, в) коммуникации и планирования, и, значит, выполнил учебную программу по этим трем направлениям; а с другой стороны — что он прошел специализацию и имеет право называться специалистом в какой-либо области.

Высшее сельскохозяйственное образование Франции, состоящее из подготовительного и инженерного циклов, включает в себя ориентацию студентов; базовое образование; профессиональную подготовку; научные исследования; развитие личности, направленное на формирование качеств, необходимых современному специалисту: гибкости, прагматизма, инициативности, ответственности, коммуникабельности, способности работать индивидуально и в группе.

В базовой подготовке инженеров как специалистов широкого профиля большое внимание уделяется общественно-экономическим и гуманитарным блокам дисциплин.

Сочетание прочной научной базы с качественной профессиональной подготовкой, которую отличает тесная связь с производством, позволяет выпускникам высших сельскохозяйственных школ и институтов с одинаковым успехом реализовывать как научную, так и профессиональную карьеру, что является спецификой французской модели подготовки специалистов высшего уровня.

В целом стоит еще раз подчеркнуть гибкость французской системы профессионального сельскохозяйственного образования, которая отражается не толь-

ко в вариативности структур, но и в вариативности учебных программ, которые отличают:

а) многофункциональность,

б) диверсификация,

в) модульность,

г) прагматизм,

д) превалирование знаний общего (фундаментального) характера над знаниями частного характера.

Список использованной литературы

1. Cafarelle G. L`enseignement technique agricole au service du developpement rurale // C. R. Acad. Agric., 1992, № 2.
2. Carroue I. Evolution des métiers des ingenieurs agronomes // Dijon, Edition universitaire, 2000 — 140 p.
3. Durey Y.-F. Formation par l`apprentissage dans l`enseignement superieur agronomique // BIMA. — 2002. — № 1498. — P. 54.
4. Enseignement agricole // Bureau «formation des personnels — information». — 2008. — 50 p.
5. Gonolard Y. — F. Le dispositif d'enseignement superieur agronomique en France //BIMA. — 1999. — № 1498. — P.161 — 162.
6. La formation professionnelle continue. Info 2002-2003. — Paris: Direction generale de l'enseignement et de la recherche, 2003. — 122p. La Loi de l'orientation agricole de 1999 // Parlons-en. La revue d`information de la direction generale de l'enseignement et de la recherche.— 2004. — № 120. — oct. — P. 9.
7. Lades R. The Future of Graduate Management Education. — Milan: Hard & Klough Ltd., 2005. — 64 p.

НАШИ АВТОРЫ

Воловик Ангелина Константиновна - кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, доцент РГУ имени С.А.Есенина, приглашенный старший научный сотрудник Центрально-Европейского университета (Будапешт, Венгрия, октябрь 2009 — январь 2010). Почтовый адрес: 390027, г. Рязань, ул. Быстрецкая, дом 25, кв. 7. Тел.: 8(4912) 45-65-69 (Рязань)

Бим-Бад Борис Михайлович - доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО. Почтовый адрес: 107113, г. Москва, ул. Русаковская, дом 29, кв. 194. Тел.: 8(499) 264-37-70. E-mail: bim-bad@yandex.ru (Москва)

Гераськина Марина Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Адрес: 390006, г. Рязань, ул. Свободы, д. 26, кв. 32. Тел.: (4912) 27-58-23. E-mail: geraskina 62@mail.ru (Рязань)

Гущина Ольга Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Курского государственного университета. Адрес: 305007 г. Курск, ул. Ольшанского 16/11, кв.5. Тел.: 8-910-730-38-30; (471 2) 35-84-26. E-mail: gushina_olga@sovtest.ru (Курск)

Захарищева Марина Алексеевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (Глазов, Удмуртия)

Ирхина Ирина Витальевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета. Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Чапаева, д.13, кв. 61. Тел.: 8(4722) 220-310.E-mail: irhina@bsu.edu.ru (Белгород)

Корнетов Григорий Борисович - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва)

Куликов Александр Сергеевич - кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий Владимирского института повышения квалификации работников образования. Домашний адрес: 600033, г. Владимир, ул. Мичурина, д. 17/34, кв. 8. Тел. моб. 8-903-831-27-93 (Владимир)

Леонтьева Наталья Владимировна - аспирант ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (Глазов, Удмуртия)

Маркова Василиса Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Белгородского государственного университета. Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Чапаева, д.13, кв. 44. Тел.: (4722) 22-12-35. E-mail: markova@bsu.edu.ru (Белгород)

Наседкина Юлия Николаевна - старший воспитатель МДОУ № 47 г. Белгорода. Адрес: 308510, Белгородская обл., п. Разумное, ул. Юбилейная 16-54. Тел.: (4722) 59-30-32. E-mail: markova@bsu.edu.ru (Белгород)

Одушкина Мария Александровна — учитель-логопед МДОУ № 43 г. Рязани. Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, 18. Тел.: (4912) 25-89-54. (Рязань)

Онкович Анна Владимировна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом теории и методологии гуманитарного образования Института высшего образования АПН Украины. E-mail: Onkan@ukr.net (Киев, Украина)

Петрушина Любовь Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, 18. Тел.: (4912) 25-74-37 (Рязань)

Романов Алексей Алексеевич - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46. Тел.: 8(4912) 25-89-54. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань)

Рышкова Людмила Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. Адрес: 305038 г. Курск, ул. Бойцов девятой дивизии, д.191, кв.102. Тел. +79202680158. Тел: (4712) 531779. E-mail: lrysh@km.ru ; marlud@front.ru (Курск)

Сарычев Сергей Васильевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного университета.
Адрес: 305000, Курск, ул. Кати Зеленко, д. 6-Б, кв. 17. Тел. +7(4712)51-32-79.
E-mail: kursk-psychol@ya.ru. (Курск)

Сочивко Дмитрий Владиславович — доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления ФСИН России, академик АПСН (Рязань)

Толмачева Галина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики. Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Полонского, 18. Тел.: (4912) 25-89-54. E-mail: tolma-galina@yandex.ru (Рязань)

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHIE OF EDUCATION

Bim-Bad B.M. Life Problems as the Content of Education

The article suggests an idea of practice-oriented integrated course in human life. The course is based on age-related psychology, philosophy of life, character typology, anthropology, ethnology, literature, history and culturology. The course has linear and concentric structure and is a part of life-long education program.

Key words: aims of contemporary education, new content of education, self-government, life-style choice.

Irkhina I.V. Pedagogical Anthropology as a Methodological Guideline for School Education Analysis

The paper studies the development of ideas of pedagogical anthropology in the theory and practice of Russian education. The author analyses major trends of pedagogical anthropology and the main principles of their development. He treats pedagogical anthropology as a methodological guideline for pedagogy and school education.

Key words: pedagogical anthropology, the development of ideas of pedagogical anthropology, trends of pedagogical anthropology, school education.

METHODOLOGY OF HISTORICAL PEDAGOGY

Kornetov G.B. The Role of Historical Pedagogy in Science and Education

Historical pedagogy has a great heuristic and prognostic potential for solving urgent problems of the theory and practice of education. The history of pedagogy improves pedagogical standards of novice teachers and beginning educators.

Key words: historical pedagogy, historical and logical, time and space, pedagogical standards, heuristic and prognostic potential of historical pedagogy.

HISTORY. MOMENTOUS EVENTS.

Centenary of Russian Society for Experimental Pedagogy

Romanov A.A. Russian Experimental Pedagogy at the beginning of the 20th century

The article considers the formation and development of Russian experimental pedagogy at the beginning of the 20th century. Experimental pedagogy won recognition through active promotion in scientific journals and at all-Russian conferences, as well as due to the efforts of the first Pedagogical Academy and Russian Society for Experimental Pedagogy.

Key words: experimental pedagogy, pedagogical psychology, paedology, experimental research methods, laboratory of experimental pedagogical psychology, the first Pedagogical Academy, Russian Society for Experimental Psychology, psychological conferences.

Zakharitsheva M.A., Leontyeva N.V. Zaretsky M.I.: the System of Assessment

The paper analyses the works of a relatively unknown soviet pedagogue M.I.Zaretsky, who in the 30-s of the 20th century suggested a system of assessment and worked out principles, criteria and methods of assessment. M.I.Zaretsky believed that the main role of assessment was not that of estimating the results but that of improving them.

Key words: the quality of knowledge, assessment, history of assessment.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Onkovitch A.V. Media-Education in the Integrated Knowledge Space

Media-education, which has become very popular recently, enables people to enjoy information freedom (the right to freedom of expression, i.e. the right to get information necessary for one's life, work and self-development, the right to express one's ideas and feelings, and the right to share information). Creating and maintaining the integrated knowledge space, which is part and parcel of using new technologies, is especially important in students' training, professional development and self-education.

Key words: medialogy, media competence, media education, media culture, media text, media activity, information freedom, information, integrated knowledge space, new technologies.

Volovik A.K. — Western-European Higher Education in the Paradigm of New Public Management (NPM)

The article presents the preliminary findings in changes in governance models for Western European Universities with reforms focusing on cutbacks, deregulation and privatization. These reforms are based mainly on New Public Management (NPM) that alters the structure of public-sector organizations with the purpose of making them more efficient and effective. The article discusses the potential consequences of NPM for university activities.

Key words:
Education, New Public Management (NPM), system of higher education in Western Europe, Bologna Declaration, neo-liberal public policy, market-oriented education, institutional autonomy, globalization.

OPEN TRIBUNE

Sochivko D.V. Cultural and Subcultural Orientation of the Young Generation in Russia's Modern Educational System

The article treats the tendency of social estrangement of the young in Russia's modern educational system.

Key words: social estrangement, subcultures of the young, criminal subculture, social-psychological portrait of a young person.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Sarytchev S.V. Students' Social and Psychological Adaptation to Tense Situations (illustrated by an analysis of first-year students' adaptation to university life)

The article analyses the data of the research on first-year students' social and psychological adaptation to university life. The author maintains that new students' social and psychological adaptation to tense situations is a complicated phenomenon and plays an important role in professional training.

Key words: adaptation, social and psychological maturity, motivation, professional training, communication, interpersonal relationships, self-esteem.

Markova V.V., Nasedkina U.N. Novice Teachers' Professional Self-Affirmation

The paper analyses different approaches to the term self-affirmation and highlights the peculiarities of beginning teachers' professional self-affirmation. The article also suggests a scheme of an adequate preparation of teachers for classroom reality.

Key words: self-affirmation, professional self-affirmation of a pedagogue, a need for professional self-affirmation.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Kulikov A.S. Criteria of Schoolchildren's Spiritual and Moral Formation in Russian Pedagogy

The article focuses on schoolchildren's morality and spirituality. The author suggests a novel approach to the solution of the problem of national pedagogical ideal.

Key words: spirituality and morality, archetype, matrix, conscience, consciousness, ideal, ethical values, an ideal Christian, an «ideal» sinner.

Ryshkova L.M. Social Disorientation as a Prerequisite for Deviant Behavior of Schoolchildren in Socio-Cultural Space. Are Social Teachers Ready to Work with Such Children?

The paper analyses the phenomenon of social disorientation of children and teenagers. The author treats social disorientation as a prerequisite for social disadaptation of a child. If not treated properly, social disorientation can result in deviant behavior. The article shows how social disorientation manifests itself. The paper analyses characteristic features of socially disoriented students.

Key words: social disorientation, social disadaptation, deviant behavior, psychological syndrome, novice social teachers' ability to work with children with deviant behavior.

Petrushina L.V. Theoretical Aspects of Understanding the Nature of Social Psychological Adaptation

The problem of understanding the nature of social-psychological adaptation arouses lots of questions in social psychology and pedagogy. The author of the article analyses this issue form a theoretical point of view.

Key words: socialization, adaptation, social-psychological adaptation, self-concept, reflection, self -conception, readaptation.

Geraskina M.G. A Structural Model for Psycho-Pedagogical Activities Meant to Guarantee Security of Schoolchildren.

The article suggests a definition of psycho-pedagogical activities meant to guarantee security of schoolchildren, describes its structure and stages, analyses factors influencing psycho-pedagogical activities to guarantee security of schoolchildren.

Key words: security, psycho-pedagogical activities to guarantee security, threats, professional competence, organizational culture.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTION PEDAGOGY

Tolmatcheva G.A., Odushkina M.A. Correctional Learning of Syllabic Structures in Senior Preschool Children with Motor Alalia.

The paper analyses methodological approaches to problems of correctional learning of syllabic structures in preschool children with motor alalia. The article gives a study of organizational and substantial aspects of practice in speech-language pathology on the basis of Speech-Language Remediation Center for children and teens.

Key words: motor defects, speech, communicative abilities, speech functions, linguistic signs, pathogenesis, asphyxiation, rhythm, syllable structures, speech rhythm.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Gushina O.D. General Characteristics of Modern Higher Agricultural Education in France

The article describes the system of higher agricultural education in France; it provides statistical data characterizing its modern state; it also treats aims, tasks and principles of organization and management. The article deals with the concept «engineer», which predetermines the approach to professional training as well as the content of agricultural education in general.

Key words: higher agricultural education, professional engineer, agronomist engineer, agricultural engineer.

OUR AUTHORS

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *О.С. Верещагина*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технические редакторы: *О.С. Верещагина, В.В. Дмитриева*

Подписано в печать 25.11.08. Поз. № 111 . Бумага офсетная. Формат 60x84 1/8
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 17,6. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22

тел. (0912) 45-20-36