ISSN 0236-2910

ВЕСТНИК
МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2. 2009

СЕРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Основан в январе 1990 г.

Выходит один раз в квартал

№ 2
2009
Серия
«Педагогические науки»

ВЕСТНИК МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Учредитель Мордовский университет

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Архимандрит Зиновий (А. А. Корзникин). Феномен человека в эпоху постгуманизма: размышления священника и педагога 4
А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. Индивидуальный стиль преподавания: семантический аспект 8
П. А. Гагаев. Е. П. Белозерцев. Образ и смысл русской школы 14
М. Ю. Грыжанкова. Новое парадигмальное направление в осмыслении духовных проблем современности (к вопросу преподавания «Основ православной культуры) 19
Д. А. Костькин. Философско-этические предпосылки развития теории нравственного воспитания в советской педагогике (1920—1950 годы) 22
Е. А. Плеханов. Рефлексия в концепции мыследеятельности Г. П. Щедровицкого 26
Е. А. Плеханов, Е. Ю. Рогачева. Интенциональность, рефлексия, опыт в проблемном поле феноменологии (Э. Гуссерль) и прагматизма (Д. Дьюи) 32
Е. Ю. Рогачева. Влияние педагогики Джона Дьюи на итальянскую образовательную реформу 41
Е. Н. Селиверстова. Историко-педагогические детерминанты современных представлений о развивающей функции обучения (первая четверть XX века) 47
А. Н. Ходусов. Инициирование методологической рефлексии специалистов системы «человек — человек» 53
Е. В. Тихонова. Метод ситуационного анализа в этике. Насилие и долг (случай Мориса Кончиса) 59

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

Е. П. Белозерцев. Опыт теоретического осмысления диссертации, представленной на соискание ученой степени доктора педагогических наук 68
В. Н. Вараксин. Антропосоциогражданственная образовательная технология 75
С. П. Гаврилова. Технология интегративно-проектного обучения при формировании личности выпускника 80
А. Д. Гонеев. Технологии профессионально-личностной подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками 88
О. П. Горбунов. Воспитательно-образовательная роль учреждений культуры Мордовии в политико-просветительской и культурно-просветительской деятельности в годы Великой Отечественной войны 1941—1945 годов 93
Л. Д. Гошулик. Начальная светская школа в средневолжских губерниях во второй половине XIX века 97

Г. Г. Гранитов, О. С. Мамезьева. Методика развивающего контроля с использованием понятийно-проблемных программированных упражнений 103
Т. В. Жеребило. Типы лексикографической информации в учебном словаре лингвистических терминов 112
Л. П. Панова. Рефлексивность как один из необходимых признаков интегративных умений 122
Н. А. Плугина. Межпредметные связи в развитии у студентов вузов интегративных естественно-научных понятий 126
М. И. Ломшин. Специальные курсы и специальные семинары по русской и мордовской литературе и их роль в совершенствовании современного литературного образования студентов 131
Е. В. Богомолова. Методология и дидактика подготовки учителей к реализации личностно-ориентированного обучения 146
Г. В. Милованова. Самостоятельная работа и самообразование — важные условия успешной профессиональной деятельности 151
Л. Р. Мухаева. Этнохудожественное образование в России и Мордовии 156
Н. В. Моисеева. Роль и значение совершенствования довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования 160
Н. Н. Лихолет. Искусствотерапевтическая деятельность учителя в современном образовательном пространстве 166
Е. А. Репринцева. Психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности детей в семье: от педагогических замыслов — к реальностям культуры 171
Н. И. Авлонина. Отечественный и зарубежный опыт социально-педагогической и социально-психологической работы с детьми из неблагополучных семей 178
Н. И. Наумкин. Всероссийские студенческие олимпиады как основной элемент педагогической модели подготовки инженерных кадров 182
Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев. Социально-педагогическое значение Всероссийской студенческой олимпиады по социальной работе 185
В. П. Кутеева, З. Н. Лазарева. Анализ планирования стратегической деятельности преподавателя высшей школы 194
И. В. Лисунов. Дидактические приемы и средства изложения теоретического материала по предмету «История» в средней общеобразовательной школе 198

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

В. А. Беляева. Проблема методологии цели воспитания в отечественной педагогической культуре 202
С. Л. Герасименко. Коммуникативная культура врача: проблемы и опыт формирования в медицинском вузе 206
С. А. Зажражин, М. В. Краснова. Социализация агрессивных дошкольников в условиях дошкольных образовательных учреждений 214
А. Ю. Ивлева. Воспитание личности в культурном пространстве текста 218
А. В. Репринцев. Профессиональное развитие личности будущего учителя в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды 223
С. С. Трощенко. Направления и методы социально-педагогической деятельности в учреждениях здравоохранения с больными детьми 238
Л. Г. Свинцова. Формирование гражданственности и возможности учебно-воспитательной системы образования (сравнительный анализ) 244
Н. Б. Назарова. Формы проявления аддиктивного поведения подростков в контексте девиантности 249
Е. Е. Кривовичева. Одаренным детям — одаренных педагогов 253
В. А. Адамантова. Педагогические условия экологического воспитания на уроках экологии в общеобразовательной школе 257
Е. Н. Новикова. Значимость студенческой научно-исследовательской деятельности в подготовке социальных работников 260
Е. А. Кочкаев. Проблемы воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения 268
К. М. Романов, Т. А. Киреенко. К проблеме понимания манипулятивных воздействий младшими подростками 271
В. П. Кутеева, И. А. Винтин. Проблема самосохранения и самореализации личности в современном социуме 274
И. А. Винтин, З. Н. Лазарева. Деятельность в молодежных общественных организациях как элемент практической подготовки специалистов по социальной работе 277

ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В. П. Бедерханова, Д. С. Ерофеев. Глобальные тенденции развития высшего образования и проблемы вхождения российских университетов в болонский процесс 287
А. Н. Худин. Обеспечение устойчивого развития вуза и социально-экономические реалии современного рынка труда 303
А. П. Брединкин. Традиции художественно-педагогического сообщества и воспитание будущей российской интеллигенции: реалии образования в контексте глобализации культуры 310
О. И. Антонова. Региональное своеобразие системы образования воронежского края 320
Е. Ю. Можейко. Подготовка педагога профессионального обучения в условиях глобализации 324
И. В. Ионин. К вопросу о возможных направлениях развития профессионального образования 329
Г. А. Лотванова. Муниципализация образования как социально-педагогическая и социокультурная проблема 333
И. Г. Ипполитова. Использование образовательных порталов при подготовке студентов в вузе 344

ЭТНОПЕДАГОГИКА

К. А. Ротобыльский. Вариативные программы повышения квалификации педагогов в области применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) 350
Н. В. Кудаева. Этнопедагогика мордовского субэтноса 354
Л. Б. Бокрикян. Из опыта работы Иллариона Яушева с народной песней (этнопедагогические принципы воспитания и исполнительский фольклоризм) 358
Н. И. Бояркин. О некоторых концептуальных подходах подготовки специалистов по народно-певческим направлениям 366
В. А. Николаев. Методология исследований в области этнопедагогики (на примере этнопедагогической культуры) 370
М. А. Шишин. Трудовое воспитание в русской народной педагогике 383

ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ. ОБЗОРЫ

Н. И. Бояркин. Вклад музыкального прошлого в современное музыкознание и творческую практику (рец. на книгу М. Г. Кондратьева «Чувашская музыка: от мифологических времен до становления современного профессионализма». — М., 2007) 390
Т. Д. Молодцова, О. И. Ефремова, А. В. Баллырева-Вараксина, В. Н. Вараксин. Детские оздоровительные центры в условиях инновационных проектов современности (итоги Первой международной научно-практической конференции, проводившейся 19—21 сентября 2008 года в г. Таганроге Ростовской области при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 08-06-1409 г) 393
Т. Г. Рачкова. Из опыта работы педагогического отряда «Подросток» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева по организации деятельности с трудновоспитуемыми подростками 399

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 402

Главный редактор **П. П. Макаркин**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Шапкарин К. И. (зам. гл. ред.),
Арсентьев Н. М., Ерофеев В. Т., Мишанин Ю. А., Мокшин Н. Ф., Мосин М. В., Ревин В. В., Савкин Н. С., Семин П. В., Сухарев А. И., Фомин Н. Е., Черкасов В. Д.
Ответственный за номер: Викгин И. А.

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68, комната 114. Телефон: (8342) 24-25-18.
E-mail: vestnik_mrsu@mail.ru.

© Коллектив авторов, 2009

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕНОМЕН ЧЕЛОВЕКА В ЭПОХУ ПОСТГУМАНИЗМА: РАЗМЫШЛЕНИЯ СВЯЩЕННИКА И ПЕДАГОГА

Архимандрит Зиновий (А. А. Корзинкин)

Автор размышляет о величии и падении человека, об устройстве мира и нашего (человеческого) места в нем. Автор в своей статье пытается найти ответы на вечные вопросы бытия: «Кто ты — человек?», «Каковы границы твоего бытия?», «Куда направить свои усилия?» и т. д.

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

Человек теряется в этом бесконечно неопределенном мире «неосознающей себя мысли». Этой-то самой мыслью суетимся, ищем, определяем и устремляемся. К чему? Куда? Зачем? Прейскурант моделей устройства мира и нашего (человеческого) места в нем заполнен множеством суждений и философских построений, систем и концепций, которые как правило все направлены на просвещение, откровение и на указание человеку — как, где и когда. И очень редко — ПОЧЕМУ. Абсурд, парадокс, нелепость. Поиск. Загадка, тайна, проблема. Смысл. Свет, знание, жизнь. Жизнь вечная. Бог. Такова победная драматургия симфонии твоего взлета — Человек. Кто ты — человек? Каковы границы твоего бытия? Куда направить свои усилия в единственной для тебя земной жизни? Множество подобных мучительных вопросов для многих остается без ответа. Почему? Наверное, так проще и несравненно легче. Кто же находит ответы на них и сколько было достигших ту грань, за которой открывается самый главный для человека ответ? Единицы, сотни, тысячи? Это уже не так важно. Важно то, что только они, и именно они, приобрели право говорить о Тебе — Человек. А значит, только они, и именно они, могут видеть и знать, что для человека значимо и необходимо, а что ведет «в никуда». Им приоткрылась завеса тайны — чем воспитать человека, что есть истинные ценности для него, а что суррогат, мишура, что воистину есть «добро» и что таковым не является, какой образ жизни должен принять человек и, тем самым, образоваться, в чем высь и красота и, наконец, что есть «человеческое» в человеке.

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

Ты — восстанавливает свою светоносность через возвращение Богом данного удела быть в числе Сынов и именовать надмирного Бога своим Отцом.

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

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

Итак, воспитание — «это целенаправленный процесс формирования личностных качеств человека». В учебнике все просто и логично, как в Манифесте о «призраке». Там сказано, что мораль и нравственность — буржуазные пережитки, ненужные и даже вредные. Всем предлагают — раскомплексуйтесь. Раскомплексовались. Далее что? Почувствовали, что нечто переступили, переступили что-то очень важное. Что же открылось? Открылась бездна. Бездна не нашего, не человеческого. Порок и грех перестали быть противоестественными, дурными. Зло легализовано, оправдано. Власть, сила и деньги стали желанными, и, пожалуй, единственными целями миллионов. Переступили. А есть ли путь обратно? С высоты «нового витка» развития современной цивилизации видны лишь государства, общества, а человека с его простыми смертными проблемами, особенно какими-то «внутренними» — не углядеть. Нравственность, добро и зло не рациональны, а значит, и не столь важны. Информационная цивилизация красоту измеряет категориями полезности, а человеческую уникальность оценивает через призму социальной значимости. А все же давайте посмотрим на проблемы одного, отдельно взятого человека через призму современных идей и попробуем хотя бы понять их. Современная концепция человека рассматривает его в рамках гуманизма.

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

Логика релятивизма, т. е. относительности всего сущего приводит к заключению о том, что все ценности относительны. Но человек, не признающий абсолютные ценности, вместе с ними утрачивает основания всего ценностного строя морали и нравственности, а также и смысл своего существования. Поскольку нет высших критериев ценностного мира, каждая ценность утрачивает свою значимость и свой смысл, а

эта позиция приводит к их (ценностей) отрицанию. Таким образом, концептуально гуманизм неизбежно приводит к нигилизму. Но может ли человекобог быть удовлетворенным порожденными своими представлениями о мире, о себе? Если для него нет Бога, нет вечности, то значит, жизнь каждого человека заканчивается неминуемой и неумолимой смертью. Получается, что все пути человеческой жизни, все усилия заканчиваются неизбежным концом и поэтому тщетны? В таком случае, зачем совершенствоваться, напрягаться, развиваться, если у всех один конец — полное исчезновение? Если все это так, то нигилизм — это всего лишь цветочки. Фактически, отрицая необходимость индивидуального прогресса и развития, гуманистическая идеология проповедует бессмысленность жизни как каждого человека (ведь каждый неминуемо исчезнет навсегда), так и всего человечества в целом, а значит, и всех его достижений (таких как общечеловеческий прогресс, цивилизационное развитие, культура и т. д.). Налицо настоящее банкротство человекобожьей идеологии. Катастрофических последствий этой идеологии мы насмотрелись предостаточно: революции, кровь, разрушения, а обобщенное основание для всего этого кошмара — это потеря смысла человеческой жизни. Гуманизм, как апокалиптический всадник, прокатился по человеческому миру, собирая свой страшный урожай — загубленные человеческие жизни, человеческие души, отлученные от блага, от Бога. Но поистине, с сатанинским коварством, вину за свои деяния он возлагает на Бога.

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

Если мы недопонимаем временный фактор нашей земной жизни, если выстраиваем свои жизненные цели и ценности без учета этого самого главного факта нашей жизни, мы логично утрачиваем необходимость в идеальных нравственных категориях бытия. Идеальное, религиозное, высоконравственное — категории

одного ряда. Осуществляя их развитие в своей жизни, человек становится индивидуальностью, личностью. Человек, ставший личностью, и потенциально, и актуально обретает духовное бытие, а значит, обретает и нравственный, и социальный иммунитет. Проповедники гуманизма одними из стержневых своих идей провозглашали устранение морали и религии, а в наиболее радикальных своих представителях предлагали нравственность «отменить» вовсе как некую химеру, мешающую жить «нормальным» людям «настоящей» раскрепощенной от «идеалистических иллюзий» жизнью.

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

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

Поступила 06.04.09.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. А. Гагаев, П. А. Гагаев

Статья посвящена индивидуально-неповторимой духовности учителя, индивидуальному стилю преподавания, педагогическому прогрессу вообще. Авторы «анализируют педагогический процесс как «особо организованное семантическое бытие воспитанника», личность учителя как «культурно-психологическую ревльность», индивидуальный стиль преподавания как «совокупность избираемых педагогом воспитательно-образовательных задач».

Обратиться к *лицу* (быть услышанным лицом) может лишь *таковое же*. Непреложность этого тезиса — когда-то его отчетливо обосновал В. В. Розанов — обязывает учителя быть индивидуально-неповторимой духовностью во всех педагогических действиях на уроке и вне его. Это крайне сложно. Тем не менее это возможно, если сам учитель и школа в лице своего учредителя (государства и современного ей общества) понимают необходимость реализации этого положения — хотя бы в перспективе — в педагогической практике.

Решением проблемы обращения лица к лицу в школе связывается с привнесением в педагогическую практику такой реалии, как индивидуальный стиль преподавания учебной дисциплины. Постараемся выявить существенное в этой педагогической реалии. Исходными в осмыслении проблемы являются положения о *педагогическом процессе как особо организованном семантическом бытии ученика (воспитанника) и личности учителя как культурно-психической реалии*.

Под индивидуальным стилем преподавания нами понимается *совокупность семантик, избираемых педагогом в решении воспитательно-образовательных задач*. Выбор семантик определяется факторами, важнейшими из которых для учителя являются: *образ самого себя, образ читаемой учебной дисциплины, образ своего ученика, образ своего преподавания*.

Важнейшими предпосылками возникновения самого феномена индивидуального стиля преподавания являются: склонность учителя к философскому всматриванию в себя и мироздание, связь его — его личностного бытия — с той или иной культурно-исторической традицией, наличие у учителя способностей к научному осмыслению мира, наличие у учителя чувства любви к своим ученикам. Развернем содержание каждого из намеченных положений в связи с проблемой индивидуального стиля преподавания.

Педагогический процесс как особо организованное семантическое бытие воспитанника. Становление и развитие духовности ученика осуществляется на основе возрастания в его психике новых семантических образований. Личность идет к себе через открытие (согласно Ж. Пиаже, «стадиальное развитие личности») и развитие в себе новых и новых семантик. *Семантика как особый становящийся меняющийся взгляд на мир, на себя, на свое познание и свою деятельность и есть человек полный.* Само осознание себя как отдельности осуществляется индивидом посредством обращения к семантическим реалиям: кто я? какой я? чего я хочу и чего не хочу и не буду делать ни при каких условиях?.. В разрешении этих и других семантических проблем юная духовность, следуя опыту всего человечества, ищет и находит самое себя.

Семантические искания ученика не произвольны: как и у всякого представителя рода человеческого, они соотносятся с определенной *антропологией, онтологией, аксио-гносеологией* и *психологией*. Ища себя, ученик приходит к необходимости ответить на вопросы о том, кто он как человек (антропологический аспект), в каком мире он живет (онтологический аспект), что для него — ученика — дорого и посредством чего он может познать себя и мир (ценностно-гносеологический аспект); наконец, как ему жить с самим собою как отдельной от всех людей духовностью (психологический аспект). Решая эти проблемы, решая их прежде всего в

семантическом отношении, то есть именуя их, развертывая, формализуя — и в первую очередь вербальным образом, ученик и движется к себе истинному.

Педагогический процесс в соответствии с вышеприведенными есть педагогически организованное семантическое бытие ученика. Школа в лице учителя организует продвижение ученика по тем или иным *семантикам* (линиям духовного развития), семантикам, в которых явлена определенная антропология. Онтология, аксио-гносеология и психология. Явлены те антропология, онтология и пр., каковые школа, а в ее лице государство, общественность и родители ученика, видит в качестве идеальных для воспитанников. Идеальных для них как представителей своего времени и как отдельных духовностей (личностей).

Ученик «погружается» в показанную для него (по данным современной науки), для его возраста, его интересов, интересов современного ему общества семантику. Погружается и живет в ней. Она объемлет его психику, полнит жизнью его личностные интенции, развивает границы его видения себя и мира, раздвигает границы его семантического бытия.

Организация семантического бытия предполагает прежде всего последовательное *сосредоточение* его — ученика — на каких-либо семантических реалиях. Сосредоточиваясь на предмете, предложенном сначала педагогом, а затем принятом их самим, ученик резко изменяет свое семантическое бытие. Пристально всматриваясь в некое, ученик странным для себя образом одухотворяет это некое (Ф. Ницше писал, что рано или поздно то, во что бы мы всматриваемся пристально, *отвечает* нам). Последнее из впечатления, представления, отношения и другого личностного психического образования (в своей основе строевого) превращается в субстанциональное психическое целое, называемое нами *индивидуально-авторским смыслом*.

В психике ученика происходит нечто аналогичное тому, что происходило с людьми, когда они на заре своего возникновения овладевали умениями мыслить. Сосредоточение на чем-либо «отрывало» от всей психики предчеловека нечто — образ, представление, прочее значимое для индивида. «Оторвавшееся» семантическое образование приобретало статус неких самостоятельных образований в психике предчеловека, таковых, каковые становились собеседниками человека. Человек делался в результате этого большим (чем он был) в семантическом отношении. Ему открывался новый в нем самом содержащийся мир, благодаря которому он мог вступить глубже в миры окружающего.

Так и ученик, находясь в мире организованной для него семантики, открывает в себе новые и новые *субстанциональные* психические образования — смыслы, зовущие его к новым реалиям, новым переживаниям и образам. Эти смыслы — индивидуально-авторские. Они возникли в психике этого ученика. Они стали его собеседниками. Они его подвигли стать тем и никем иным. Они вместе с ним и создали и создают его полного.

Итак, педагогический процесс со стороны своего главного воздействия на личность ученика есть процесс введения последнего в органичную для него семантику — мир определенной антропологии, онтология, аксио-гносеологии и психологии. Обретая себя в этом семантическом континууме, ученик всматривается в те или иные семантические реалии, преобразует их в своем психическом бытии в авторские субстанциональные образования (вводит их в свое семантическое бытие, в свою семантику) и этим становится ближе к самому себе как истинному.

Личность учителя как культурно-психическая реальность. Учитель, читая ту или иную дисциплину, обращаясь к конкретным ученикам (воспитывая и образуя их), в идеале остается самим собою — культурно-психической субстанцией. В качестве таковой он предстает как носитель и выразитель определенного видения мира, видения, соотнесенного с ценностными исканиями всего человечества, и прежде всего с исканиями родной для себя его части (материнской культуры), и своим собственным пониманием всего и вся.

Учитель как духовность живет своей антропологией, онтологией, аксио-гносеологией и психологией. Живет и являет все эти культурные и одновременно свои реалии в своем видении (образе) мира. Его видение мира и есть та семантика, которую он постоянно продуцирует во всех своих действиях и интенциях. Органичной для себя семантикой (образом мира) учитель поверяет все и вся, включая читаемую им науку, своих учеников, себя самого, свое преподавание.

Семантика, продуцируемая учителем в его видении мира, характеризуется *ценностной природой, целостностью, устойчивостью и подвижностью, индивидуальностью (неповторимостью) и во всем этом обращенностью к себе подобным (иным личностным семантикам).*

Ценностная природа семантики взгляда учителя на мироздание обусловлена общекультурной основой феномена человеческого сознания. Человеческое сознание как удержание индивидом самого себя возникло в результате резкого аффекта — переживания. Сознание онтологически содержит в себе отношенческую составляющую. Отделение от всего (рефлексия) произошло ценою потери или обретения чего-то бесконечно близкого, дорогого. Отделение от всего обнажило близкое для индивида, сделало его еще более близким. И в этом ввело индивида в жизнь окружающего. Взгляд учителя на себя и мир есть взгляд с болью и радостью, ожиданием и поддержкой и прочим человеческим. Взгляд учителя на себя и мир как семантический феномен характеризуется *целостностью, устойчивостью и подвижностью.*

Человеческое «я» тогда остается таковым, когда оно тождественно себе самому во всех своих проявлениях. Последнее возможно лишь для единой, устойчивой и подвижной субстанции. Семантическая природа человеческого «я» (взгляда на себя и мир) отвечает этим требованиям.

Семантика (значение, смысл) в своем изначальном для человека виде выражала все и вся. Обозначая нечто, называя некое, человек (становящийся) выражал себя всего: того, кто боялся умереть и дерзал выжить, дерзал выжить человеком, тем, кто заботится и скорбит о своих сородичах, кто помнит о происшедшем с ним и пр. Стремление выразить все и вся в себе подвигало к поиску — пусть и неосознанному — некоей интегративной семантики своего выражения. Именно таковой и стала в последующем семантика «я» как отдельного ото всех существа.

Интегративная природа нашего «я» выражается в стяжении его семантики к некоему семантическому стержню «я есть это и ничто иное». Эта ценностно-онтологическая максима собирает вокруг себя все другие значения и смыслы нашего «я», собирает и придает живую целостность.

Семантика человеческого «я» устойчива и подвижна одновременно. Устойчивость ее связана с ее иерархической природой. Человеческое «я» в семантическом отношении собрано вокруг некоего ценностного императива: я могу... я хочу... я сделаю... Этот императив столь отчетливо представлен в нашем «я», что оно всегда тождественно себе, в каких бы обстоятельствах себя не проявляло (семантических реалиях).

Семантика нашего «я» не только устойчива, но и подвижна. И это ее свойство уходит своими истоками в первые века становления человека как существа разумного. Значение (смысл) могло стать таковым лишь в случае способности к расширению. Обозначенное (выделенное из ряда других) приобретало способность к самосостоянию и в этом становилось свободным — способным открывать иному, вступать в него или вводить его в свои границы. Наше «я» онтологически открыто иным для себя семантическими реалиями (другим «я»).

Семантика, продуцируемая учителем в его видении мира, последовательно *индивидуальна (неповторима).* Неповторимость семантики взгляда учителя на себя самого и окружающее выражается прежде всего в удержании в ней *личностных денотатов* — того, что составляет предмет переживаний и притязаний личности учителя. Семантическая вселенная учителя вращается прежде всего вокруг того, что его *«я» хочет, может и осуществляет в любых условиях и пр.*

Ценностная природа семантики взгляда учителя на себя самого и мир, его целостность, устойчивость и подвижность, ее индивидуальность обусловили ее общую открытость для иных семантик — семантик — его учеников. Живое — а все вышеприведенные черты сделали семантику учительского взгляда живой — откликается живому.

Итак, педагогический процесс есть введение ученика в определенную семантику, а учитель есть тот, кто в силу своей онтологии (психокультурной) в состоянии обратиться к семантическому «я» своего ученика. Сформулировав это, приступим к развертыванию содержания понятия индивидуального стиля преподавания.

Индивидуальный стиль преподавания как совокупность семантик, избираемых педагогом в решении воспитательно-образовательных задач. Индивидуальность преподавания связана с набором семантик, с каковыми учитель обращается к своим ученикам в процессе обучения их тому или иному предмету.

Это положение является для нас главным в определении понятия индивидуального стиля.

Почему мы предпочитаем в своем определении индивидуального стиля уйти от опоры на понятие метода и средств обучения, как это принято в других работах по обсуждаемой проблеме? Потому что метод и средство в педагогике суть понятия, в которых реальность — педагогическая — удерживается лишь со стороны своих самых общих черт (источник воздействия на воспитанника, тип интеллектуальной деятельности и пр.). Посредством этих понятий индивидуальность действий (их полноту) учителя удержать в осмыслении представляется крайне трудным. Семантический подход позволяет разрешить это противоречие.

Итак, учитель как индивидуально-неповторимая духовность избирает в своих действиях органичный для себя набор семантик и с их помощью направляет деятельность своих воспитанников. Что же такое семантика?

В контексте излагаемого под той или иной избирасмой педагогом семантикой нами понимается *модель (схема) совместных действий или размышлений (или созерцаний и пр.) педагога и ученика, вбирающая в себя в качестве своей основы учительскую антропологию, онтологию, аксио-гносеологию и психологию (образ самого себя), взятые применительно к читаемому и учителем предмету, прочтению его конкретным ученикам.* Иначе говоря, семантика в нашем случае есть ценностно-гносеологический континуум совместного бытия педагога и ученика в процессе решения ими общих для них задач, основные параметры которого задаются учительским виденисм себя и мира.

Семантика как смысловая модель совместных действий педагога и ученика может выступать как в своей инвариантной, так и в вариативной части. Инвариантной модель выступает тогда, когда речь идет об общей концепции семантической организации преподавательской деятельности. Нариативной модель предстает в случае решения тех или иных конкретных воспитательно-образовательных задач в процессе прочтения учебного курса конкретным ученикам.

В реальной педагогической работе учитель пользуется многими и многими (вариативными) семантиками. Их вибор определяется такими реалиями, как образ самого себя (образ, вбирающий в себя как единое целое учительскую антропологию, онтологию, аксио-гносеологию и психологию), образ читаемого предмета (науки), образ своих учеников и образ своего преподавания конкретными учениками (ниже развернем содержание этих понятий).

Какие же могут быть избираемые педагогом семантики? Самые разные. Такие, каковые невозможно классифицировать. Невозможно так же, как, к примеру, нельзя квалифицировать индивидуальные стили писателей. Педагогические семантики как в своей основе уникальные явления можно лишь описывать со стороны их *составляющих: со стороны их антропологии, онтологии, аксио-гносеологии и психологии (образ самого себя — педагога), со стороны представленности в них образа предмета (науки), образа ученика, образа своего преподавания.* С этой точки зрения продуцируемые учителем семантики и выступают как авторские, как индивидуально-личностные. Они есть то, что нельзя передать другому, но они и есть то, без чего нет подлинного процесса педагогического обращения к личности ученика.

Выбор (построение) семантик определяется такими реалиями, как **образ самого себя, образ читаемого предмета (науки), образ своих учеников, образ своего преподавания.** Обращение к понятию *образа* (чего-либо) обусловлено принятием положения о том, что человеческая деятельность (опосредованная психикой человека) протекает в перспективе как «целое и его развертывание». Индивид сразу «видит» во всей целостности и полноте процесс и результат своей деятельности, а не следует тем или иным внешним для себя раздражителям. Применительно к рассматриваемой проблеме это означает, что педагог, обучая ученика, не столько ищет с учеником пути совместного решения воспитательно-образовательных задач, сколько встраивает возникающие в процессе деятельности учебные ситуации в уже принятый им путь достижения — *избранную им семантику* — поставленных целей.

Образ самого себя

Этой реалией — реалией образа своего «я» — в главном определено все и вся в педагогической деятельности учителя. Какой «я» со стороны антропологии, онтологии, аксио-гносеологии и психологии? Для каждого из нас ответ на этот вопрос свой, отличный от всех других.

Я тот, кто живет в объяснимом абсолютно мире, сам есть существо понятное, предсказуе-

мое, с ясными целями, прогнозируемым поведением и пр. Я тот, кто знает жизнь, ценит в ней необходимое и понятное, этим поверяет себя и других людей. Я тот, кому легко и понятно с собою и кто таковыми же видит всех других людей...

Я тот, для которого слова об особой миссии человека на Земле не пусты, но чрезвычайно значимы. Я живу в мире, востребующем живого участия в деле воссобирания всего и вся. Присутствующее во мне есть и в каждом из людей. Есть, но оно требует поддержки и развития. Учитель многое может в этом отношении дать своим ученикам. И я это постараюсь сделать, постараюсь, чего бы мне это ни стоило.

Нами приведены возможные — весьма редуцированные — восприятия самого себя со стороны педагога. Восприятия, безусловно, по-разному определяющие стратегические линии воздействия педагогами на души их воспитанников.

Образ читаемой науки (предмета)

...Что для учителя его математика, физика, биология, русский язык и пр.? Со стороны онтологии, антропологии, аксиологии, гносеологии, психологии? Общий для всех людей взгляд — фиксация тех или иных не зависящих от внешнего наблюдения процессов в мироздании? То, что почти исчерпывающе объясняет ту или иную сторону бытия мироздания? То, что бессубъектно и никогда не обратится к тебе со странным вопрошанием? То, что даст тебе возможность для существования? То, что звучит в тебе, идет с тобою по жизни и никогда не даст покоя? То, что отдаляет тебя от людей? То, что обращает тебя к людям?..

К какому из приведенных прочтений науки (читаемого предмета) внутренне тяготеет учитель? От ответа на этот вопрос зависит многое в выборе семантики общения с учениками в процессе изучения ими основ определенной дисциплины.

Образ своего ученика

...Какой он — мой ученик? Такой, как я, или другой? Лучше, чем я? Глубже (потенциальнее), чем я? Что им движет? Как он склонен понимать мир? Каким он не принимает мир? Где его сокровенное?.. Многое и многое можно приволить в связи с обозначенной проблемой. Истина в том, что для каждого учителя есть свой ученик (как у писателя есть свой читатель), тот, которого *принимает* учитель. Тот, по образу которого учитель и строит преподавание математики, физики, грамматики и т. д.

Образ своего преподавания

... Я вижу себя. Вижу свой предмет. Вижу своего ученика. Вижу все это и очерчиваю образ своего преподавания грамматики. В моем видении этой реалии есть и я сам, воспринимающий себя и мир как странно-чудесные реалии, в которых так трудно и радостно жить человеку. В моем видении есть и грамматика как выражение дивной для человека способности творить свой отличный от всего в мироздании мир. В моем видении есть и мой ученик, коему все и вся открывается и кому надлежит мне явить все в его целостности и полноте... Преподавание мною грамматики русского языка есть введение моего ученика в миры родной для него русской речи...

Всегда ли возникает в преподавании феномен индивидуального стиля? Отчетливо этот феномен проявляется, когда учитель склонен к **философскому всматриванию в себя и мироздание**, когда он **органично связан с той или иной культурно-исторической традицией**, когда он всматривается как ученый в читаемый им предмет (науку), когда он **любит** своих учеников.

Философски всматривающийся в себя и мироздание, а соответственно в читаемый им предмет, своего ученика, своего преподавания и пр., учитель ищет понимания всего и вся. Понимание всего и вся в его полноте и целостности. Последнее исчерпывающе выразить не удавалось никому из людей, ни Канту, ни Гегелю, ни иному кому. Нельзя мыслью (редукцией) выразить все. Ко всему можно лишь приблизиться. И люди приближались к выражению всего и вся. Всякое приближение носило личный, авторский характер. И учитель, философски всматривающийся в себя, ученика, читаемый предмет, переживая полноту бытия ученика и себя самого, бережно ищет своего единичного решения в избрании той или иной семантики общения с учеником и предметом.

Учитель, чьи интенции и действия отчетливо связаны с той или иной культурно-исторической традицией, лично вступает в миры своего воспитанника. Причина в том, что всякая культура со стороны своей онтологии есть прежде всего отдельное духовное целое (Н. Данилевский, П. Савицкий и др.). Как отдельное духовное целое культура ищет полноты как своего, так

и иного бытия и потому лично всматривается в себя и мироздание. Ее взгляд есть выражение своей онтологии, антропологии и пр.

Учитель, следующий вопрошаниям той или иной культуры, априори выражает нечто особое, особое своим стремлением удержать полноту бытия всего и вся. Выражает и в этом обращается лично к своему ученику.

Учитель-ученый опять-таки склонен искать единичного решения той или иной учебной задачи. Ему как ученому внятен относительный статус того или иного обобщения (рефлексия) в науке, гуманитарной сфере и пр. Учитель-ученый в отличие от других своих собратьев читает не дисциплину (предмет, свод положений и правил). Учитель — ученый читает миры той или иной науки. Потому читает лично, по-своему (о мире, о вселенной невозможно высказываться определенно, категорично; всякий большой ученый это понимает). Такого учителя слушает ученик, ибо в его семантике узнает он и себя — полного и цельного.

Не любящий своего ученика, лично не обращается к нему учитель. Кто он — ученик — для него без любви? Любящему взору открываются (духовные) миры ученика. Открывается их неисчерпаемость и целостность. И тогда лично к ним обращается учитель. И тогда может услышать он личное к себе вопрошание ученика...

...К лицу может обратиться таковое же...

Поступила 10.11.08.

Е. П. БЕЛОЗЕРЦЕВ. ОБРАЗ И СМЫСЛ РУССКОЙ ШКОЛЫ

П. А. Гагаев

Статья повествует о жизнедеятельности блестящего ученого, замечательного человека, философа русской школы Е. П. Белозерцева.

Евгений Петрович Белозерцев — философ русской школы нашего времени. В беспамятно-горькие девяностые годы XX века ученый одним из первых отчетливо сформулировал идею о необходимости для России следовать в педагогике *русской* — и не иной — *идее образования*. В его трудах очерчены образ и смысл русской школы как одного из важнейших институтов русско-российской цивилизации. Представим воззрения ученого на феномен русской школы.

Исходными в решении формулируемой задачи (создания теории современной русской школы) для ученого стали воззрения старших славянофилов (братьев Аксаковых, А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, Ю. Ф. Самарина) и их последователей на русскую цивилизацию, ее основания, русское образование, его основания, его образ и смысл.

Е. П. Белозерцев в своих размышлениях об отечественной школе опирается на славянофильскую трактовку категории основы предмета познания (его предмет познания — отечественная школа). Основа для ученого есть то, что, во-первых, выражает связь предмета с целостностью, вбирающей его в себя как свою составляющую; во-вторых, есть то, что выражает единство познающего с познаваемым (И. В. Киреевский); наконец, основа есть то, что являет собою субъектный характер познаваемого (очеловечиваемое рано или поздно начинает отвечать вопрошающему).

Целостность, вбиравшая в себя реалию русской школы, для Е. П. Белозерцева — русско-российская цивилизация. Познавать русскую школу для ученого означает всматриваться в нее не столько извне, со стороны (нововременная формула познания), сколько изнутри — глазами не стороннего, нечужого, близкого ей человека. Русской школе ученый задает вопросы и внимает ее отвечаниям: она, как об этом писали философы и педагоги XIX века, отвечает вопрошающему к ней.

Ключевыми для ученого в его размышлениях о школе являются категории «*образ*» и «*смысл*». Образ и смысл русской школы — в эти реалии пытается поверить (распредметить, развернуть их содержание) ученый в своих умозаключениях.

Образ для ученого есть гносеологическая реалия, позволяющая ему «приближаться к идеальным представлениям об образовании» [1, с. 26]. Сосредоточиться на создании образа русской школы для ученого означает задержать свой взгляд на «дорогих и близких нашему сердцу чертах, которые постоянны, узнаваемы и любимы» [1, с. 26].

Образ для педагога есть то, в чем запечатлен соборный взгляд русского человека в его историческом развитии на себя как восходящего к своему — образовательному — идеалу. Образ есть то, что переживается человеком в связи с дорогим для него предметом познания, и в этом открывает глубины последнего. Образ есть то, что вызывает к живому отвечанию предмет постижения (русскую школу). Образ есть выражение духовного усилия познающего постичь в полноте и целостности предмет познания (русскую школу). Образ есть признание того, что школа существует не сама по себе, но в своей обусловленности взглядом носителей и выразителей цивилизации. Наконец, образ для ученого есть то, что и есть он сам — русский мыслитель, русский философ образования.

Смысл для Е. П. Белозерцева есть гносеологическая категория, позволяющая удержать в размышлениях составляющие выше обозначенной реалии — реалии образа русской школы. Смысл есть антропология, аксио-гносеология русской школы, ее встроенность в бытие русского социума (ее среда бытия), ее ученик и учитель и их совместная образовательная деятельность. В этих реалиях развертывается для Евгения Петровича смысл существования русской школы.

Русская школа как институт русско-российской цивилизации Е. П. Белозерцеву открывается прежде всего в *трех* своих *константах* (характеристиках) — духовности, традиционности и открытости. «Духовность — ...понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с богом, миром и людьми. Верное в самом общем виде, это объяснение корректируется двумя другими понятиями — „православие" и „русская этническая целостность". Только такое триединство позволяет точно соотнести духовность с нашей историей и современностью, которые наблюдаются сейчас в жизни нашего общества» [1, с. 101].

Русская школа, по Евгению Петровичу Белозерцеву, своею антропологией, аксио-гносеологией следовала и следует искании и поддержанию в воспитаннике «чего-то абсолютного» [1, с. 101]. В этом ее истинное бытие и цивилизационная особенность.

Традиционность русской школы для ученого есть «опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека» [1, с. 101]. Традиционность есть «дыхание внутреннее, постоянное обращение к собственной истории и культуре, основам народной организации жизни» [1, с. 101].

Традиционность школы для педагога есть следование ею органичным для русской традиции аксио-гносеологиям. Традиционность есть выражение русского взгляда на мироздание во всех образующих воспитательный процесс реалиях — содержании, методе, стиле деятельности учителя и пр.

Открытость русской школы для ученого есть «способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность. По существу это — отрицание самоценности национальной принадлежности, фальшивой национальной спеси; готовность бескорыстно соединиться с каждым, кто приемлет святыни и православные нормы народной жизни» [1, с. 101]. Открытость русской школы для ученого есть представленность в аксио-гносеологической парадигме отечественного образования такой смыслосемантики, каковая объемлет все и вся и в этом принимает все и вся со стороны его полноты и целостности (традиция славянофильского всматривания в окружающий человека мир).

Ища оснований русской школы, Евгений Петрович Белозерцев обращается к категории *философия образования*. Обращается и осмысливает ее — эту категорию — через призму *русской идеи*. Именно русская идея — ее содержание — для ученого и есть философия русской образованности.

Русская идея для ученого в своей основе есть идея *православия*. «Православность, — пишет ученый, — непременное качество всего русского в его историческом развитии. Понятия „русский" и „православный" слились воедино» [1, с. 168]. Е. П. Белозерцев, размышляя об отечественном образовании, утверждает, что «основные смыслы, каноны православия органично присутствуют, растворены в понятиях, категориях образования, философии образования и педагогики» [1, с. 170].

Понимание человека, понимание человека русского, его истории, его Родины — Руси-России, понимание народа русского (духовная общность людей), понимание образования (как восхождения индивида к себе как духовности), понимание труда педагога (как поддержания высокого в человеке), понимание места школы в обществе (школа как живая часть целого), понимание образовательной среды (целое и его составляющие) — все эти базовые категории теории педагогического процесса Е. П. Белозерцев осмысливает со стороны представленности в них антропологии, аксиологии и гносеологии православного мировидения. Наиболее отчетливо это проявляется в обращении ученого к вышеприведенной триаде констант отечественного образования (духовности, традиционности, открытости русской школы). Философия образования в России для Е. П. Белозерцева есть выражение органичной связи русской школы с вбирающим ее в себя русским социумом — историко-культурной в своей основе православной реалией.

Представим ряд положений ученого в связи с вопросом общей философии отечественного образования.

Образование ученый рассматривает как «фундаментальную категорию и абсолютную ценность всех времен и народов» [1, с. 260]. Три довода обосновывают это суждение. «Во-первых, — пишет ученый, — ...образование пронизывает быт каждого человека на протяжении всей его жизни, составляет существенную характеристику любого государства и общества.

Этим самым мы подчеркиваем чрезвычайную его особенность, ибо нет ничего другого, более великого, чем бы жили и ради чего действовали, общались люди...» [1, с. 260—261]. «Во-вторых, — продолжает он, — образование — историко-культурный феномен, результат и условие развития культуры конкретного народа» [1, с. 261]. Образование удерживает в себе «прекрасное и уникальное» историко-культурного бытия народа [1, с. 262]. «В-третьих, — продолжает Е. П. Белозерцев, — образование — система, растянутая во времени и пространстве, многомерная и многозначная, функционирующая и развивающаяся по собственным законам. Образование — не статичная конструкция, а живой организм с душой, меняющийся во времени и пространстве. Душа русского образования — православное воспитание — постоянно питается живительными соками истории и культуры своего народа» [1, с. 262].

Образование, таким образом, по Е. П. Белозерцеву, есть онтологически незаменимая единица народного — культурного — бытия. В работах ученого глубоко исследуется проблема *предназначения отечественного образования*. Ученым выделяются в качестве основных три функции образования.

Первая — *профессионально-экономическая*. «Профессионально-экономическая функция образования определяется характером его взаимосвязи с производительными силами общества. Главнейшим и определяющим фактором в структуре производительных сил был и остается человек со своим духовно-нравственным потенциалом, обладающий определенными знаниями, умениями, навыками, субъект производства» [1, с. 269—270]. Ученый, следуя общерусской традиции понимания человека как субъекта своего бытия, как субъекта, ищущего не выживания в социуме и природе, а достойного бытия (бытия, согласного с Богом, миром и людьми), рассматривает образование прежде всего как воспитание главного демиурга человеческой вселенной — русского предприимчивого, предприимчивого в высоком и достойном в понимании всех и вся человека.

В связи с обозначенным логичной видится и мысль ученого о статусе учителя в обществе, о его статусе в организации экономического бытия русских людей на современном этапе. Логичным видится и положение ученого о роли в жизни современной России педагогических институтов и университетов.

Вторая функция — *социально-политическая*. «Социально-политическая функция определяет сущность и роль образования в социальной и политической сферах жизнедеятельности общества... В сочетании с другими факторами образование выступает в качестве мощной детерминанты социальных изменений» [1, с. 270]. Ученый, обозначая и исследуя данную функцию, обоснованно пишет о возрастающей роли учителя: «Возрастает роль самого учителя в процессе развития школы. Речь идет не об узкоутилитарном „приспособлении“ учителя к изменяющимся социальным и профессиональным условиям, а о выполнении качественно иной функции — повышении социальной активности каждого учителя. Эта социальная активность опирается не только на непрерывно пополняющиеся профессиональные знания, но прежде всего на общественные отношения учителя как субъекта и личности» [1, с. 270—271]. Учитель востребуется изменяющейся школой, учитель, способный своими педагогическими действиями являть жизнь современного общества.

Третья функция — *культурно-гуманистическая*. «Культурно-гуманистическая функция образования всегда играет важную роль в развитии духовной культуры общества, в формировании человека... образование напрямую связывается с активизацией потенций человека, повышением роли учителя в духовной сфере общества. В новых условиях обогащается гуманитарное содержание образования как основа формирования духовно-нравственных высоких гражданских качеств личности. Необходимо „очеловечивание“ всего процесса образования. Культурно-гуманистическая функция учитывает национальные особенности и региональные различия» [1, с. 271].

Ученый подчеркивает единство обозначенных функций. Подчеркивает, что все они «выражают деятельную сущность образования» [1, с. 271]. Заметим и мы, что Е. П. Белозерцев и в формулировании этих сторон отечественного образования следует общерусской традиции понимания последнего как прежде всего поддержания органичных для русской цивилизации общественно-духовных процессов. Показательным является и то, что ученый решение этой задачи видит в изменении профессионального статуса учителя школы. Учитель — центр и перспектива всего происходящего в образовании (об этом позже подробнее. — *П. Г.*).

Пристальное внимание в своих работах ученый уделяет проблеме *среды образования*. Под средой ученый понимает «средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся» [1, с. 283]. «Среда — это атмосфера, в которой дышит, живет и развивается человек» [1, с. 297].

Подчеркнем: среда для ученого и историческое пространство, и культурное пространство, и религиозное, и иное. Для ученого характерно сопряжение учительского труда со всей полнотой бытия человека. Учитель меньше всего являет себя в преподавании лишь отдельной стороны бытия человеческого. Весь он лишь в развертывании перед учеником мира как живой целостности. И в этом видится органическая связь его воззрений с русской гносеологической традицией, в данном случае с традицией славянофильского понимания бытия человека (понимания его во всей полноте и сложности).

Среда для Евгения Петровича Белозерцева — поле деятельности для теоретика и практика. Первому в среде следует выявить ее онтологию, антропологию, аксиологию, гносеологию и психологию. Выявить и выразить на языке педагогики — определить содержание культурно-образовательного опыта, наметить ориентиры его представления воспитанникам, формы и методы представлений. Второму — педагогу-практику — следует создать соответствующую среде технологию ее развертывания перед умственным взором воспитанника.

В трудах Е. П. Белозерцева развертывается педагогическая панорама приведения в движение родной для ученого культурно-образовательной среды — истории и культуры Елецкого края. Имена В. Розанова, Н. Данилевского, М. Пришвина и других выдающихся деятелей России оживают при педагогическом воздействии на них ученого и его единомышленников — учителей, студентов, аспирантов. Заметим, что Евгению Петровичу столь же близок труд учителя, сколь и труд теоретика образования.

Среда образования для ученого есть одна из субъектных реалий современного педагогического процесса. В центре внимания ученого, пытающегося удержать в осмыслении образ и смысл русской школы, проблема *учителя школы России*.

Учитель для Е. П. Белозерцева есть главная фигура воспроизведения образов и смыслов всей русской цивилизации. В его педагогическом видении и действии являет себя становление и развитие духовности ученика отечественной школы. Той духовности, каковая для себя и своих сограждан сбережет Русь-Россию, приумножит ее согласное с самой собою и другими мирами бытие.

Важнейшей в ряду проблем деятельности учителя школы для ученого является проблема его — учителя — профессионального становления. Ученый формулирует идею *непрерывного образования учителя*. «Непрерывное образование учителя (НОУ) — воплощение современного методологического подхода к воспроизводству учительских кадров, условие и процесс всестороннего развития личности учителя, принцип и сущностная характеристика всей его жизнедеятельности» [1, с. 379].

Е. П. Белозерцев под непрерывным образованием учителя понимает выражение в учительском труде всех глобальных процессов современного для школы общества. «Осуществление непрерывного образования учителя влечет за собой удовлетворение и развитие потребностей в образовании, включающих широкий спектр ценностного отношения к труду, духовной культуре, общественно-политической и педагогической деятельности, воспитанию детей, общению и т. д. При таком подходе НОУ не сводится только к повышению уровня общеобразовательных и профессиональных знаний учителя, а предлагает овладение им философской, политической и эстетической культурой, углубление экономического и экологического образования и воспитания, повышение социальной активности и др.» [1, с. 379].

Ученый пишет о непрерывном образовании учителя как о «воспроизводстве определенного типа учителя» [1, с. 379]. Непрерывное образование учителя для Е. П. Белозерцева «социальная ситуация развития старшеклассника, добровольно избравшего профессию учителя; студента, овладевающего основами педагогической профессии; молодого учителя, восходящего к педагогическому мастерству» [1, с. 379]. Заметим, сколь последовательно ученый реализует идею органической связи школы со всеми социальными процессами. НОУ ученый представляет как «совокупность трех последовательных этапов: довузовский (профессио-

нально-педагогическая ориентация), вузовский (профессиональное воспитание), послевузовский (профессиональное совершенствование); горизонтально-последовательное развитие системы непрерывного образования учителя» [1, с. 380].

Система профессионального совершенствования представляет собою несколько уровней «государственного, регионального, локального, индивидуального» [1, с. 380].

Государственный уровень — учительство и студенчество страны. На данном уровне готовятся и принимаются решения по широкому кругу проблем педагогического характера.

Региональный уровень — учителя и студенты конкретного региона. На этом уровне обсуждаются и решаются педагогические проблемы «с учетом особенностей конкретной территории» [1, с. 380].

Локальный уровень — старшеклассники, студенты педвузов, учителя конкретных учебно-воспитательных учреждений. На этом уровне организуется межличностное профессиональное (профессионально-ориентационное) общение участников педагогического процесса.

Индивидуальный уровень — «общественные и профессиональные потребности, ценности, интересы, обусловленные социальной ситуацией развития старшеклассников, студентов и выпускников педвуза» [1, с. 381]. На этом уровне являют себя такие значимые в НОУ явления, как самовоспитание и самообразование старшеклассника, профессиональное и самовоспитание и самообразование студента, профессиональное становление и самосовершенствование молодого учителя.

Подчеркнем: тема учителя — *главная и любимая тема Е. П. Белозерцева*. Ей отдаст он самые искренние и глубокие свои размышления. Им — одним из первых в 90-е годы XX столетия — отчетливо сформулирована мысль о государственной поддержке становления и развития отечественного учителя, становления и развития его как главной фигуры — после отца и матери — в воспитании граждан России. Эта мысль ученого и поныне должным образом не оценена ни теоретиками образования, ни представителями государственной власти в стране. Этой главной для себя теме посвящает свои будни ученый. Его трудами создана научная педагогическая школа, задача и центральная идея которой — поддержание и становление учителя, того учителя, кому бесконечно дорога школа России.

Итак, Евгений Петрович Белозерцев — выразитель русской идеи в образовании конца XX — начала XXI в. Ему отечественная теория педагогики указанного периода обязана разработкой таких категорий, как образ и смысл русской школы, ее — школы — общая философская основа (русская идея), константы (ценностные императивы) бытия русской школы, ценностная основа содержания воспитательно-образовательного процесса в отечественной школе, предназначение русской школы (ее функции), образовательная среда (ценностно-культурная атмосфера деятельности школы), учитель отечественной школы, его становление и развитие и др. О русской школе размышляет ученый, ее образ и ее смыслы удерживаются в его сознании, и она — русская школа — отвечает ему на его вопрошания...

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Белозерцев Е. П.** Образ и смысл русской школы : очерки прикладной философии образования / Е. П. Белозерцев. — Волгоград : Перемена, 2000. — 460 с.

Поступила 10.11.08.

НОВОЕ ПАРАДИГМАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОСМЫСЛЕНИИ ДУХОВНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ (К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ «ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ)

М. Ю. Грыганкова

Автор обращается к философской проблематике образовательной деятельности, к ее богатому нравственно-эстетическому потенциалу русской ценностно-нормативной модели. Автор размышляет о православии как основном проводнике данной модели, акцентируя внимание читателей при этом на специфику российской духовности. В работе рассматриваются и вопросы обновления содержания образования исходя из православных традиций.

Духовное возрождение России, служение благу
людей конкретными делами — это задача и Церкви,
и власти, и всего народа.
Патриарх Московский и всея Руси Алексий II [1]

В последние годы значительно возрос интерес исследователей к философской проблематике образовательной деятельности. Это вызвано объективной ролью образования в решении сегодняшних глобальных проблем. В этой связи философия позволяет осмыслить сущность образования как феномена, выделить его кардинальные цели и ценности, увидеть его место в системе жизнедеятельности общественного организма. Не вызывает сомнений, что в основе педагогических и воспитательных концепций лежит этический идеал, формирующийся определенной культурой и концентрирующий в себе ее представления о наиболее сущностных ценностных основаниях бытия и способах их воплощения. Следовательно, и саму историю педагогики можно представить как циклический процесс возникновения, кризиса и смены доминирующего идеала, зарождающегося в недрах культуры и получающего оформление в этических и философско-антропологических системах.

В формировании отечественной ценностно-нормативной модели существенную роль сыграло и вновь начинает играть православие. Ментальный срез антропологической модели, характерной для отечественной традиции, предполагает единство рационального и морального, философского умозрения, рефлексии и религиозной веры. Русские философы, отмечая специфику российской духовности, подчеркивали значимость нерациональных аспектов ее восприятия мира, прежде всего веры как специфического способа познания. С. Булгаков, С. Франк, Н. Бердяев, отмечая значимость веры в структуре сознания, говорили о том, что она пронизывает все аспекты духовной деятельности, лежит в основе нравственности, отношения к труду, природе, к ценности и смыслу жизни. При этом образованность и духовность рассматривались как самостоятельные феномены, не обусловливающие друг друга.

Таким образом, вера рассматривалась в качестве основания духовного мира русского человека. Соответственно приоритет отдавался не столько образованию, сколько просвещению, суть которого была замечательно сформулирована Н. В. Гоголем: «Просветить, не значит научить или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь» [3, с. 94].

Одним из направлений модернизации и реформирования современной школы является обновление содержания образования. Культура России исторически сформировалась под воздействием религиозных взглядов и устоев, являющихся важнейшими областями социально-гуманитарного знания. На сегодняшний день ясно представляется, что без их знания невозможно адекватное освоение ценностей российской культуры, особенно гуманитарных. Несомненным фактом современной жизни России стало возрождение религиозной жизни и повышенное внимание к ней. Насколько

глубока эта возрождающаяся религиозность и насколько широко распространена она в самых разных слоях населения и духовных сферах России — это другой вопрос, ответы на который достаточно полярны.

В данном контексте очень важно обратить внимание на то обстоятельство, что сам факт может быть понят как следствие глубочайших изменений в социальной, культурной и духовной жизни современного российского общества, освобождения от идеологического диктата. Настоящим открытием для многих стало широкое переиздание работ не только религиозных мыслителей, философов, но и отцов и учителей церкви.

Сегодня с достаточной долей уверенности можно говорить о зарождении совершенно новой парадигмы в осмыслении духовных проблем времени, взаимоотношения церкви и государства, соотношений нравственности и веры. Именно в этом контексте следует рассматривать появление учебного пособия «Основы православной культуры».

Православная культура, являясь ядром традиционной российской культуры, тесно связана с национальными культурами не только русского народа, но многих народов России в их историческом развитии и современном состоянии. Приобщение детей и молодежи к православным культурным ценностям, имеющим общенациональную значимость, является необходимым условием формирования нравственного потенциала личности.

За многие века своего существования православие накопило колоссальный нравственно-эстетический потенциал. Православная культура — это литература, включающая сотни томов, это иконы, это богатейшие архитектурные традиции, берущие начало от храма Святой Софии в Константинополе, это музыка, поэзия, прикладное искусство. Актуальным обстоятельством также является то, что православная культура даже в своих мельчайших компонентах всегда оставалась духовно-моральной, эстетически значимой, что определяет необходимость изучения ее в наш прагматический век.

Современная практика православного воспитания, например, в воскресных школах — это попытка войти в реальную жизнь, связать ее с религиозной нравственностью. Вместе с тем недостаточность священников, которые могли бы профессионально вести обучение детей, малочисленность православных педагогов, предельная допустимость учебной нагрузки создают определенные сложности организации изучения православной культуры в рамках времени, отведенного федеральной частью учебных планов.

Курс «Основы православной культуры» призван познакомить подрастающее поколение с многообразным миром православия и его значением в развитии всех сфер нашего общества, в личной жизни человека, потому очень важно в изучении сделать акценты в сторону морально-интеллектуального становления подростков, которые нуждаются в нравственных и эстетических критериях. Им нужны примеры, образцы, достойные подражания. Русская церковная история, история святых и великих деятелей России представляет замечательный материал такого содержания. Именно через историю, сопряженную с современностью, подростки смогут правильно сформировать свое отношение к семье, окружающим, Родине и природе.

Ушедшие поколения накопили и оставили бесценное духовное наследие Святой Руси — самое ценное из всех богатств России. Идеал *святости* стал для россиянина высшим моральным идеалом, воплощением непреходящих духовных ценностей. В наше время часто забывают или не знают основы христианской нравственности, те великие и бессмертные добродетели, о которых идет речь в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Всякий, считающий себя образованным и знающим свою культуру, должен знать их и руководствоваться ими в своей жизни. Мы очень много говорим о духовности и нравственности, считая их основой совершенствования человека и общества в целом. Именно об этом идет речь в девяти заповедях блаженств, представляющих единую систему, лестницу восхождения в добродетелях.

Православные ценности и принципы всегда лежали в основе жизни народа. Они напрямую связаны с самыми важными вопросами, от которых никому не уйти: для чего мы живем, для чего трудимся, познаем, изучаем? Что такое добро и зло, в чем предназначение человека, смысл его бытия? Вот некоторые из христианских духовно-нравственных ценностей, для осмысления которых не обойтись без установления их религиозного смысла. ВЕРА В БОГА. Имеется в виду уверенность в существовании Бога, которая определяет мысли и чувства, поведение человека. СОВЕСТЬ. Считается, что

это врожденное, Богом данное нравственное чутье, побуждающее человека к истине и добру и отвращающее от зла и лжи. ЛЮБОВЬ к БОГУ подразумевает милосердие, сострадание, сочувствие, благоговение, великодушие, желание творить добро, терпение. ЛЮБОВЬ к БЛИЖНИМ. Как говорят Отцы Церкви, человеку хочется жить потому, что есть люди, которых он желает увидеть завтра, с которыми его тянет общаться, которых он любит и которые его любят. Жить — значит любить. Человек призван быть *любящим* существом.

В некоторых философских учениях человек представляется *деятельным*, *сверхчеловеком* (концепция Ф. Ницше), *предпринимателем* (концепция человека Homo economicus) и т. д., выделяются соответствующие ценности: труд, индивидуализм, рационализм, протест против общества и т. д. Но все это лишь бесконечные поиски «человека в человеке». При этом остается в стороне главное свойство человека — духовность. Христианские заповеди представляют путь обретения внутренней гармонии, нравственного совершенства посредством развития в себе способности *любви к ближнему, Отечеству*. Важно научить детей осознавать, что все мы люди, живущие в России, и являемся ее детьми. Русские и мордва, чуваши и марийцы и другие многочисленные национальности, удивительным образом непохожие друг на друга и в то же время составляющие одно целое — народ.

Опыт, культура и история различных народов подтверждают единственно верный путь процветания народа — осмысление и сохранение животворящих истоков: *родного языка, национального характера, народного просвещения и государственности*. Особый акцент сделаем на первом — родном языке, животворящим истоком которого является церковнославянский.

Все удивительные черты русского характера, культуры питались от одного источника — СЛОВА славянского. До революции 1917 года церковнославянский язык изучался во всех школах. Он был частью духовной и культурной жизни русского народа, слова и выражения из него встречались не только в церковном обиходе, но и в стихах, повестях, рассказах. Реформа 1918 года исключила славянский язык из школьной программы обязательного обучения, прекратились его академические исследования. Сейчас многие, читая произведения Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и др., не понимают цитат из Библии, выражений из житий святых и других церковнославянских книг. Даже в церкви стали использовать тексты, переписанные русским алфавитом. Многие забыли о том, что старинная азбука обладает особой красотой. Буквы, значки нередко придают словам и тексту тонкие смысловые оттенки. Церковнославянское слово в отличие от современного русского объемно, многозначно, оно настраивает на духовные мысли, дарит смысл и радость жизни. Так писал поэт П. Вяземский:

Язык есть исповедь народа:
В нем слышится его природа,
Его душа и быт родной.

Понимая взаимосвязь языка, духовных традиций и жизнеспособности, все народы мира свято чтут и изучают основы духовной письменности и культуры своего народа. Обязательным учебным предметом в школах мусульманских стран является арабский язык, в еврейских — иврит, в школах западной Европы — латынь и т. д.

Православие в России исторически приняли не одни только русские, но и большинство наций и народностей, населяющих великую Русь. Россияне генетически ощущают православие как самую близкую им по духу веру независимо от коренной национальности. Православие вошло в плоть и кровь языка и культуры. Поэтому, тот, кто считает себя гражданином России, человеком русской культуры должен знать основы православия, уметь читать священные для православных книги, надписи на иконах и исторических памятниках, понимать суть православных традиций и праздников, сердцем и умом воспринимать великую культуру. При этом совершенно очевидно, что система образования должна максимально полно учитывать и воспроизводить специфику духовности нации. Лишь тогда она эффективно сможет решить задачу формирования нравственной и социально ответственной личности.

Итак, в чем же сущность нового парадигмального направления? На наш взгляд — это очередная попытка переосмысления тех «элементарных понятий», из которых выстраивается наша жизнь, наше ВСЕ. После того как в конце XX века философия ценностей развенчала мифы о могуществе многочисленных измов — марксизма, позитивизма и т. д., необходимо вновь возвратиться к простым началам, нравственным основам — к совести. «Совесть так

мучит! Господи, дай силы, помоги мне», — записал А. Блок в своем дневнике в 1913 году [2, с. 484]. А вот потрясающие слова Блеза Паскаля: «О чем кричит человеку его жажда и бессилие, как не о том, что было у него некогда истинное счастье, от которого ныне остался лишь... призрачный след, и он тщетно пытается наполнить эту пустоту всем, что его окружает, ищет ее в том, что у него нет; но ничто не может ее дать, ибо эту бездонную пропасть способен заполнить лишь предмет бесконечный и неизменный, то есть сам Бог» [4, с. 119]. Вот такой мольбой, стенанием (часто несознанным) наполнена душа современного человека, запутавшегося в паутине псевдоценностей, где вера отождествляется со знанием, ценность — с юридическим законом... Но даже простое отвержение мира высших ценностей, если подходить к этому всерьез, чревато духовной гибелью.

Сегодня необходимо вспомнить старшему поколению тот универсальный путь нравственного совершенствования, который предоставляет человеку христианская религия. Вспомнить и рассказать об этом молодежи, школьникам, студентам. Указать на истинные ориентиры, ценности человечества, которые стоят вне времени и пространства, которые рано или поздно открывает для себя каждый человек.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси.** Душа как христианка // Рос. газ. — 2007. — № 10.
2. **Блок А. А.** Избранное : стихотворения и поэмы / А. А. Блок. — М. : Центр-100, 1995. — 224 с.
3. **Гоголь Н. В.** Выбранные места из переписки с друзьями / Н. В. Гоголь. — М. : Патриот, 1993. — 400 с.
4. **Паскаль Блез.** Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр. Ю. Гинзбург. — М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1995. — 480 с.

Поступила 02.02.09.

ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1920—1950 годы)

Д. А. Костькин

В статье рассматривается взаимосвязь нравственного формирования, развития, воспитания и социализации человека со становлением его личности. Автор определяет и раскрывает такие понятия, как: «нравственная самореализация человека», «нравственная ориентация индивида», «нравственное самосознание личности», «духовная природа человека», «фундаментальные основы развития личности», «нравственные цели и ориентиры» и т. д.

Становление личности человека неразрывно связано с нравственным воспитанием, формированием таких моральных качеств, которые помогли бы ей занять достойное место в обществе, самостоятельно сделать моральный выбор, определить линию поведения, свою жизненную позицию. Для полноценной самореализации в обществе человек должен быть нравственно ориентирован и обладать развитым нравственным самосознанием, ведущее место в котором занимают представления о духовной природе человека, фундаментальных основаниях духовного развития личности, отраженных в нравственных категориях, а также нравственные цели и ориентиры, задающие вектор духовной направленности личности. В основе формирования этих компонентов обязательно лежит определенная *философская и мировоззренческая база*. Только наличие общепризнанной философско-этической концепции позволит решить проблемы, связанные с местом морали и нравственности в современном российском обществе, соотношением индивидуального и общественного в морали

и в конечном счете определить цели и задачи нравственного воспитания подрастающего поколения.

Прогресс науки невозможен без осмысления сквозь призму истории ее прошлого, без целостного представления о процессе эволюции ее теории и практики. Любое явление, в том числе и педагогической действительности, возникает и развивается исходя из определенной совокупности условий (предпосылок). В их роли выступают уровень культурного, духовного, социально-экономического и политического развития общества конкретной исторической эпохи, а также предшествующего ей исторического периода. В данной статье мы раскроем философско-этические предпосылки развития советской теории нравственного воспитания.

Предтечей распространения в России марксистских взглядов на проблемы морали были этические взгляды русских революционных демократов. Их идеи концентрировались вокруг главных вопросов: справедливо ли современное им общественное устройство и как его возможно преобразовать? Ответ был однозначный — общественное устройство несправедливо, а преобразовать его возможно только с помощью революции. Это вылилось в том числе и в критику моральных представлений современного им общества. Н. А. Добролюбов подверг критике мораль своего времени, называя ее моралью «Молчалиных», и считал мораль дворянского сословия средством «нравственного растления» людей. Преобразовать мораль возможно через изменение общественного строя. Так, Н. Г. Чернышевский писал: «Улучшение общественного и материального положения — вот необходимейшее предварительное средство для возможности распространяться просвещению и улучшаться нравам» [9, с. 100]. В то же время А. И. Герцен считал, что не только общество влияет на нравственность, но происходит и обратное влияние. Истинный смысл революции он видел в духовном освобождении людей, в утверждении принципов гуманизма и альтруизма [8, с. 92]. Будучи сторонниками материалистических взглядов, революционные демократы связывали *происхождение морали с общественно-экономическими условиями жизни*. «Человек, живущий в обществе, — писал В. Г. Белинский, — зависит от него и в образе мыслей, и в образе своего действования» [9, с. 99—100]. Н. Г. Чернышевский рассматривал проблемы нравственности с позиции разработанного им этического учения о «разумном эгоизме», под которым он понимал служение общему благу, сочетание интересов личности и общества. В целом взгляды революционных демократов на проблемы морали пронизаны гуманизмом и верой в истинно нравственную природу души человека. Чернышевский писал, что «злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им или от недостатка нравственного воспитания, или от дурного общества» [9, с. 103]. Таким образом, революционные демократы подчеркивали, что *для нравственного совершенствования человека недостаточно только усилий личности, необходимы перемены в обществе в целом*. Нравственный человек в безнравственном обществе одинок, а безнравственное общество порождает безнравственных людей.

Сходные идеи были заложены в марксистском понимании морали. В нем звучит мысль *о необходимости преодоления отчужденности человека от общества*, замыкания его на узких эгоистических интересах своего класса. Советская педагогика восприняла эти идеи и разработала на их основе *теорию нравственного воспитания*. В ее *основу* были положены следующие положения и принципы:

1. Обусловленность нравственности социальными отношениями. Марксистская этика признавала бесплодность попыток определить мораль, минуя ее социально-классовую сущность.

2. Выделяя типы морали, марксистско-ленинская этика называет коммунистическую мораль высшим этапом нравственного развития человечества. Она означает окончательный разрыв с моралью классового неравенства, угнетения человека человеком.

3. Исходя из признания общественным идеалом коммунистическое общество марксистская этика выдвинула свой идеал личности. Это последовательный борец за коммунистическое преобразование общества, своим самоотверженным трудом приближающий построение этого общества.

Марксистско-ленинская этика определила *три своих главных принципа*: 1) преданность делу коммунизма; 2) коллективизм; 3) коммунистический гуманизм [5, с. 189].

В целом отметим, что, утверждая тезис о детерминированности морали обществен-

ными отношениями, марксизм игнорировал роль человеческой природы, индивидуальных особенностей личности в формировании нравственных представлений [2, с. 6], в то время как российская педагогическая мысль в середине XIX века сформулировала иную мысль: нравственные убеждения не должны навязываться механически, преподноситься детям как нечто готовое, подлежащее только заучиванию. Их необходимо вырабатывать путём анализа ребенком собственного поведения и поведения окружающих его людей, и в первую очередь воспитателей [3, с. 141].

На становление и развитие советской теории нравственного воспитания непосредственное влияние оказали этические воззрения российских марксистов. В. И. Ленин в своих работах обосновал *суть коммунистической пролетарской нравственности*. Он писал: «Мы говорим: нравственность — это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидающего новое общество коммунистов» [4, с. 298—318]. Ленин раскрыл ее сущность в следующих положениях: 1) отрицание нравственности, выведенной «из велений бога»; 2) отрицание нравственности, взятой «из внечеловеческого, внеклассового понятия»; 3) коммунистическая нравственность выводится «из интересов классовой борьбы пролетариата». Эту идею Ленин связывает непосредственно с воспитанием: «В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма. Вот в чем состоит и основа коммунистического воспитания, образования и учения» [4, с. 298—318]. Он отстаивал принцип коллективизма, выдвинутый марксистской этикой: «Мы будем работать, чтобы вытравить проклятое правило: „Каждый за себя, один бог за всех". Мы будем работать, чтобы внедрить в сознание, в привычку, в повседневный обиход масс правило: „Все за одного и один за всех"» [5, с. 189].

Значительную роль в обосновании марксистской этики сыграл Г. В. Плеханов. Вслед за Марксом Плеханов связывал нравственность *с экономическим развитием общества*: «Нравственное развитие человечества следует шаг за шагом за экономической необходимостью; оно точно приспосабливается к реальным потребностям общества» [6, с. 76]. Он считал, что «в основе нравственности лежит стремление не к личному счастью, а к счастью целого: племени, народа, класса» [6, с. 84].

Рассмотрением этических проблем сквозь призму марксизма занималась также А. М. Коллонтай. Коллонтай выделяла материалистическую основу нравственности: «...человек формируется окружающими условиями, средой, т. е. человек — продукт общества» [6, с. 197]. Нормы нравственности, по ее мнению, своим происхождением обязаны «...известным взаимоотношениям между обществом и индивидуумом, обеспечивающим на известной ступени социального развития взаимные интересы той и другой стороны» [6, с. 198]. В то же время она подчеркивала двоякую сущность нравственности, ее тесную связь с личностным развитием человека, с одной стороны, а с другой — ее социальную сущность. Коллонтай поставила вопрос о соотношении «объективной» («внешней», для субъекта) и «субъективной» морали. Низшей формой проявления долга она считала подчинение личности внешнему давлению, а высшей — форму, основанную на внутренней моральной потребности личности [6, с. 199].

Проблемой нравственного идеала с точки зрения марксистской этики занимался С. Г. Струмилин. Он считал, что коммунистический идеал — «это вырастающая из времени социальная задача», это классовое понятие [7, с. 283]. Рассматривая коммунистический строй как неизбежное будущее всего человечества, Струмилин считал возможным признать коммунистический идеал общечеловеческим.

Таким образом, этические представления революционных демократов и русских марксистов, несмотря на определенную разницу, проистекающую главным образом из особенностей времени, имели общую идею: *несправедливое общество рождает безнравственного человека, нравственное оздоровление личности напрямую зависит от изменения сути общества, мораль проистекает из общественно-экономических условий.*

Данные философско-этические идеи легли в основу развития теории нравственного воспитания советского периода, дав ей представление о нравственности, ее происхождении, выдвинув цели нравственного воспитания личности на основе коммунистического идеала. Идея о социальной детерминации нравственности определила представление о нравственном воспитании как о *процессе социального формирования под воздействием общества, коллектива*. Главными

принципами нравственного воспитания стали коммунистическая целеустремленность и воспитание в коллективе. Можно, по мысли Э. Фромма, охарактеризовать этику, лежащую в основе советской теории нравственного воспитания, как авторитарную, основанную на внешнем давлении, на принуждении, не признающей моральной автономии человека [1, с. 897]. Но, с другой стороны, так или иначе советская теория нравственного воспитания, как и вся педагогическая мысль данной эпохи связана с дореволюционной педагогической традицией и закономерным образом является ее продолжением и основой для развития современного педагогического знания. Безусловно, марксистское учение об этике не соответствует реалиям современности и не может быть основой воспитания подрастающего поколения, но вопрос о связи нравственности с общественным развитием, рассматриваемый им, сегодня ставит перед нами ряд *проблем*:

1. Признавая общефилософскую трактовку таких нравственных категорий, как добро, зло, честь, долг, справедливость, возникает вопрос: каким содержанием с учетом особенностей развития российского общества на современном этапе мы можем их наполнить?

2. Как учитывают цели, задачи, методы нравственного воспитания сегодня особенности российского менталитета, многонациональный, поликонфессиональный характер современного российского общества, уровень его духовного развития, особенности его экономического и социального устройства? До сих пор обществом не выработан общепризнанный нравственный идеал личности, который объединил бы общество и дал бы четко сформулированные, наполненные реальным содержанием цель и задачи нравственного воспитания. Решению поставленных проблем может способствовать понимание того, что советское прошлое нашей страны — это не ошибка, а закономерность, из которой необходимо извлечь уроки, а не отрицать, ввергая себя в историческую несостоятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Всемирная энциклопедия : Философия : XX век / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М. ; АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2002. — 976 с.
2. **Вульфсон Б. Л.** Марксизм и проблемы нравственного воспитания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. — 2003. — № 6. — С. 3—15.
3. **Добролюбов Н. А.** Избранные педагогические сочинения. — М. : Из-во «Мир», 1952. — 266 с.
4. **Ленин В. И.** Полное собрание сочинений : в 41 т. / В. И. Ленин. — Т. 41. — М. : Изд-во полит. лит-ры, 1981. — 696 с.
5. Марксистская этика / под общ. ред. А. И. Титаренко. — М. : Политиздат, 1976. — 335 с.
6. Очерки этической мысли России конца XIX — начала XX века. — М. : Наука, 1985. — 319 с.
7. **Струмилин С. Г.** Избранные произведения : воспоминания и публицистика / С. Г. Струмилин. — М. : Наука, 1968. — 480 с.
8. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 5-е изд. — М. : Политиздат, 1987. — 590 с.
9. **Харламов И. Ф.** Теория нравственного воспитания. История, современная проблематика и основные педагогические идеи / И. Ф. Харламов. — Минск : Изд-во БГУ, 1972. — 363 с.

Поступила 20.11.08.

РЕФЛЕКСИЯ В КОНЦЕПЦИИ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ Г. П. ЩЕДРОВИЦКОГО[1]

Е. А. Плеханов

В статье анализируются место и функции рефлексии в структуре разработанной Г. П. Щедровицким концепции мыследеятельности. Показано, что Г. П. Щедровицкий вывел проблему рефлексии за пределы индивидуального сознания, в границах которого она традиционно рассматривалась. Это позволило представить рефлексию не как тот или иной вид когнитивных актов, а в качестве определенного отношения между субъектами внутри структурной организации интеллектуальной деятельности. Научная заслуга Г. П. Щедровицкого состоит в том, что им были заложены основы коммуникативного подхода к исследованию познания, понимания и рефлексии.

В той мере, в какой творчество Г. П. Щедровицкого неотделимо от деятельности ММК, эволюция проблематики этого неформального научного объединения симптоматична для социокультурной и духовной ситуации 70—80-х годов прошлого века. В затхлой атмосфере догматизированного марксизма его концепция мыследеятельности, опирающаяся на идеи коммуникативности, критичного и рефлексивного мышления, речевой осмысленности и творческого коллективного дискурса, могла восприниматься только как программа восстановления в обществе права на интеллектуальную свободу.

Выдвижение в центр научных дискуссий ММК проблемы «мышление и деятельность» вряд ли можно оценивать как стремление к расширению и достраиванию «до верху» той теории деятельности, над которой активно работали советские философы и психологи, опиравшиеся на «творческий марксизм». Основная мысль, определяющая позицию Г. П. Щедровицкого и его единомышленников, на наш взгляд, состояла в том, что интеллектуально-познавательные, и шире, духовные процессы, не могут быть исчерпывающе поняты на основе схем и логики предметно-практической деятельности. Мышление, хотя и тесно связано с деятельностью, тем не менее не является ее эпифеномсном как чем-то вторичным и само по себе несущественным. Как раз наоборот, когда мы рассматриваем соотношение между зрелыми, сложными видами интеллектуальных актов, к каковым принадлежат в первую очередь научно-познавательные процедуры, и практически реализуемыми действиями, то ведущая роль первого компонента оказывается очевидной.

Вступая в явное противоречие с установками марксистской гносеологии, этот тезис фиксировал реальную ситуацию, характерную как для социальной практики, так и для современной науки. Отсюда становится ясным радикальный и многоцелевой характер концепции мыследеятельности, предложенной Г. П. Щедровицким.

Первый и наиболее очевидный смысл этой концепции заключается во вхождении методологической проблематики в ткань любого научного исследования. Всякая научно-познавательная деятельность может плодотворно осуществляться не в виде естественно протекающего процесса, а на основе предваряющей ее методологической рефлексии, т. е. осознанной и методически целенаправленной нормирующей и организующей активности мышления. Методология не подводится под стандарты и процедуры научного познания, как это было принято считать, а напротив, имеет задачей творчески-критическую рефлексию над социокультурными предпосылками, гносеологическими условиями, категориально-понятийными средствами, логическими основаниями и т. п. познавательного процесса, то есть всего того, что образует отчетливо неосознаваемые эпистемологически-ментальные структуры познающего мышления. Методологичность как неотъемлемая черта познавательной деятельности предполагает обращенность интеллектуальных актов не столько на объект, сколько на условия, формы и средства его познания. В области же

[1] *Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 06-06-80425а «Феноменологическая эпистемология в системе междисциплинарных исследований».*

теории научного познания способы логико-гносеологического обоснования, конституирования и структурирования познавательного процесса, обусловленные методологической интенцией рефлексивного мышления, для отечественных разработок оставались терра инкогнита.

И все же, несмотря на всю важность отмеченной проблематики, значение методологической рефлексии выходит за рамки чисто эпистемологических задач. С мыследеятельностью ученый связывал не только гносеологию (методы, формы, средства, приемы изучения) предмета научного исследования, но и его онтологию. Предмет исследования не является некоторым естественным, материальным образованием или процессом, он создается проективно-конструирующим мышлением в качестве идеального объекта. Понятно, что созданный рефлексией предмет не является совершенно произвольной конструкцией мышления. Он сохраняет связь с естественным объектом, выступая его идеальной образом-моделью, создаваемой на основе изучения реальных вещей и явлений. Однако конструирование идеального предмета означает перестройку самих познавательных процедур, в процессе которой «конструкция-модель теряет исходную связь с объектом, осуществлявшуюся ранее за счет процедур измерения, отрывается от объекта и становится чистой конструкцией, развертываемой на основе *аксиоматических правил* конструирования... Одновременно происходит превращение познавательной деятельности в чисто конструктивную деятельность» [5, с. 299—300]. Поэтому «бытие» предмета находится в прямой зависимости от методологической рефлексии, которая порождает идеальную конструкцию и, выявляя комплекс ее внешних и внутренних параметров, развертывает на «эмпирическом», феноменологическом уровне онтологию предмета познания.

В связи с этим в своих исследованиях мышления Г. П. Щедровицкий настойчиво подчеркивал, что и сознание в целом, и относящиеся к нему явления (интеллект, мышление, рефлексия, язык и др.), могут быть правильно поняты только в рамках теории деятельности. Такая теория должна учитывать специфическую природу и особенности самой деятельности. Важнейшими среди них Г. П. Щедровицкий считал следующие:

1. Объединение и взаимодополнение элементов в рамках целостного процесса деятельности. Деятельность всегда есть совокупность связей и отношений между «актами деятельности». Здесь важно, что образующаяся структура кооперации — «соотносительная с определенным элементно-функциональным членением деятельности и что это элементно-функциональное членение преобразуется затем в соответствующее ему материально-организационное и материально-морфологическое членение» [4, с. 109].

2. В процессе осуществления деятельности присуще воспроизведение своих функциональных и материально-организационных структур. При этом «различие условий и механизмов функционирования и трансляции определяет различие форм и законов существования различных составляющих целого, а сам механизм воспроизводства определяет условия и необходимость объединения этих разных форм в целостности» [4, с. 109].

3. Целостным актом деятельности является только то, что обусловлено нормой, поэтому деятельность всегда является реализацией социально выработанных и закрепленных в культуре образцов и норм.

4. В структуре деятельности выделяются план развития и план функционирования, которые, хотя и взаимосвязаны, тем не менее могут противопоставляться друг другу как два разных процесса, создавая соответствующие им дихотомические предметные организованности.

5. Внутренняя дифференциация деятельности осуществляется в виде расхождения и автономизации процессов и механизмов деятельности. Развитие и усложнение механизмов, обеспечивающих процессы деятельности, приводит к тому, что эти процессы приобретают самостоятельное существование, в свою очередь создавая необходимые для этого механизмы.

6. Деятельность представляет собой сложную «Ц(целостную)-систему», функционирующую и развертывающуюся благодаря объединению и одновременному действию естественных и искусственных механизмов [5, с. 293—314].

7. Деятельность является сложной системой, в которой выделяются четыре уровня: а) процессы; б) функциональные структуры, фиксирующие связь этих процессов; в) материальные организованности; г) морфологическая структура. При этом верхние уровни являются определяющими.

Системная природа деятельности такова, что ее теоретическое описание не может быть осу-

шествлено в рамках естественно-научной методологии. «Если в естественно-научном исследовании, — писал Г. П. Щедровицкий, — всегда ставилась задача создать модель, соответствующую объекту, и с помощью специальных процедур фальсификации... показать и доказать, что такое соответствие достигнуто (а условием этого, очевидно, была неизменность объекта и независимость его от модели), то для деятельности все это просто невозможно, поскольку деятельность, как и ее организованности, принадлежит к объектам такого рода, которые сами меняются в соответствии с полученными о них знаниями, как бы подстраиваются под них» [5, с. 302]. Таким образом, между знаниями о деятельности и самой реальной деятельностью существует отношение взаимообусловленности. С одной стороны, в процессе любой деятельности человек приобретает знания о том, как более рационально и эффективно следует ее планировать, организовывать и осуществлять, вырабатывает и совершенствует умения и навыки практических действий, с другой — знание, приобретенное человеком через механизмы обучения и воспитания, трансформируется в систему норм, регламентирующих осуществление деятельности и приводящих ее в соответствие со своим содержанием. «...Знание, развернувшееся в норму, входит в структуру деятельности, которую оно должно описать и зафиксировать, и за счет этого моментально меняет структуру самой этой деятельности, ибо теперь оно становится еще одним функционирующим внутри нее элементом» [5, с. 303]. Аналогично дело обстоит с рефлексией. Отличие лишь в том, что рефлексия непосредственно сопровождает деятельность и корректирует ее не постфактум, а в самом процессе осуществления.

Являясь элементом всякой осознаваемой и целенаправленной активности человека, рефлексия наиболее тесно связана не с практическими, а с интеллектуальными видами деятельности, которые Г. П. Щедровицкий обозначал термином «мыследеятельность». Структура мыследеятельности не тождественна когнитивным механизмам мышления, поскольку она развертывается не в «пространстве» индивидуального сознания, а в процессе коммуникации субъектов интеллектуальной деятельности. Это положение Г. П. Щедровицкий конкретизировал следующим образом: 1) интеллект есть структура, объединяющая и организующая людей, и лишь вторичным образом он отражается в каждом отдельном человеке и становится его личным достоянием; 2) нельзя рассматривать отдельного человека в качестве источника интеллекта, его носителем индивид становится лишь факультативно, по сопричастности к коммуникации и благодаря способности к «отражению»; 3) интеллект не является природным образованием, это — общественное, социальное явление, то есть определенная социально-деятельная структура [3, с. 323—324].

Элементарная модель мыследеятельности образована отношениями по меньшей мере трех коммуникантов. Первый (К1) выступает субъектом мышления, порождая в ситуации мыследеятельности некоторый речевой текст (Т1), адресованный другим участникам коммуникации и создающий ситуацию общения. Позиция автора текста по отношению к самому тексту как правило нерефлексивна. Цель К1 состоит в том, чтобы средствами языка выразить определенную информацию, придав ей логически последовательную, ясную в смысловом отношении и рационально аргументированную форму. Сверхзадача заключается в достижении максимального соответствия между содержанием мышления и содержанием речевого сообщения. Соответственно «*мышление* в этом случае выступает как *операционально-объектное выделение или созидание содержания и выражение (или фиксация) его в одновременно и параллельно создаваемой знаковой форме текста*» [2, с. 158]. Таким образом, текст характеризует интеллектуальную деятельность первого участника коммуникации и является «гранью», или «пределом» его позиции. Другие участники общения, для того чтобы коллективная мыследеятельность состоялась, должны воспринимать текст как адресованное им сообщение, но могут занять в отношении его разные позиции.

Предположим, что второй коммуникант (К2) в силу разных причин ограничивает свои интеллектуальные усилия лишь задачей понимания воспринимаемого текста. Процесс понимания также нерефлексивен и обеспечивается когнитивно-психологическими автоматизмами расшифровки языковых кодов. В процессе восприятия сообщения потребность в рефлексии появляется лишь в моменты непонимания. Если же это восприятие протекает без сбоев, то К2 уверен, что текст им понят адекватно. Другими словами, он убежден в полной идентичности

принадлежащего ему текста (Т2) с «оригиналом». При этом специфическая работа понимания, осуществляющаяся на основе механизмов расшифровки, перевода и интерпретации смыслового содержания Т1, остается за пределами внимания коммуниканта. Между тем совершенно очевидно, что полное и аутентичное понимание принципиально недостижимо. Понимание является не усвоением или воспроизведением текста, а его переструктурированием на основе особенностей индивидуального опыта и менталитета субъекта, а также зависит от референтной ситуации, в условиях которой происходит коммуникация. «*Понимание*, — подчеркивает Г. П. Щедровицкий, — *...выступает как определенная (смысловая) организация знаковой формы текста, осуществляющаяся в ходе соотнесения элементов текста с объектно-операциональными элементами ситуации... и структурирование плоскости содержания соответственно смысловой структуре текста*» [2, с. 158]. Поэтому позиция К2 — это позиция не мышления, а понимания как особого компонента интеллектуальной деятельности.

Позиция третьего участника мыследеятельности (К3) является выражением рефлексивного отношения как к Т1, так и Т2. В одном случае он может адресовать К1 вопросы (например, что выражено в созданном тексте? Как создан этот текст? Почему дано такое обоснование? Каковы средства и методы, с помощью которых создавался текст?), «выталкивающие» его рефлексивную позицию, т. е. вынуждающую сделать процесс и результаты собственного мышления предметом осознания, анализа, обоснования и последующей корректировки. Сами по себе вопросы образуют особую и весьма сложную структуру интеллектуальной деятельности. Они относятся не к содержанию Т1, а к деятельности К1. Поэтому у них специфический предмет, отличающийся от того, с которым первоначально имел дело К1. Здесь важно, что подобного рода вопросы побуждают автора исходного текста к выходу в новую позицию, которую Г. П. Щедровицкий называет *рефлексивной*, а деятельность осознания и обоснования Т1 — *рефлексией мышления*. С функциональной точки зрения это позволяет отделить процесс мышления и от рефлексии. Мышление лишь конституирует и феноменологически тематизирует объект, его же теоретическое изучение — задача рефлексивного (методологического) исследования, в процессе которого создается новый текст (Т1').

В другом случае вопросы третьего коммуниканта адресованы второму и касаются созданного им Т2 (Что ты понял из сообщения? Как ты это понял? Почему понял так, а не иначе? Как еще можно было понять текст?). Эти вопросы также выталкивают собеседника в рефлексивную позицию, но предметом осознания становится уже не результат мышления, а результат понимания. Тематически это другая интеллектуальная деятельность, осуществляющаяся на иной методологической основе и создающая отличный от рефлексивного мышления текст (Т2'). Если рефлексия мышления необходима для осознания хода мыслительной работы, то целью *рефлексии понимания* является прояснение условий, способов и степени адекватности понимания.

Таким образом, Г. П. Щедровицкий выделяет, по меньшей мере, два вида рефлексии, в зависимости от того, какой процесс интеллектуальной деятельности является ее предметом. Однако всегда понятие «рефлексия» характеризует не тот или иной тип деятельности, а определенную функцию или отношение внутри структурной организации деятельности. Связь рефлексии с «основной», «первичной» деятельностью может быть трех видов: 1) как деятельности, вырастающей на какой-то другой деятельности и невозможной без нее; 2) как целостности, охватывающей исходную деятельность и превращающей ее в свою часть или функциональный элемент; 3) как части целого, примыкающей к первой, но всегда способной отделиться от нее и образовать самостоятельную и независимую деятельность [2, с. 328].

Если иметь в виду соотношение мышления и рефлексии, то окажется, что рефлексия это не мышление, а лишь его функция. В отдельных случаях мышление может быть свободным от рефлексии и осуществляться на основе когнитивных автоматизмов или формально-логических схем. Однако полноценная и продуктивная интеллектуальная деятельность *всегда* представляет собой сплав мыслительной работы и рефлексии. Мышление и рефлексия — это две стороны одного целостного процесса и могут различаться только функционально. Мышление осуществляется только тогда, когда субъект строит некоторый текст, ориентируясь при этом на культурно фиксированные нормы интеллектуальной и языковой деятельности. Эти нормы

определяют содержание и формы мышления, придают тексту общезначимость. Наряду с нормами образования текста, рефлексия является еще одним механизмом осуществления мышления. Благодаря рефлексивной позиции мышление, обращаясь на собственную деятельность, извлекает из нее новое содержание, реализуя тем самым свою познавательную функцию путем создания метатекста[2].

Механизм мыследеятельности еще более усложняется, если учесть, что «реализация средств и норм, определяющих каждый акт мысли, происходит всегда в структурных связях, задающих целостность и единство деятельности, следовательно, среди прочего — под определяющим влиянием рефлексивных связей и отношений; это значит, что те средства и нормы, которые мы реализуем в каждом акте мысли, должны соответствовать тем рефлексивным функциям, которые задают и определяют место данного процесса внутри целокупной деятельности» [3, с. 329]. В приведенном высказывании Г. П. Щедровицкий наряду с рефлексией, по сути, выделяет понятие *рефлексивных отношений*, образующих динамичную многоролевую структуру коллективной мыследеятельности. Действительно, в рассматриваемой модели коммуникации К1 и К2 осуществляют деятельность с позиций мышления и понимания, а отвечать на вопросы К3 им приходится в другой позиции, меняя при этом предмет и средства своего мышления. При этом как субъекты общения они остаются теми же самыми. В совместной интеллектуальной работе каждый должен осознанно фиксировать изменение позиций и одновременно сохранять свою индивидуальную идентичность. Поэтому рефлексивному выходу в деятельности и общении должна соответствовать рефлексивная организация сознания. «Образы, — подчеркивал Г. П. Щедровицкий, — соответствующие разным позициям, не должны склеиваться, а должны образовывать особую иерархическую систему. В способности создавать, удерживать и употреблять подобные, сложно иерархизированные образы и состоит рефлексивная способность (или просто рефлексивность) сознания. Как таковая она является продуктом и результатом соответствующей сложной организации коммуникации и деятельности, можно сказать — отражением этой организации» [3, с. 330].

Кто и каким образом организует коллективную работу мышления? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно присмотреться к той роли, которую играет в коммуникативной модели К3. Специфика его позиции в том, что он «задает вопросы» и, следовательно, осуществляет процесс мышления (параллельно с К1) и понимания (вместе с К2). Но не только. Эти акты осуществляются им в рефлексивной форме, что позволяет ему сделать открытой и незавершенной работу мышления и понимания, постоянно достраивать Т1 и Т2. Благодаря этому текст мышления и текст понимания перестраиваются в новые формы, обусловленные не индивидуальными особенностями сознания и истолкования К3, а рефлексивным характером его позиции. Другими словами, К3 производит метатекст, находящийся на ином уровне смысловой иерархии, нежели тексты создаваемые первым и вторым авторами.

Последнее обстоятельство ставит проблему взаимопонимания, которое возможно только тогда, когда коммуникация будет осуществляться на одном знаково-смысловом уровне. Решить эту задачу и призваны вопросы, адресованные К1 и К2. С их помощью К3 инициирует выход собеседников в рефлексивную позицию и втягивает их в свое проблемно-смысловое поле, внутри которого и происходит «разговор о методологии». Тема этого разговора — не предмет мышления и не предмет понимания, а общее для всех мышление и понимание. Коммуниканты абстрагируются от предметного содержания интеллектуальной деятельности и сосредоточиваются на ее методологических аспектах. Но такая фокусировка не может быть самоцелью[3]. Ее смысл в том, чтобы ввести рефлексивность в структуру мышления и понимания, благодаря чему они могут приобрести продуктивный,

---

[2] *Отвечая на вопросы третьего участника коммуникации, каждый из К1 и К2 должен будет строить свой текст. Один — по поводу того, почему он так мыслил, другой — почему так понимал. Следовательно, строго говоря, оба вынуждены осуществлять не рефлексию как таковую, а мыслительную деятельность с позиций рефлексии.*

[3] *В противном случае оправданной оказывается фраза: «Когда не о чем говорить, говори о методологии».*

целенаправленный и логически обоснованный характер.

Продуктивность коммуникации на уровне метатекста обусловливается не только взаимопониманием, но и диалогичностью рефлексивных отношений, не характерных для Т1 и Т2. Действительно, получая ответы от К1 и К2, третий коммуникант уточняет и корректирует свои тексты мышления и понимания, продолжает их выстраивание. Эту же роль ответы играют и в отношении работы мышления и понимания его собеседников. В итоге складывается ситуация общего продвижения в решении исходной проблемы.

В трехчленной схеме интеллектуально-коммуникативной деятельности структурно-организующая функция принадлежит К3, который олицетворяет рефлексивную инстанцию мышления. Система отношений между коммуникантами выстраивается намеренно и рационально, исходя из логико-гносеологических задач совместной работы. В этом случае рефлексия создает не только предмет мышления и понимания, но и внутреннюю среду, определенные системные условия протекания интеллектуальных процессов.

Особую сложность представляет вопрос о единстве мышления, понимания и рефлексии в процессе коммуникации. Совершенно очевидно, что их разграничение в модели мыследеятельности является условным и искусственным. В действительности же К1 осуществляет не только мыслительную работу, но и понимает смысл создаваемого сообщения, а также осознанно и целенаправленно выстраивает его. Понимание Т1 вторым коммуникантом возможно только при условии, если восприятие сообщения сопровождается активностью его рефлексивного мышления. Т3 не в состоянии находиться в позиции субъекта рефлексии, если он предварительно не освоил и не понял исходную информацию. Таким образом, акты мышления, понимания и рефлексии связаны воедино и «сопровождают» друг друга на всех уровнях и этапах интеллектуальной деятельности. Соответствующие им позиции мыследеятельности выделяются лишь функционально, т. е. в зависимости от доминирующей установки сознания субъекта, занимающего в данный момент то или иное место в структуре коммуникативных отношений.

Само это место непостоянно. Динамичность коммуникативных связей объясняется как раз тем, что участники интеллектуальной работы должны постоянно обмениваться позициями и мигрировать с одного смыслового уровня на другой. С увеличением числа участников коммуникации многократно возрастают степени их свободы и, следовательно, неизмеримо усложняются структурные конфигурации коллективной деятельности. Более того, мыследеятельность осуществляется не только во внешне выраженном плане как взаимодействие различных субъектов, но и в интерсубъективных формах, когда коммуникативные отношения оказываются интериоризированы в механизмах интеллектуальной деятельности индивидуального сознания. Внешний и внутренний планы общения не всегда совпадают, что еще более усложняет организацию процесса мыследеятельности.

Вместе с лавинообразным ростом сложности и вариативности коммуникативно-интеллектуальных процессов возникает масса сложных методологических задач, далеких от исчерпывающего решения в ближайшем будущем. Безусловная заслуга Г. П. Щедровицкого состоит в том, что он вывел проблему мыследеятельности за пределы опыта индивидуального сознания, в границах которого она традиционно рассматривалась не только в философии и психологии, но и в педагогике [1]. Однако еще большая значимость его вклада связана с безграничностью тех познавательных задач, которые открываются в горизонте его мысли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Плеханов Е. А.** Рефлексия как методолого-педагогическая проблема : от Локка до Гуссерля / Е. А. Плеханов // Феноменологические исслед. — 2006. — № 7. — Владимир ; Hannover. — С. 189—222.
2. **Щедровицкий Г. П.** Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» // Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М. : Наследие ММК, 2005. — С. 157—160.
3. **Щедровицкий Г. П.** Понимание, рефлексия и мышление // Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М. : Наследие ММК, 2005. — С. 315—340.
4. **Щедровицкий Г. П.** Рефлексия в деятельности // Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М. : Наследие ММК, 2005. — С. 64—125.

5. **Щедровицкий Г. П.** Связь естественного и искусственного как основной принцип исследования интеллектуальной деятельности // Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М. : Наследие ММК, 2005. — С. 293—314.

Поступила 02.03.09.

ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ, РЕФЛЕКСИЯ, ОПЫТ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ (Э. ГУССЕРЛЬ) И ПРАГМАТИЗМА (Д. ДЬЮИ)

Е. А. Плеханов, Е. Ю. Рогачева

В статье рассматривается трактовка Э. Гуссерлем и Д. Дьюи интенциональной и рефлективной активности сознания и ее роли в конституировании внутреннего опыта субъекта. Показано, что с точки зрения феноменологии и прагматизма основополагающим признаком интенционально-рефлективной деятельности являются обращенность субъекта к исходным основаниям собственного мышления, прояснение их достаточной рациональной обоснованности. Это позволяет Гуссерлю представить рефлексию способностью, которая обнаруживается в процессе рационально-осознаваемого самоанализа. Согласно Дьюи реконструкция опыта также возможна только как рефлексивная реконструкция. Вместе с тем основоположники феноменологии и прагматизма не отождествляли опыт с его интеллектуальным содержанием. Авторы статьи подчеркивают, что включение в структуру опыта дорефлексивных образований открывает возможность конструктивного решения проблемы сохранения целостности сознания, органичной взаимосвязи его рациональных, эмотивных и интуитивных элементов, что является необходимым условием любой продуктивной деятельности человека.

Широкое распространение идей постмодернизма не могло обойти стороной сферу воспитания и образования, в которой постулаты «конца эпохи логоцентристского сознания», «элиминации субъекта рационального мышления», «сингулярности индивидуального опыта» оформились в виде альтернативной педагогики (антипедагогики). Анализ концептуальных установок постмодернистского сознания в педагогике, изучение причин и механизмов рецепции педагогическим сообществом идей «деконструкции образования», выявление родословной педагогического нигилизма [10] — эти и другие вопросы должны быть сегодня в центре внимания философско-педагогической рефлексии. Вместе с тем критическая работа должна сочетаться с поиском конструктивного решения тех проблем и противоречий в современном образовании, которые постмодернистская педагогика трактует как свидетельство банкротства классического наследия, перерождения идеалов педагогического гуманизма, неаутентичности существующей практики воспитания реалиям глобализирующегося мира. Авторы данной статьи обращаются к творчеству Э. Гуссерля и Д. Дьюи именно потому, что осознание основоположниками феноменологии и прагматизма ограниченностей классической интерпретации разума сопровождалось не дискредитацией идеалов философского рационализма, а стремлением дать обновленное и более глубокое их обоснование. Центральной темой, сближающей интеллектуальные усилия Э. Гуссерля и Д. Дьюи, является, по нашему мнению, тема будущего научного типа рациональности, изначально фундированного в жизненном мире европейского человека.

Учитывая, что понятиям «опыт», «рефлексия» и «интенциональность» в феноменологии Гуссерля и прагматизме Дьюи принадлежит центральное место, можно с уверенностью рассматривать творчество обоих мыслителей как реализацию «рефлективной философии опыта». Дьюи писал, что «философия <...> исходит из опыта, опосредуется им и служит ему... Каждый из опытов — это вызов обнаруживающий и пускающий в ход принцип порядка и организа-

ции, который вытекает из понимания того, что значит образовательный опыт» [12, p. 29].

Будучи в равной мере далекими от плоского эмпиризма, Гуссерль и Дьюи меньше всего отождествляли опыт с реальностью индивидуальной психической жизни. Если в отношении Гуссерля это положение не требует специального подтверждения, то трансцендентально-феноменологическая интерпретация опыта в философии прагматизма не столь очевидна. В связи с этим обращает на себя внимание созвучное замыслу Гуссерля заявление Дьюи о необходимости создания «научной философии опыта» [5]. Подчеркивая органичную связь между образованием и личным опытом человека, Дьюи указывал, что новая философия образования нацелена на рефлексивную теорию опыта. В то же время соотношение между мышлением и опытом, теорией и практикой, познанием и деятельностью могут истолковываться различно. Одинаково несостоятельными Дьюи оценивал как дискредитацию опыта перед лицом рационально-рефлексивного познания, присущую платоновско-аристотелевской традиции в философии, так и характерное для сенсуалистического эмпиризма Нового времени отождествление познания с накоплением чувственного материала, что вело к подчинению мышления задачам его переработки. Антитеза опыта и рефлексии снимается в практике человеческой жизни, поскольку, согласно Дьюи [4, гл. XX], опыт конституируется не случайными и хаотичными воздействиями на нас внешних факторов, а нашим активным и целенаправленным отношением к природному и социальному окружению [4]. Благодаря избирательной направленности сознания (интенциональности) объекты, «выхватываемые» из синкретичной ткани внешней действительности не только наполняют предметным содержанием сферу сознания, но и связываются в архитектоническую структуру опыта на основе смысловых и логически необходимых отношений. Понимание опыта как результата взаимодействия человека и мира, сознания и реальности выдвигает на первый план проблему соотношения *рефлексии и интенциональности*.

Четкая постановка этой проблемы предполагает предварительное уточнение понятия «интенциональность», которое, как свидетельствует внимательный анализ, в текстах Гуссерля фигурирует по меньшей мере в трех основных значениях. Первое значение связано с *направленностью, ориентированностью, обращенностью* сознания на объект, благодаря чему он выделяется из общего предметного фона и фиксируется как находящийся в фокусе нашего внимания. Во втором значении, тесно связанном с первым, интенциональность характеризует *предметную наполненность, содержательность, все конкретное многообразие* наличного опыта. Под интенциональностью, как неоднократно подчеркивал Гуссерль, понимается свойство переживания быть «сознанием чего-либо» («Bewußtsein von etwas zu sein»), выражающееся в том, что восприятие всегда есть восприятие *чего-то*, суждение является суждением о *чем-либо*, в оценивании необходимо присутствует *оцениваемое*. И, наконец, в третьем значении интенциональность указывает на идеальный способ данности предмета в сознании, отличный от способа его существования в качестве физического объекта.

Отсюда вопрос о взаимосвязи рефлексии и интенциональности может быть конкретизирован в трех аспектах: 1) имеет ли направленность нашего сознания на объекты рефлективного характера? 2) какова роль рефлексии в конституировании непрерывности и целостности внутреннего опыта? 3) каким образом благодаря осознанию задается идеальный способ существования предметов в нашем сознании? Остановимся в данной статье на первом аспекте, предполагающем выяснение того, является ли рефлексия внутренним моментом интенциональности, необходимо «встроенным» в процесс продуцирования опыта, или же она оказывается вторичным образованием, находящим опыт как результат предшествующей интенциональной деятельности сознания.

Весомым аргументом в пользу слитности рефлексии с интенциональностью служит то, что у человека избирательное восприятие предметов обусловлено не чисто биологическими нуждами и влечениями, а социокультурными факторами. Значение для человека событий и процессов в природном и социальном мире раскрывается только через осознание их смысловой стороны, их идеального (нравственного, эстетического, религиозного и др.) содержания. Осознанный характер отношения к реальности неизмеримо расширяет предметный горизонт нашей интенциональности за счет включения в него помимо чувственно воспринимаемых

физических явлений огромного мира сверхчувственных, «трансцендентных» объектов, образующих духовное содержание культуры. Рефлективность сознания составляет необходимое условие конституирования человеческого опыта и важнейшее основание для выделения человека из окружающего бытия. В связи с этим показательно размышление молодого К. Маркса, который писал: «Животное непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть *эта жизнедеятельность*. Человек же делает саму свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная. Это не есть такая определенность, с которой он непосредственно сливается воедино. Сознательная жизнедеятельность непосредственно отличает человека от животной жизнедеятельности» [8, с. 93].

С феноменологических позиций аналогичную мысль развивал М. Шелер, по убеждению которого верно определить положение человека в бытии можно только в качестве духовного существа: «У такого существа есть „*мир*". Изначально данные и ему центры „сопротивления" и реакции окружающего мира, в котором экстатически растворяется животное, оно способно возвысить до „предметов", способно в принципе постигать *само* так-бытие этих предметов, без тех ограничений, которые налагает на этот предметный мир или его данность витальная система влечений и предлежащие ей чувственные функции и органы чувств» [11, с. 153—154]. («Ein solches Wesen hat „*Welt*". Es vermag die ursprünglich auch ihm gegebenen „Widerstands-" und Reaktionszentren seiner Umwelt, in die das Tier *ekstatisch* aufgeht, zu „Gegenständen" zu erheben, vermag das Sosein dieser „Gegenständen" prinzipiell *selbst* zu erfassen, ohne die Beschränkung, die diese Gegenstandwelt oder ihre Gegebenheit durch das vitale Triebsystem und die ihm vorgelagerten Sinnsfunktionen und Sinnesorgane erfährt» [13, p. 153—154]. Духовный акт, в котором человеку открывается предметное бытие, то есть бытие объектов не только «самих-по-себе», но и в их всеобщих формах и необходимых отношениях друг с другом, возможен только как акт особой рефлексии, обозначаемой Шелером термином «идеация». «Идеация, — поясняет он, — означает постижение сущностных форм построения мира на одном примере соответствующей сущностной сферы, независимо от числа совершаемых нами наблюдений и от индуктивных заключений... Знания, которые мы получаем таким образом, имеют силу за пределами нашего чувственного опыта» [11, с. 162]. («*Ideierung* heißt also, unabhängig von der *Zahl der Beobachtungen*, die wir machen, und von induktiven Schlußfolgerungeii die *essentiellen* Aufbauformen der Welt an je einem Beispiel der betreffenden Wesensregion milerfassen... Einsichten, die wir so gewinnen, gelten *hinaus* iiber die Grenze unserer sinnlichen Erfahrung» [13, p. 162]. Как специфическая форма рефлективности идеация объясняет направленность сознания не только на единичную фактичность эмпирических предметов, но и на всеобщие объекты, идеальные сущности, составляющие внутреннее содержание мира природной и культурной реальности.

Таким образом, интенциональность и рефлексия предстают двумя нераздельными сторонами предметно-полагающей активности сознания («духовного акта», по терминологии Шелера). Перефразируя Канта, можно сказать, что интенциональность без рефлексии слепа и хаотична, а рефлексия без интенциональности пуста и беспредметна. С этой точки зрения словосочетание «интенциональность рефлексивна» — пример типично аналитического суждения, поскольку понятие интенциональности имплицитно предполагает осознанный характер направленности сознания на предмет. Только в силу слитности интенциональности и рефлексии становится возможным осознанное внимание, отбирающее из общего массива впечатлений лишь те, которые становятся материалом для построения нашего опыта. В свою очередь благодаря предметной нацеленности сознания рефлексия находит богатую пищу для своей идеирующей и реконструирующей активности.

Явное или неявное отождествление интенциональности и рефлексии, присутствующее в изложенной выше позиции, далеко не бесспорно и может оцениваться как выражение убеждения традиционного философского рационализма в том, что сознание не выходит за границы осознаваемых его субъектом состояний и действий. Такое недостаточно широкое понимание сознания уже давно является предметом фронтальной критики даже со стороны тех мыслителей, кого нельзя заподозрить в симпатиях к различным формам иррационализма. Так, тот же М. Шелер

указывает, что реальное сознание легко можно подменить искусственной абстракцией, если «не видеть *самостоятельности* и точно доказанного *приоритета* совокупной жизни влечений и аффектов перед всеми «сознательными» представлениями; если ограничивать всю душевную жизнь бодрствующим сознанием, не замечая мощных отщеплений от сознательного Я целых взаимосвязанных функциональных групп душевных процессов, далее, если отрицать вытеснение аффектов — и не замечать возможных амнезий целых периодов жизни, например, известных явлений расщепления самого сознательного Я» [11, с. 177]. («...die *Selbständigkeit* und sicher nachgewiesene *Priorität* des gesamten Trieb- und Affektlebens vor allen „bewußten" Vorstellungsbildern; schränkt man alles Seelenleben auf das Wachbewußtsein ein, die gewaltigen Abspaltungen ganzer zusammenhängender Funktionsgruppen des seelischen Geschehens vom Bewußtseins-Ich übersehend; leugnet man ferner die Affektverdrängungen, und übersieht man die für ganze Lebensphasen möglichen Anamnesien wie die bekannten Spaltungserscheinungen des Bewußtseins — Ich selber» [13, p. 177]. По сравнению с эмпиризмом и рационализмом феноменология, по мысли Шелера, не редуцирует содержание сознания к теоретическим конструкциям, а опирается на полное духовное переживание, которое присутствует уже в актах интенции, в различных, в том числе аффективных и допредикативных, способах данности нам объектов. Утверждение о том, что луч рефлексии высвечивает всего лишь небольшую часть нашего внутреннего опыта, стало общим местом в современной философии сознания с того момента, когда в человеке была обнаружена неподконтрольная рациональному мышлению и живущая собственной жизнью сфера подсознательного. Сама граница между осознаваемым и аффективно-бессознательным, не являясь резкой, опосредована находящейся под двойной «юрисдикцией» областью опыта, предметное содержание которой, локализуясь на периферии рефлексии, существует в виртуальной, «мерцающей» форме и дано как нечто предчувствуемое, пред-видимое, пред-полагаемое. Если наполнение нашего опыта первичным содержанием во многом происходит помимо рефлексии, то, следовательно, интенциональность как направленность сознания может быть непроизвольной, спонтанной, мотивированной не только целенаправленными волевыми усилиями, но бессознательными импульсами и влечениями, а также внешними яркими и необычными впечатлениями. Интенция, таким образом, отличается от рефлексии. «В рефлексивном сознании, — отмечал М. К. Мамардашвили, — мы, дублируя сознание, знаем состояние ума, а интенция — это как раз то, что само о себе вовсе не знает (или то, что знаемо всегда лишь постфактум, задним числом)» [7].

Очертив альтернативные точки зрения, за которыми легко обнаруживаются противоположные историко-философские традиции, обратимся теперь к решению проблемы рефлексии и интенциональности Э. Гуссерлем и Д. Дьюи. В текстах основоположников феноменологии и прагматизма сторонники каждой из отмеченных позиций легко могут найти аргументы в свою пользу. Действительно, недвусмысленное заявление Гуссерля о том, что «интенциональность есть то, что характеризует *сознание* в точном смысле, что одновременно оправдывает возможность охарактеризовать весь поток переживаний как поток сознания и как единство *одного* сознания» [9, с. 310], исходит из понимания интенциональности как свойства переживания быть «сознанием о», т. е. осознанием ноэматически-ноэтического содержания предметов опыта. Таким образом, вне рефлективной интенции (или вне интенциональной рефлексии) сознание оказывается пустым, чего, с точки зрения феноменологии, быть не может. Более того, хотя Гуссерль и различает две формы опыта — опыт как данность мира субъекту в естественной установке и опыт как результат трансцендентально-феноменологической редукции — тем не менее каждую из этих форм он связывает с соответствующим видом рефлексии. Каждый из них трансформирует исходное переживание. В трансцендентально-феноменологической рефлексии мы редуцируем мир, данный нам в естественной установке, к миру чисто интенциональной предметности. Естественная рефлексия, предшествующая трансцендентальной, также существенно изменяет первоначальное восприятие, которое, утрачивая модус прямого акта, становится предметным. Оказывается, что естественная рефлексия как способность прямого схватывания объектов в восприятии и непосредственно интенциональная данность мира субъекту тождественны.

Несколько иным способом обосновывает единство рефлексии и опыта Д. Дьюи. Важнейшую задачу мышления он усматривает в связывании разрозненных элементов опыта в целостную, логически упорядоченную систему. Только на основе «двойного движения рефлексии», т. е. подведения частичных и смутных фактов под общие понятия и основания, и обратно — перехода от общих положений к новым данным для того, чтобы включить их в уже имеющуюся систему знания, опыт развивается и углубляется. «Таким образом, мышление, — отмечает Дьюи,— есть эксплицитное выражение интеллектуального компонента нашего опыта. Благодаря мышлению становится возможным целенаправленное действие» [4, с. 139]. Другими словами, рефлексия, в которой присутствует целевая установка, мотивирует интерес, определяет избирательность внимания, ориентирует нас на восприятие ожидаемых событий и тем самым изначально определяет содержание и характер приобретаемого опыта. Вместе с тем нельзя отрицать, что и Гуссерль и Дьюи представляют опыт как первичную данность, охватывающую собой все содержание сознания субъекта и существующую до какой-либо рефлексии.

Для обозначения «действительного» сознания как исходного предмета феноменологического исследования Гуссерль использует ряд близких, но не тождественных понятий — «естественное сознание», «переживание сознания вообще», «поток сознания». Сознание, если его брать таким, каково оно в обычной, повседневной жизни индивида, представляет собой восприятие мира в рамках естественной установки. Мир естества здесь выступает коррелятом сознания. Люди, планируя свои действия, прогнозируя развитие тех или иных ситуаций, строя свои отношения с другими, безусловно, руководствуются рациональными соображениями и логическим мышлением. Они рефлектируют на «здесь-бытие» (Dasein) вещей, событий, друг друга. Но при этом у подавляющего большинства индивидов неосознаваемой остается сама естественная установка, которой они в каждодневной жизни придерживаются как чего-то само собой разумеющегося. Даже в том случае, когда деятельность осуществляется на основе каких-либо видоизмененных установок, например, установок научного, религиозного или философского сознания, естественное восприятие мира продолжает сохранять свою значимость для человека. Именно с наглядной, эмпирической фактичностью ему в конечном счете приходится соотносить научные представления, религиозные идеи или моральные нормы. Именно в силу привычности, конкретно-чувственной очевидности и житейской практичности обыденный опыт является в значительной мере нерефлективным. Вместе с тем некритичность «естественного сознания» имеет под собой более глубокие основания, нежели просто привычка и здравый смысл. Дело в том, что естественная установка, превращающая содержание наших восприятий во внешнюю, трансцендентную реальность, растворяет сознание в материальной предметности, сливает его с окружающим миром, что делает принципиально невозможным обращенность сознания на себя, то есть самосознание.

Разоблачению иллюзии «естественного сознания» служит понятие «переживание сознания вообще», в котором подчеркивается, что в естественной установке мы имеем дело не с вещами «самими-в-себе», а с модификацией все того же сознания, переживанием которого является мир «как пред-данность». Осваиваемый опытным путем мир всегда наличен, находится нами как предпосылка и необходимое условие всякого возможного опыта. Это не означает, что мир исчерпывающим образом включается в сферу сознания. Опыт как отдельного человека, так и всего человечества, каким бы продолжительным не было его историческое существование, не в состоянии вместить потенциально бесконечное знание об окружающей реальности. Мир является тем пределом, который, подобно горизонту, постоянно отдаляется по мере расширения и обогащения нашего опыта. Актуальное содержание сознания составляет лишь небольшой фрагмент Umwelt, находящийся в фокусе интересов и потребностей человека. Таким образом, «ближайшее жизненное окружение» образовано сферой нашего сосредоточенного внимания и отчетливого понимания. Однако, поскольку повышение степени осознанности достигается как правило за счет сужения охватываемого рефлексией предметного поля сознания, другая, невообразимо большая часть мира образует отдаленный либо только в перспективе доступный обозрению горизонт. Эти горизонты, хотя и связаны с ближайшим Umwelt субъекта, тем не менее находятся на периферии и за границами осознания. Они со-

ставляют такие регионы нашего опыта, к содержанию которых относится все смутное, предполагаемое, фантастичное, то есть непроясненное и не включенное в систему рационально-упорядоченного опыта.

Понятие «поток сознания (переживаний)», продолжая конкретизацию специфического предметного поля феноменологии, высвечивает проблему нерефлективного в новом ракурсе. С точки зрения Гуссерля сознание представляет собой нерасчлененный поток спонтанно протекающих ощущений и восприятий, непрерывный процесс смены одних переживаний другими. Только в безостановочном конституировании опыта сознание обретает реальность своего бытия. В определенном смысле движение интенциональных объектов является имманентным способом осуществления жизни нашего сознания. «...Жизнь сознания — поток, и каждое cogito текуче, не имеет фиксируемых окончательных элементов и отношений» [2]. Однако, предостерегал основоположник феноменологии, образ потока весьма коварен, так как легко ассоциируется с синкретичным бытием-становлением, и, стало быть, открывает перспективу движения теоретической мысли к релятивизму и субъективизму, против которых Гуссерль так настойчиво боролся. Поэтому в другом месте мы находим специальное разъяснение, относящееся к тому, что динамизм жизни сознания — результат незавершенности ряда редукций. Благодаря феноменологическому *эпохе* опыт раскрывается всего лишь в форме многообразных «мерцающих», преходящих психических явлений — чувств, эмоций, мыслей, переживаний, фантазий и т. д. Такого рода определенности составляют «рябь» на поверхности душевной жизни или, более строго, эмпирический уровень опыта. Поэтому феноменологическая психология возможна вследствие эйдетической редукции, обнажающей более глубокий уровень внутреннего опыта — уровень инвариантных структур переживания. «В потоке, — подчеркивал Гуссерль, — господствует очень хорошо выраженная типика» [2]. Глубинный слой опыта, образованный устойчивыми конфигурациями интенциональных объектов, нельзя рассматривать как собрание и разъединение отдельных элементов сознания. Конкретное переживание является звеном в непрерывной цепи других переживаний, из совокупности которых складывается непрерывное смысловое поле нашего опыта. В свою очередь переживание есть единство имманентного протекания, в котором объективно выделяются различные фазы и интервалы. «В каждом частичном восприятии, протекающем как фаза целостного восприятия, воспринимается предмет, единый смысл которого протягивается через смыслы фаз, так сказать, питается ими, наполняясь и определяясь подробнее, но уж ни в коем случае не собираясь из отдельных частей и не соединяясь в целое с помощью гештальта чувственности» [3].

О чем же свидетельствуют такие свойства потока сознания, как структурная определенность, внутренняя упорядоченность, синтетичность, конфигуративность, вариативность, горизонтность и другие? Говорят ли они о том, что естественная жизнь сознания всецело организована и направляется рефлексией? Отрицательный ответ напрашивается сам собой. Во-первых, процесс переживаний может быть (и в исследованиях Гуссерля — становится) предметом интенционального анализа и рационального осмысления, но сам он осуществляется естественным и спонтанным образом, до и помимо рефлексии. Во-вторых, если редукции, целенаправленно осуществляемые в ходе феноменологического анализа, обнажают вполне определенную архитектонику в потоке сознания, то это еще не дает основания связывать ее исключительно с деятельностью рефлексии. Рефлексия является важным средством выстраивания и рационализации опыта, однако, вполне очевидно, что основные механизмы сознания работают в режиме автоматизмов помимо нашей воли и осознанного контроля. Если бы это было не так, феноменологическая рефлексия обнаруживала бы в сознании только свое Альтер эго и его результаты. На самом же деле (во всяком случае Гуссерль надеялся на это) феноменология, создавая объект своего исследования в виде «чистого сознания», выявляет его всеобщие и необходимые свойства, функции, принципы и характеристики. И в-третьих, «естественное» протекание сознания в широком смысле есть поток переживаний, а переживания могут быть не только интенциональными. В ряде работ, начиная с «Логических исследований», Гуссерль выделял «первичные содержания» сознания, которые образованы данными ощущений и так называемыми чувственными эмоциями. Тем самым подчеркивалась возможность неинтенциональных переживаний,

таких, например, как цветовые, вкусовые, тактильные и другие восприятия, ощущения боли, удовольствия, удовлетворения, а также чувства, связанные с «влечениями». Обычно эти «сенсуальные» эмоции уже вплетены в конкретные интенциональные переживания и сплавлены с теми структурными элементами опыта, которые имеют осознанные значения и смыслы. Лишенные сами по себе интенциональности они являются чувственной материей («гиле») интенциональной формы («морфе»). Благодаря материалу ощущений, чувств и эмоций осознаваемый нами мир наполняется многообразными звуками, красками, запахами: всем тем, без чего невозможна вечно изменчивая и таинственная жизнь. Однако тесная коррелятивная связь «сенсуальной гиле» и «интенциональной морфе» не может быть достаточным основанием для того, чтобы снять вопрос о дорефлективной природе чувственных данных опыта. Лучшим свидетельством этого является постоянное возвращение Гуссерля к проблеме неинтенциональных переживаний, его настойчивое желание окончательно прояснить эту тему.

Что касается Дьюи, то он, рассматривая впечатления и переживания как результат активного взаимодействия индивида с вещами, также не отождествляет опыт и рефлексию. В опыте им выделяются активная и пассивная стороны. Активный компонент опыта выражается в том, что он предполагает действие с объектами, пассивный — состоит в ответном воздействии мира объектов на нас. В установлении связей между нашими воздействиями и противодействиями вещей заключается смысл опыта, его содержательное богатство. «Активность, — пишет Дьюи, — выражается в том, что опыт есть совершение попытки — смысл, явственно звучащий в родственном слове „эксперимент". Страдательная его сторона в том, что это — испытание, переживание. Приобретая тот или иной опыт, мы как-то действуем на объект, а затем претерпеваем последствия своих действий. Мы что-то делаем с объектом, а он в ответ что-то делает с нами: такова специфика взаимодействия» [4, с. 133]. Практическая природа опыта обусловливает его более глубокую онтологическую и гносеологическую фундированность по сравнению с рефлексией. Поэтому, подчеркивает Дьюи, «главное в опыте — именно это сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект» [4, с. 134].

Означает ли все сказанное, что соотношение опыта и рефлексии не получило удовлетворительного освещения ни у Гуссерля ни у Дьюи? Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо понять основания кажущейся непоследовательности того и другого философа.

Рассуждая о том, что значит воспринимать, например, лист бумаги, Гуссерль подчеркивает, что в восприятии мы обращены лицом к предмету, благодаря чему он есть для нас нечто здесь и теперь сущее. Поскольку же лист, лежащий на столе среди других вещей, выделяется нашим вниманием из предметного окружения, само это окружение отступает на второй план. Отсюда Гуссерль формулирует закон восприятия: «Всякое восприятие вещи наделено шлейфом *фоновых созерцаний* (Hintergrundsanschauungen) (*или фоновых всматриваний* (Hintergrundschauungen), если считать, что процесс всматривания (Anschauen) уже заключает в себе бытийный момент обращенности к предмету), и это тоже есть „*переживание сознания*", или, короче, сознание, а именно сознание всего „того" (von all dem), что в действительности заключено вместе с созерцаемым в его предметном фоне, заднем плане» [9, с. 203]. Излишне доказывать, что способность произвольной фокусировки внимания, целенаправленного восприятия вещи, целеустремленного выхватывания ее из предметного окружения является свойством рефлексии. В данном случае нас будет интересовать не столько возможность субъекта переводить «духовный взгляд» с одного восприятия на другое, сколько диалектика «выделенного» и «фонового» в восприятии, осознаваемого предметного содержания и находящегося на периферии сознания, актуализированных рефлексией элементов опыта и потенциально присутствующих в нем. Подчеркнем, что речь идет именно о субъекте восприятия, переживания, знания, опыта и т. д., поскольку диалектика осознаваемого и неосознаваемого характеризует различные состояния нашего Я.

Каждый акт восприятия предполагает самосознание, т. е. неявное знание субъекта о себе самом. Благодаря присутствию самосознания мы не отождествляем себя с предметным содержанием нашего сознания, не растворяемся в потоке переживаемых состояний, но вместе с тем и не отделяем их от себя. «Когда я воспринимаю какую-то группу объектов, — пишет В. А. Лекторский, — я вместе с тем осознаю отличие

своего сознания от этих объектов, сознаю пространственно-временное положение своего тела и т. д. Однако все эти факты сознания находятся не в его „фокусе", а как бы на „заднем плане", на его „периферии" Непосредственно мое сознание нацелено на внешние объекты, которые являются предметом знания. Мое тело, мое сознание, мой познавательный процесс в этом случае не входят в круг объектов опыта, предметов знания. Таким образом, предполагаемое любым опытом знание о себе, выражающееся в виде самосознания, — это знание особого рода. Его можно было бы несколько условно назвать „неявным знанием" в отличие от знания явного, с которым мы обычно имеем дело» [6, с. 255].

Попытка превратить неявное знание в явное путем анализа собственных переживаний, осознания данных опыта, наблюдения за собственной интенциональной жизнью придает самосознанию характер рефлексии. В акте рефлексии субъект «встречается» с самим собой, но не сливается с Альтер эго. Каждый акт рефлексии — это акт осмысления, понимания. Последнее же всегда предполагает определенные средства понимания, некоторую рамку смысловых связей. Вместе с тем предполагаемая актом рефлексии рамка не рефлектируется в самом этом акте, а «выпадая» из него, существует в виде неявного знания, образующего смысловой горизонт осознаваемого восприятия. Расчлененность потока внутренней жизни, содержательная определенность всплывающих в сознании образов, пространственно-временная отнесенность воспоминаний — все это дается сознанию в акте рефлексии. Однако сами способы смыслового оформления этой данности не рефлектируются. Поэтому в процессе рефлексии не возникает вопроса о принципиальной возможности иных смысловых характеристик внутреннего опыта, т. е. о возможности другого его содержания, чем то, которое дано субъекту в процесс самонаблюдения. Выпадает по крайней мере частично из акта рефлексии и само «Я», ибо если оно делает себя объектом собственной рефлексии, то оно же должно и осуществить этот акт в качестве субъекта. А это значит, что «Я» как субъект рефлексии нерефлектирусмо, пока мы находимся в границах индивидуального сознания*.

Таким образом, осознаваемое и неосознаваемое являются двумя необходимыми компонентами нашего внутреннего опыта. Каждый из них предполагает друг друга, один является условием существования другого. Поэтому, отмечает Н. В. Мотрошилова, у Гуссерля рефлексия «сама является *модификацией сознания*, и таковую модификацию может испытать в принципе любое сознание. О модификации можно говорить потому, что *осуществляется перемена установки*, и любое заранее данное переживание (либо сумма их) испытывает преобразование, переводящее его (их) в модус рефлектируемого сознания... Так, „имманентное восприятие" всегда уже есть рефлексия, ибо оно предполагает поворот взгляда от чего-либо сознаваемого к осознанию этого нечто» [9, с. 305].

Рефлексия оказывается универсальным способом актуализации для сознания нашего внутреннего опыта. «Пока мы „живем в cogito", — поясняет Гуссерль, — мы не делаем само cogitatio интенциональным объектом. Но в принципе мы в любой момент способны к „рефлективному повороту взгляда", к новому cogitation. В этом случае „схватываться" будет само cogitation, причем либо в форме рефлективного „внутреннего восприятия", либо рефлективного оценивания, фантазирования, воспоминания и т. д.» [9, с. 206]. Причем рефлексия означает не только возможность переключения «регистров сознания», но и способность обращения анализирующего внимания к самому себе, в результате чего выстраивается «лестница» рефлексий — первая рефлексия, направленная на «имманентное переживание, может стать предметом последующей рефлексии и т. д. Результатом цепочки взаимосвязанных рефлексий становится повышение степени ясности сознания, все более полное вытеснение из него смутного, неупорядоченного, второстепенного, которое тем не менее не исчезает из содержания нашего опыта.

Возвращаясь к Дьюи, отметим, что для его понимания рефлексии также весьма актуальна тема «фонового», «окаймляющего» опыта, на что обратили внимание американские исследователи Д. Гаррисон и Э. Шаргель [1]. Характерно в этой связи понимание Дьюи мышления как эксплицитного выражения интеллектуального

Мы оставляем в стороне вопрос о саморефлексии, который составляет отдельную и непростую проблему для феноменологии.

компонента нашего опыта. Следовательно, в первоначальном опыте, пусть и в неявном, не осознаваемом виде, нам уже дано знание о характере связей между активным и страдательным элементами опыта. Рефлективность сознания состоит в усмотрении, в ментальном установлении этих связей. «...Мыслить, — подчеркивает Дьюи, — значит стараться обнаружить конкретные связи между нашими действиями и их последствиями, так чтобы одни стали продолжениями других. Тогда они перестают существовать изолированно друг от друга или соединяться случайным образом; действия и события складываются в целостную развивающуюся реальность» [4, с. 139]. В процессе следующих друг за другом актов рефлексии меняется качество самого опыта, который становится все более систематизированным и осмысленным. Учитывая интенциональность мышления, т. е. его предметную наполненность, мышление предстает у Дьюи как особый вид опыта (модификация сознания, по терминологии Гуссерля), в котором объективным причинно-следственным отношениям придается отчетливая и строгая логическая форма. И тем не менее, признает Дьюи, условиями рефлексии, которая всегда связана с незавершенными и длящимися явлениями, остаются неопределенность, сомнения, проблематичность ситуации. В этом смысле, неосознаваемое и рефлективное являются взаимодополняющими сторонами нашего опыта.

Подведем некоторые итоги.

1. Основополагающим признаком интенционально-рефлективной деятельности для Гуссерля и Дьюи являются обращенность субъекта к исходным основаниям собственного мышления, прояснение их достаточной обоснованности, придающей форму логической последовательности и необходимости следующим друг за другом суждениям. По мнению Гуссерля, феноменологическое исследование предполагает осуществление методически обоснованных процедур анализа предметного содержания сознания. С точки зрения Дьюи, сущность обучения заключается в овладении навыками мышления, при этом мышление должно быть подлинно рефлективным.

2. Акт рефлексии — исходное основание полагания мышлением собственного проблемного поля. Картезианский принцип «мыслящего себя мышления» («cogito ergo sum») позволяет Гуссерлю представить рефлексию в качестве такой способности, которая конституирует и выявляет свои спецификации в процессе рационально-осознаваемого самоанализа. Согласно Дьюи реконструкция опыта также возможна только как рефлексивная реконструкция. Это единственный способ, благодаря которому субъект может прийти к постижению значения все более широкого круга предметов, действий или событий. Тем самым, образование, понимаемое Дьюи как «рост», предстает процессом «непрерывной реконструкции опыта».

3. И Гуссерль, и Дьюи сходятся в том, что опыт не исчерпывается лишь интеллектуальным аспектом. Так, основоположник феноменологии к важнейшим дорефлексивным элементам сознания относил данность мира в естественной установке. В подходе Дьюи практические отношения полезности, нравственные нормы, а также эстетические оценки вынесены за рамки рационального. Но это не означает, что они не могут быть предметом рефлективной деятельности. Более того, именно рефлексия придает всем им осознанный характер. Иначе и практическая деятельность становится механической и рутинной, и моральные нормы предстают как слепые, и эстетическая оценка выступает как сентиментальный пафос. Поэтому, с точки зрения интеллектуального аспекта образования, задача заключается в формировании привычки глубоко и широко мыслить.

4. Вместе с тем Дьюи подчеркивает, что возможность рефлексии проистекает из социального взаимодействия субъектов, обмена между ними значениями и символами. Та же самая мысль, выраженная в понятии интерсубъективности, обосновывалась Гуссерлем в пятом картезианском размышлении, явившемся истоком концепции «жизненного мира». Однако в отличие от Гуссерля, для которого жизненный мир как дорефлективная данность конституирован объективной целесообразностью лежащих в его основе смыслов и значений, Дьюи пытается на базе рефлективного мышления соединить воедино разнообразные детали мира и жизни, чтобы это единое целое служило выработке последовательного и целостного понимания опыта на индивидуально-личностном и социальном уровнях. Но это тема уже отдельного исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гаррисон Д.** Дьюи и Гуссерль : удивительное сходство тематики / Д. Гаррисон, Э. Шаргель // Феноменологические исслед. — 1998. — № 2. — С. 64—83.
2. **Гуссерль Э.** Парижские доклады / Э. Гуссерль // Логос. — М., 1991. — Вып. 2. — С. 17.
3. **Гуссерль Э.** Амстердамские доклады / Э. Гуссерль // Логос. — М., 1992. — Вып. 3. — С. 74.
4. **Дьюи Дж.** Демократия и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — С. 133—139.
5. **Дьюи Дж.** Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.
6. **Лекторский В. А.** Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. — М. : Наука, 1980. — 359 с.
7. **Мамардашвили М. К.** Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. — Тбилиси, 1984. — С. 17.
8. **Маркс К.** Сочинения : в 50 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс ; 2-е изд. — Т. 42. — М. : Политиздат, 1974. — 535 с.
9. **Мотрошилова Н. В.** «Идеи I» Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию / Н. В. Мотрошилова. — М. : Феноменология-Герменевтика, 2003. — 716 с.
10. **Огурцов А. П.** Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — СПб. : РХГИ, 2004. — 516 с.
11. **Шелер М.** Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. — М. : Гнозис, 1994. — С. 153—177.
12. **Dewey J.** Experience and education. The Kappa Delta Pi Lecture Series / J. Dewey. — N. Y. : The Macmillan Publishing company, 1938. — 213 p.
13. **Sheler M.** Die Stellung des Menschen im Kosmos / M. Sheler. — Darmstadt : Otto Reichl Verlag, 1928. — P. 153—177.

Поступила 06.08.08.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИКИ ДЖОНА ДЬЮИ НА ИТАЛЬЯНСКУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ РЕФОРМУ

Е. Ю. Рогачева

Предлагаемая вниманию читателей статья направлена на осмысление международной репутации американского педагога Джона Дьюи (1859—1952). В 2009 году великому реформатору XX века исполнилось бы 150 лет. Интерпретация его прогрессивных идей в Италии остается мало изученным аспектом в обозначенной теме, хотя влияние педагогического наследия Дьюи на итальянскую образовательную реформу было заметным. Идеи педагогики прагматизма обнаруживают себя в нормативных документах школы, в материалах политической педагогической дискуссии, а также в практической деятельности отдельных прогрессивных учителей, таких как И. Борги, Эрнесто Кодиньоло, Рафаэль Лапорто и Джакомо Гивес. В статье приведены основные переводы работ Дьюи на итальянский язык, доказано, что идея «школы как общины» привлекала итальянских реформаторов начиная с 1974 года, утверждается о том, что в современной Италии демократическая модель школы Дьюи привлекает к себе внимание многих прогрессивных педагогов.

Американский ученый Джон Дьюи (1859—1952), 150-летие которого отмечается в этом году, сумел оказать огромное влияние на развитие педагогической теории и практики не только в США, но и во многих странах Европы, Азии и Латинской Америки. Процесс восприятия педагогического наследия Дьюи в отдельных странах и регионах определялся множеством взаимосвязанных факторов и не происходил трафаретно. Поэтому изучение рецепции его творчества требует конкретного страноведческого анализа.

Наиболее исследованной эта проблема является в отношении англоязычных стран. Что же

касается влияния идей американского реформатора на итальянскую школу и педагогику, то эта тема как зарубежными, так и отечественными учеными практически не освещалась. Между тем в начале XX века идеи Дьюи уже обсуждались в Италии сторонниками так называемой школы «активности». После Второй мировой войны многие произведения Дьюи были переведены на итальянский язык и получили широкую известность и признание. Так, работа «Школа и Общество», впервые опубликованная в 1949 году, к 1967 году выдержала уже 21 издание [3]. Это во многом было обусловлено тем «перевоспитанием», которому под руководством американских ученых подверглась Италия в качестве одного из союзников Германии. В работе «Дьюи в поствоенной Италии...» Кристина Аллеман-Джиоида проанализировала процесс реформирования итальянской школы в духе американского прогрессивизма [1, p. 53—67]. Выяснилось, что уже в начале Второй мировой войны советники и гражданские чиновники администрации Рузвельта обдумывали планы возможной культурной реконструкции поверженных стран. Сразу же после падения режима Муссолини североамериканские политики приступили к реформе образования в Италии. Как отмечают исследователи, «итальянский эксперимент по перевоспитанию был началом наиболее интенсивных кампаний и реформ в образовании, которые затем захватили оккупированную Германию и Японию» [2]. Ответственность за итальянскую реконструкцию легла на специальный Комитет союзных сил по образовательному обзору (Educational Review). Именно этот орган должен был координировать свои политические акции с итальянским Министерством образования, которое попало под усиленный контроль союзных войск. Позднее, правда, представительство союзных сил в Комитете сократилось*. С февраля по сентябрь 1944 года итальянский Комитет возглавлял Т. М. Смит, преподававший до этого в Чикагском университете политическую философию, а его преемник Карлетон Уошборн прославился в США как новатор по реализации Виннеткаплана в чикагских школах. Известно, что модель подобных школ основана на принципах и методах прогрессивного воспитания. В противовес влиянию на итальянскую образовательную систему коммунистической идеологии в стране вводилась школьная система, основанная на принципах либерализма и демократии. Что касается позиции итальянской церкви, то она выступала противницей «дехристианизации» школ, будь то со стороны союзников или же итальянских антиклерикальных сил. Политики-католики боролись со светскими, материалистическими и прагматическими происками в образовании с помощью педагогики, основанной на персонализме Ж. Маритена (Jacques Maritain) — французского философа и педагога, аккредитованного Ватиканом в качестве первого французского посла поствоенного периода. Представители социалистической, коммунистической и светской педагогики пытались реализовать педагогические идеи Грамши, а позднее — А. С. Макаренко и С. Френе.

Трудности, с которыми столкнулся Комитет союзных войск, объясняются тем, что школьная система в фашистской Италии сложилась в результате ряда реформ, среди которых выделялась реформа под руководством Джованни Джентиле, занимавшего пост министра образования с 1922 по 1924 год. Направленная не на обновление, а на приведение школьного образования в соответствие с требованиями элиты она носила консервативный характер. Джентиле являлся сторонником педагогики, в которой акцентировались духовное начало в ребенке и его художественные проявления. Поэтому при реформировании школьного образования уделялось огромное внимание преподаванию религии и искусства. Педагогика начальной школы дополнялась элементами «педагогики активности».

После светской и позитивистской фазы, продолжавшейся с 1877 по 1923 год, «новая» образовательная система, утвердившаяся к 1929 году, была призвана служить исключительно сохранению и развитию фашистского режима. Однако идеи «новой школы», «педагогики активности» не были окончательно исключены из политики в области образования. Предпринимались попытки интегрировать их в идеологию официальной школы, привлечь на

---

* *Поначалу в Комитете было 18 гражданских чиновников, но в апреле 1946 года, сразу после референдума 2 июня 1946 года, давшего толчок созданию первой итальянской республики, офис был закрыт.*

свою сторону наиболее известных педагогов. Не всегда эти попытки были успешными. Так, Джузеппе Ломбардо Радичи (Radice) — основатель школы Серена, получив заказ отредактировать учебную программу школы, сделал все, чтобы освободить ее от фашистской идеологии. Мария Монтессори сохраняла лояльность к режиму до 1934 года. Однако после того, как она выступила против фашистской формы и римского приветствия, ее школы в Италии и Германии стали закрываться. Из истории педагогики убирались страницы, касающиеся жизни Марии Монтессори, а ее работы объявлялись позитивистскими и не совпадающими с философией Джентиле в этот период.

Начиная с 1930-х годов манипулятивный характер школьной системы резко усилился. Книги, содержащие директивы и декреты Правительства, становились обязательными на территории всей страны. Последовательно и целенаправленно посредством символики, культовых фигур и ритуалов в сознание учеников внедрялся дух «новой национальной культуры». Насаждение фашистской идеологии сопровождалось парамилитаристской муштрой и патриотическими ритуалами в школе и за ее пределами. В самих школах пик фашизма пришелся на 1939 год, когда «активная педагогика» использовалась как инструмент фашистской идеологии. Так, например, усилилось внимание к идее ручного труда (идеи Дьюи и Кершенштейнера), придавалось большое значение интересам учащихся. В 1941 году в Италии были созданы экспериментальные дидактические центры, обслуживавшие фашистский режим. В школе третьей ступени также произошли изменения. В системе высшего образования преподавание гуманитарных дисциплин (литературы, философии, истории) регламентировалось жестким учебным планом, который контролировало Правительство. Здесь правил догмат философии, заменивший религию. С 1929 года философия стала обязательным предметом в школе средней ступени.

Фашистская образовательная система возникла на основе идеализма Джентиле, его «актуализма» и стала оппозицией позитивистскому и, шире, научному восприятию педагогики и образования, оказывавшему глубокое влияние на мышление, культуру и труд, философию и науку, теорию и практику, которые представали как различные «миры», не пересекающиеся друг с другом. Именно это стало, по мнению Кристины Аллеман-Джионды, теоретической предпосылкой для создания образовательной системы и философии по принципу разделения «высших» и «низших» задач («high» and «low» tasks) [1, p. 55]. В этой системе провозглашалась ведущая роль учителя, который должен был четко выполнять директивы сверху в школе всех ступеней.

Война оказала разрушительное воздействие на итальянскую школу. Это отмечали представители союзных сил, начавшие действия по восстановлению образования в освобожденных от фашизма зонах страны (особенно это касалось Сицилии). Разрушенные школьные здания и библиотеки, невыносимые условия работы для учителей, нехватка учебных материалов, нечеткие учебные планы и расписание занятий — все это усугублялось напряженной социальной обстановкой в стране (гражданская война весной 1944 года, сепаратистские движения, появление сицилийской мафии). Усилия союзников были направлены на то, чтобы очистить школу от учителей и администраторов, проповедовавших фашистскую идеологию, а также освободить содержание образования от установок гитлеровского толка (милитаризма, культа героизма во имя фашизма, национализма и расизма). Ставилась задача демократизации учебных планов, совершенствования учебных материалов в духе идей Дьюи. Особое внимание уделялось начальному блоку и первой ступени средней школы. Однако переход от «дефашизации» к «демократизации» оказался очень непростым. Проведение реальной реорганизации культуры и системы образования, а также демократизация с помощью идеологии и образовательно-политических схем союзников встретили много препятствий и проблем. Создавалось впечатление, что итальянские антифашисты никогда не ставили подобной задачи, вовсе не имели намерений воплощать в жизнь свои замыслы и идеалы ни в довоенный период, ни в послевоенные годы. По мнению главы Комитета союзных сил Уошборна, союзники не решались взять на себя роль идеологического гегемона, не хотели риска. Он отмечал, что прогрессивное воспитание по Дьюи было королевской дорожкой к демократии, а поэтому представало нейтральным путем.

Сопротивление действиям Комитета со стороны внутренней оппозиции во многом объяс-

няется тем, что реформаторы не привлекли к сотрудничеству никого из итальянских антифашистов. Такие разные люди, как радикал и антиклерикал Дж. Салвемини, государственный деятель Луиджи Стурцо, педагог левого либерального крыла Ламберто Борги выразили по поводу реформ в итальянской образовательной системе общее мнение: страну не следует преобразовывать силами иностранцев с целью достижения демократии. Они обвиняли североамериканцев в том, что те проявили невежество, игнорируя итальянскую либеральную традицию.

Планы адаптировать идеи прогрессивного воспитания столкнулись также с сильной оппозицией со стороны церкви. Ее влияние в этот период было столь велико, что все вопросы школьной политики решались с оглядкой на римский престол. Как отмечает итальянский исследователь Кристина Аллеман, «...клерикальные авторитеты по обеим сторонам Атлантики с середины 1943 года были озабочены по поводу планов союзных войск начать культурную интервенцию в Италии» [1, p. 58]. Как только представители союзных сил начали свою работу в Сицилии, церковные авторитеты тут же потребовали сохранить уроки религии в школах.

Лишенный милитаристских амбиций Уошборн, отвечавший за ревизию учебных планов и учебных материалов, активно сотрудничал с командой учителей начальных и средних школ в Палермо в написании новых школьных учебников. Новые «учебные инструменты» были созданы уже к сентябрю 1943 года, а с помощью усилий Ватикана, обеспечившего бумагу и принтеры, более чем миллион школьных учебников был выпущен и запущен в оборот. В процессе создания новых учебных планов большую роль сыграл Джино Феретти — профессор педагогики университета Палермо, имевший собственную концепцию «педагогики активности». По словам Уошборна, этот человек был единственным в Сицилии, имевшим представление о современном для того периода образовании. Написанная Феретти работа «Совет по модернизации начальной школы» целиком основывалась на идеях Джона Дьюи и в духе его исследовательского, проблемного метода. Феретти полагал, что благодаря этому методу можно преодолеть школу книжной учебы, однако, по настоянию церкви первый вариант учебного плана 1943—1944 года был устранен, поскольку в нем уделялось недостаточное внимание урокам религии. В учебном плане 1945 года (Programma Nazionalle, 1945), где отмечалось что «религиозные нормы должны быть естественно связаны с евангелистским духом, а также с законами морали и права», уроки религии заняли свое почетное место. И все же в новом учебном плане часто употреблялись такие понятия, как «человеческая солидарность», «община», «участие», «социальное воспитание» («social education»). На учебный предмет под названием «Моральное и гражданское образование» возлагались большие надежды — внести свой вклад в мышление и дух новой нации в свободном обществе. Каждый класс должен был проводить выборы, а через этот опыт реализовывать идею самоопределения. Труд означал соединение культурных сил с рабочей силой. Общая идея прогрессивного воспитания выражалась через связь морального, социального и физического образования, а также осуществлялась через отмену дифференциации между городской и сельской школами. Даже 4-летний курс обучения в педагогическом колледже, задачей которого была подготовка учителей начальной школы, подвергся реформам Уошборна. В учебный план были включены курсы психологии и научной педагогики, которые чередовались с практикой, новыми интерактивными занятиями по дидактике. Будущих учителей знакомили с идеями таких педагогов, как: Л. Н. Толстой, Г. Кершенштейнер, Овид Декроли, Адольф Ферьер, Джон Дьюи и Уильям Килпатрик, а также с идеями Ecole des Roches и скаутским движением. Двенадцать учителей были направлены Уошборном в Женеву в Институт Жан-Жака Руссо, где под руководством Пиаже они прошли курсы по психологии. Как отмечают Уайт (1989) и Форнак (1995), в целом реформа оказалась успешной как для союзных сил, так и для прогрессивного воспитания. Однако после 1946 года на первое место в педагогических и политических дебатах стали выдвигаться идеалистические и консервативные идеи.

Реформа 1955 года вылилась в то, что учебный план начальной школы предстал продуктом реставрации. На смену комбинации прагматических и идеалистических идей, составлявших основу учебного плана 1945 года, пришел «христианский гуманизм». Уроки религии вновь заняли главенствующее место. Идеи прогрессивной педагогики — приобретение

знаний учащимися посредством независимого исследования, акцент на индивидуальность ребенка и развитие его воображения — сохранялись в слабо выраженной форме. И все же надо признать, что учебный план был составлен с учетом психологии ребенка и фаз его развития. Он не менялся вплоть до 1985 года. Изменения в учебных планах для начальных школ полностью отразили периоды взлета и падения прогрессивной педагогики в Италии.

В привлечении внимания итальянских читателей к педагогике Дьюи важную роль сыграла дискуссия по проблемам образования, развернувшаяся на второй фазе «активизма», материалы которой печатались в педагогической прессе 1948 года. Заметную роль в этом сыграл педагог-антифашист Ламберто Борги, который в годы эмиграции в течение десяти лет вел исследования и читал лекции в США. В его работе «Послевоенная реконструкция в Объединенных Нациях» (Педагогический колледж, Нью-Йорк, 1944) звучала мысль о том, что «Образовательная политика есть лишь особый аспект социальной политики». Автор призывал школу формировать учеников как свободных граждан, умеющих общаться с человечеством и социальным окружением, способных стать гражданами мира. Он требовал проявлять уважение к естественным наукам, защищать антиавторитаризм и антидогматические методы обучения. Возвратясь в Италию, Борги преподавал в университете Флоренции, являлся соавтором и консультантом экспериментальных школ и сумел с помощью своих книг и эссе внести существенный вклад в распространение педагогики Джона Дьюи. Вместе с Эрнесто Кодиньоло, Рафаэлем Лапорто и Джакомо Гиссе он активно участвовал в создании экспериментальных центров в различных городах Италии (примером может служить Флорентийская школа, основанная Джакомо Гиссом).

В 1950 году в Италии был основан журнал «Школа и город», а также издательство «Новая Италия», которые сыграли заметную роль в процессе осмысления педагогики Дьюи. Предпринятые в 1945 году попытки создать «педагогические общины» в Италии отразили влияние теории Дьюи на мышление итальянских реформаторов, стали новациями в школьном деле. Так, по инициативе итальянских политических пленных, живущих в Швейцарии, и при поддержке «Швейцарского благотворительного фонда рабочих» в Римини был построен Итальяно-Швейцарский образовательный центр. Поначалу его целью было оказание материальной и психологической помощи пострадавшему от войны населению, а затем и поддержка нуждающихся детей. Так, в бедном районе Флоренции для детей, лишенных родительского внимания, появилась основанная Эрнесто и Анной-Марией Кодиньоло городская школа Песталоцци. Главными задачами экспериментальных школ стали социальная подготовка детей и обеспечение образования во имя демократического сосуществования посредством воспроизводства демократии в миниатюре. И Борги, и Уошборн являлись консультантами этих экспериментальных школ.

Несмотря на то что вышеупомянутые центры следует считать лучшими образцами школы активности, широкого распространения в Италии они не получили. Лишь в нескольких экспериментальных школах влияние прогрессивизма было заметным. Тем не менее эти и другие проявления «активизма», применяемые особенно в системе частных начальных школ, а позднее и эксперименты, базирующиеся на новациях С. Френе, смогли внести определенный вклад в становление и развитие «нового воспитания» в послевоенной Италии.

В период холодной войны прежде популярный в Италии Джон Дьюи перестал фигурировать в качестве авторитета. Однако уже в 60-е годы наблюдается возрождение интереса к педагогическому наследию Дьюи. Новая волна прогрессивизма-«активизма», захлестнувшая Италию, была связана с активизацией теории учения и педагогической психологии.

В 1980 году в итальянском университете Урбино состоялась конференция в честь Джона Дьюи, на которой обнаружилось резкое размежевание в оценке роли идей американского реформатора. Некоторые участники убеждены в сильном влиянии педагогики Дьюи на прогрессивное педагогическое движение в Италии (Лапорта, 1997; Висальберги, 1987), другие убеждены в «провале революции», ограничившейся главным образом первой ступенью средней школы (Форнака, 1995). Это неудивительно. Даже в США влияние идей и методов Дьюи, Килпатрика и Паркхерст на школьную практику оценивается неоднозначно. Анализируя восприятие педагогики Дьюи в Италии, следует различать три зоны принятия идей американского реформатора:

1) зона политической дискуссии. Она включала в себя дебаты вокруг Дьюи, которые, безусловно, внесли существенный вклад в восприятие его педагогических идей, и этот эффект сохранялся в плюралистичной педагогической культуре постфашистской эры, когда отчетливо проявились различные, но в равной степени влиятельные течения;

2) зона применения в практике учителей, зависевшая от многих факторов и целого ряда условий, встречающихся в школе;

3) зона, связанная с образовательными документами. То, что продуцирует педагогическая дискуссия, влияет на образовательную политику, находит отражение в учебных программах и учебных планах. Если проанализировать учебный план начальной школы в Италии, то в 1945 году он отражал доминирующее влияние прогрессивизма, тогда как в 1955 году явно прослеживается репрессивная стадия. Консервативный курс времен Пия XII (1939—1958) сменился периодом открытости, инициированным II Ватиканским советом (1962), что отразилось и на школьной политике. Известно, что после 1945 года многочисленные педагогические сочинения Дьюи были переведены на итальянский язык. В 1947 году было основано Братство нового воспитания, ставшее важнейшим форумом в обновлении итальянского образования. Движение 1968 года внесло элементы демократизации в образование, расставив новые акценты. Так или иначе все это коснулось и образовательной политики, проявилось в деятельности конкретных учебных заведений.

Анализ учебных программ средней (1979) и начальной школы (1985) показал, что многие содержащиеся в них формулировки отражали влияние идей прогрессивной педагогики, и в частности, взглядов Дьюи. Особенно это коснулось описания отношений между школой и обществом. Неслучайно, начиная с 1974 года, в Италии особенно популярным становится термин «школа как община». В учебных программах восстанавливались права когнитивного учения, отмечалась приверженность литературно-исторической традиции в образовании, обеспечивалось учение посредством трудовой активности. Меньшим изменениям подверглись учебные планы II ступени средней школы. Здесь сохранилось влияние как реформы Джентиле (1923), так и реформы Касати (1859—1861). Лишь к концу 1990-х годов стало возможным говорить о радикальной реформе II ступени средней школы, она стала во многом походить на существующие образцы школ в большинстве западноевропейских стран.

В современной Италии интерес к педагогическому и философскому наследию Дьюи чрезвычайно высок. Это обусловлено прежде всего созвучием идей прогрессивизма с тенденциям к общеевропейской демократизации образовательного пространства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Allemann-Ghionda Cristina.** Dewey in Post-war Italy : The Case of Re-Education / Cristina Allemann-Ghionda // Studies in Philosophy and Education. — Kluwer Academic Publishers (the Netherlands), 2000. — № 19. — P. 55—67.
2. **Mayo M. J.** Psychological Disarmament : American Wartime Planning for the Education and Reeducation of Defeated Japan, 1943—1945 / M. J. Mayo // The Occupation of Japan, Educational and Social Reform : the Proceedings of a Symposium Sponsored by the MacArthur Memorial Foundation, October 16—18, 1980.
3. **Passow A. H.** John Dewey's Influence on Education around the World / A. H. Passow // Teacher's College Record. — N. Y. : Columbia University Press, 1982. — № 83. — P. 401—418.

Поступила 06.08.08.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ (ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX века)

Е. Н. Селиверстова

В статье раскрываются исторические предпосылки, определившие движение отечественной педагогики первой четверти XX века к разработке проблематики связи обучения и развития. Раскрывается процесс накопления массива научных идей, которые потенциально способствовали оформлению представлений о развивающей функции обучения и рождению дидактики развития.

Движение научного знания, осуществляемое в рамках дидактики развития, находит отражение в теоретическом обосновании развивающей роли обучения, в выделении развивающей функции обучения в качестве самостоятельного дидактического объекта [6]. Современные концептуальные представления дидактики базируются на определенном круге идей из прошлого. Нельзя не учитывать, что постижение этого унаследованного от прошлого «идейного генотипа», раскрывающего «историческое измерение» научного знания (В. М. Полонский) о развивающей функции обучения, предопределяет направление, интенсивность и качество новых теоретических результатов. «Научные корни» рассматриваемой проблематики уходят в отечественную педагогику начала XX столетия, которая утверждала антропоориентированные тенденции в дидактике (В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, П. П. Ланге, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, И. А. Сикорский, Ф. Ф. Эрисман и др.) и актуализировала проблематику связи обучения и развития.

В условиях укрепления научного статуса возрастной психологии, приобретавшей с начала XX века большую теоретическую и практическую значимость, проблемы развития стали занимать ведущее место как в отечественной психологии, так и в педагогической науке. Благодаря успехам экспериментальной педагогики (А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, Н. Е. Румянцев, В. Ч. Чиж и др.) накапливались массивы данных о разнообразии вариантов детского развития в условиях обучения. Это способствовало тому, что уже к началу XX века отчетливо обнаруживали себя подходы, ориентированные на рассмотрение обучения с точки зрения его связи с развитием учащихся. Однако педагогическая разработка проблем детского развития фактически сливалась с психологическими подходами, поскольку она осуществлялась преимущественно на основе экспериментально-психологического метода. Поэтому исследования, направленные на изучение психических процессов и функций, считались вполне достаточными для формулирования педагогических, в частности дидактических, положений.

Безусловно, экспериментальные методики обогащали дидактику эмпирическим материалом, научными фактами частного значения, что приводило к формированию богатого эмпирического базиса для последующих дидактических обобщений. Вместе с тем нельзя не признать, что в рамках экспериментальной педагогики имело место необоснованное расширение предмета педагогического исследования. Кроме того, наблюдалось недостаточное внимание к осмыслению механизма переноса психологических положений в сферу дидактического знания, что в существенной мере затрудняло процесс дифференциации собственно педагогических выводов о связи обучения и развития.

Существенно и то, что в начале XX века выработка собственно дидактического ракурса проблемы соотношения обучения и развития в известной степени тормозилась попытками психофизиологии *заменить собой дидактику*, оставив ей функции прикладного знания. Так, в начале XX века появилось много педагогических сочинений, авторами которых были врачи, гигиенисты, психиатры и т. п. (М. К. Барсов, В. П. Боголепов, Б. М. Воротынский и др.), претендовавшие не только на изучение вопросов в рамках своей научной проблематики, но и на разработку важнейших аспектов общедидактического знания. Объясняя с позиций своей науки сущность познавательной деятельности учащихся, они неправомерно распространяли эти

объяснения на понимание обучения как педагогического процесса. Это приводило к ошибочным утверждениям о том, что психофизиология способна в отрыве от педагогики разрабатывать способы и приемы умственного развития учащихся, решать все вопросы построения учебного процесса, отбора содержания образования, разработки программ и учебных планов.

Таким образом, проблема исследования функциональных связей между достигаемым в обучении уровнем интеллектуального развития школьников и определенной организации обучения еще ждала своей научной постановки в качестве проблемы *дидактической*. Анализируя состояние педагогической науки в начале XX века, П. Ф. Каптерев писал: «Зачем бы мы ни обратились к современной педагогике по части *собственно усовершенствования той или другой душевной деятельности и искоренения какого-либо недостатка* (т. е. в понимании П. Ф. Каптерева реализации образовательно-развивающей роли педагогического процесса. — *Е. С.*), в не по части методик, учебных программ и состава общеобразовательных и профессиональных курсов, мы *не найдем в ней помощи: она этими вопросами почти не занималась или занималась недостаточно, совсем несоответственно важности вопросов. Вопросы об усовершенствовании душевных деятельностей и о способах борьбы с недостатками человеческой природы составляют предмет будущей педагогики.* А они весьма обширны и серьезны, и разрешение их в корне изменит современную постановку всего учебного и воспитательного дела» [3, с. 218]. И далее: «Для усовершенствования духовных сил должны быть выработаны средства, и те намеки и заметки, которые имеются в настоящее время в педагогике по этому предмету, *должны быть широко развиты и пополнены*, чтобы образовать *новую педагогику*» [3] (курсив наш. — *Е. С.*).

П. Ф. Каптерев признавал отсутствие в дидактике научного понимания развивающей функции обучения как важнейшей стороны его сущности, неразработанность дидактических представлений о специфике таких структурных компонентов дидактической системы обучения, наличие которых *проектирует* развивающую цель обучения и тем самым *обеспечивает* достижение планируемого развивающего результата. Оформление таких концептуальных представлений П. Ф. Каптерев связывал со становлением новой педагогики — педагогики развития, которая лежала в плоскости исследовательских поисков и свершений дидактики второй половины XX — начала XXI века.

Созданию предпосылок для выделения дидактической проблемы соотношения обучения и развития способствовало интенсивное развитие в начале XX века частных методик, происходящее в условиях борьбы традиционных и новых методических подходов. Как отмечают исследователи, «...существо новых методических идей заключалось в стремлении к такому построению и изложению учебного материала, которое стимулировало бы самостоятельную познавательную деятельность ученика, воспитывало у него потребность знания» [5, с. 196—197]. Авторы новых методик все чаще оперировали такими понятиями, как *исследовательский, лабораторный, трудовой* методы. Подобные подходы отражали перенос смысловых акцентов на идею активизации деятельности учащихся в обучении, что, собственно, и стимулировало движение в направлении разработки развивающей сущности обучения.

Осмысление возможностей отдельных учебных предметов в развитии мышления учащихся способствовало выявлению зависимости развивающих результатов обучения от качества познавательной деятельности школьников. Новые методики были ориентированы на организацию продуктивной познавательной деятельности учащихся, которая по своим принципам приближалась к исследовательской деятельности в области соответствующей науки. С целью повышения продуктивности познавательной деятельности школьников были внесены некоторые изменения в содержание программ для средней школы, подготовленных в 1915 году Министерством народного просвещения. Так, в программе изучения грамматики русского языка отмечалось, что грамматические знания *не должны сообщаться ученикам в готовом виде*. Взамен предлагалось организовывать наблюдения школьников над фактами и явлениями речи под руководством учителя с последующим их анализом и грамматическими обобщениями. Учителям географии рекомендовалось всячески ограничивать фактический материал, при этом излагать отдельные факты и явления не изолированно, а в их причинных связях. В программе по физике и естествознанию акцентировалась значимость экспериментальных методов иссле-

дования явлений, что позволяло ориентировать обучение не только на усвоение ценных фактических знаний, но и на развитие духовных сил школьников.

Стремление методистов выяснить развивающие возможности *содержания* отдельных учебных предметов и их место в составе содержания школьного образования вполне закономерно приводило к возобновлению противоборства между сторонниками ***теорий материального и формального образования***, которое, обнажая ограниченность каждого из подходов, подготавливало почву осознания взаимосвязи развивающей роли предметных знаний, усвоенных школьниками в обучении, с одной стороны, и приобретенных способов интеллектуальной деятельности — с другой. Так, П. Ф. Каптерев писал: «Формальное развитие может совершаться только с развитием знаний и посредством практических упражнений в мышлении... Формальное развитие есть высшая ступень материального, его одухотворение и оплодотворение, поднятие на наиболее высокую ступень работоспособности человека» [2, с. 370].

Накопление идей, раскрывавших отдельные, частные подходы к осмыслению развивающего влияния обучения, готовило предпосылки для таких дидактических обобщений, которые потенциально способствовали рождению педагогики развития. Например, К. Н. Вентцель подчеркивал значение *творческого начала* в обучении, а также роль обучения в развитии воли ребенка, от которой зависит гармоническое развитие всех остальных его психических возможностей. В своих работах он развивал мысль о «деятельном начале» методов обучения, дающем выход творческим стремлениям ребенка. Эта мысль до сих пор не утратила привлекательности в отношении понимания источников и механизмов развития школьников в процессе обучения.

В. П. Вахтеров отмечал необходимость построения «новой педагогики» на основе теоретического осмысления экспериментальных данных о процессе обучения с позиций идеи развития. Связывая цели обучения с развитием умственных сил, открывающим простор для реальной самодеятельности учащихся, он подчеркивал, что «надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиной, но, главным образом, тому, как открывают истину» [1, с. 343]. В таком контексте В. П. Вахтеров отстаивал ценность *предметного обучения*, которое он рассматривал как способ «втягивания» учащихся в опыты и наблюдения, создающие основу для самостоятельных выводов и обобщений, а также как способ развития наблюдательности, внимания, сообразительности учащихся, их способности сравнивать и делать выводы.

Наиболее обстоятельную и целостную разработку проблемы обучения получили в теории образовательного процесса, созданной П. Ф. Каптеревым и наиболее полно представленной в его «Дидактических очерках». Анализ этой теории позволяет сделать ряд выводов, важных для осмысления направления движения научных представлений дидактики о сущности педагогических механизмов, определяющих способы проектирования интеллектуального развития школьников в обучении:

1. Психическое развитие и его принципиальные особенности (неразрывная связь материального и формального развития, а также единство частного и общего формального развития) были для П. Ф. Каптерева тем *базовым научным основанием*, которые обусловили избранный им подход к пониманию сущности обучения как *образовательного процесса*. Выделяя характеристики образовательного процесса — «саморазвитие организма и самосовершенствование личности сообразно идеалу», П. Ф. Каптерев особо подчеркивал наличие у обучения реальной необходимости *влиять* на ход и результаты психического развития ребенка[1]. Поэтому и основную цель обучения он формулировал в духе его развивающего предназначения. При этом ведущим критерием «правильно» организованного обучения признавались качественные изменения в уровне умственного развития школьников.

2. Теорию образовательного процесса можно рассматривать как первую в отечественной

[1] *Такую необходимость П. Ф. Каптерев обосновывал культурной сущностью человека, проявляющейся в том, что его «коренные общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями». Поэтому обучение призвано вносить коррекцию в естественное действие законов саморазвития, по которым живет человек и действие которых способно приводить к тому, что «слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным»* [2].

педагогике попытку концептуального осмысления обучения в контексте его взаимосвязи с развитием. В этом отношении важно, что данная теория:

— описывает сущность обучения как образовательного процесса, ядро которого составляет целенаправленный процесс общего развития личности, обеспечиваемого единством умственного (как основы общего развития), нравственного и эстетического развития школьника;

— с позиций идеи развития обосновывает принципы отбора содержания образования (взаимодополняемость учебных предметов, обеспечивающая всесторонность умственного развития; единство материальной и формальной сторон умственного развития) и представляет некоторые подходы к определению содержания учебного предмета (сближение науки и учебного предмета; внимание к фиксации внутреннего единства научных фактов, связей и отношений между ними; обязательное наличие специальных умственных упражнений для формального развития умственных сил и т. д.);

— разграничивает меру развивающего влияния методов обучения в зависимости от внутренней сущности метода, которая проявляется, с одной стороны, в специфике педагогического руководства в условиях догматической, аналитической и генетической форм обучения, а с другой — в мере напряжения умственных сил учащихся.

3. Представленная П. Ф. Каптеревым концепция соответствует не психологическому, а собственно дидактическому уровню теоретических обобщений. Она осмысливает обучение с позиций предмета педагогики и раскрывает его как образовательный процесс, который характеризуется единством содержательной и процессуальной сторон.

Таким образом, ведущим в педагогической концепции П. Ф. Каптерева можно считать положение о том, что развитие школьника требует особой организации обучения, а обучение в известной степени выступает важнейшей причиной развития учащихся. Здесь в явном виде ставится проблема развивающей функции обучения, и обозначаются перспективы ее целостного научного исследования.

Признавая безусловные достоинства концепции русского ученого, важно видеть и то, что из ее поля зрения выпадал аспект, связанный с изучением совокупности конкретных педагогических условий, соблюдение которых обеспечивает достижение изначально планируемых качественных изменений в развитии учащихся. Именно поэтому в концепции П. Ф. Каптерева практически не представлены функциональные связи между обучением и развитием. Имеется в виду «непрописанность» развивающих возможностей содержания образования на уровне его видов и элементов; отсутствие типологизации «умственных упражнений» в зависимости от уровня их развивающего потенциала; недостаточное внимание к рассмотрению структурного своеобразия процесса обучения и т. п. В концепции П. Ф. Каптерева эти вопросы лишь намечены, о них можно в большей мере догадываться, чем находить у автора их исчерпывающее решение.

Вместе с тем П. Ф. Каптереву удалось зафиксировать поворот от приоритетности частнометодических подходов в разработке связи обучения и развития к ее общедидактическому осмыслению. Наряду с другими перспективными попытками концепция педагогического процесса является убедительным свидетельством того, что уже в начале XX века исследование дидактической проблематики начинает осуществляться в русле новой гуманистической парадигмы, выдвигающей в качестве своего приоритета идею развития школьника в обучении.

Двадцатые годы XX столетия, по мнению ряда исследователей (М. В. Богуславский, Р. Б. Вендровская, З. И. Равкин, Л. А. Степашко, Ф. А. Фрадкин и др.), имеют особое значение для исследования современных представлений о развивающей функции обучения. Ориентация на подготовку всесторонне развитой личности нового человека, «революционеров духа, людей, глубоко не удовлетворенных прежней жизнью, рвущихся к новой жизни... и умеющих ее создавать» (П. П. Блонский), стимулировала научный поиск в области обновления принципов формирования содержания образования, обоснования методов и форм организации школьного обучения. На первый план выдвигалось изучение связи обучения и развития преимущественно на причинно-следственном уровне.

Несомненна ценность вклада, который был внесен в разработку этого вопроса исследованиями педологов (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый и др.). По сравнению с психологами нача-

ла XX века они представили новое понимание ребенка и условий его развития, которое, признавая биосоциальную природу человека, обращало внимание на невозможность как противопоставления среды и наследственности, так и утверждения их чисто механической внешней связи. Благодаря исследованиям педологов в педагогике накапливались представления о разнообразии педагогических условий эффективности обучения, реализующих не только познавательное, но и в существенной мере его развивающее предназначение.

Так, выдвинутое Л. С. Выготским положение о *самодеятельности ребенка*, представленной как базовый психологический механизм развития, трансформировалось в идею построения обучения *через собственный опыт школьника*, которая стала рассматриваться как важнейшее педагогическое условие получения развивающего эффекта обучения. Подчеркивая зависимость развития школьников от способа организации и руководства со стороны учителя, Л. С. Выготский утверждал, что постоянное *сотрудничество школьника с учителем*, а также *активная деятельность самого учащегося* являются важнейшими условиями, обеспечивающими развивающий эффект обучения.

Накопление массива научных данных, содержащих разрозненные обобщения об условиях и принципах организации обучения, обогащало дидактические представления об отдельных аспектах обучения. Особенно ценным было то, что в педагогике 20-х годов происходило существенное обогащение взглядов на вариативность *средств интеллектуального развития* в обучении. Наряду с *познавательной деятельностью* в качестве таких средств стали рассматриваться *трудовая и игровая виды деятельности*, а также *жизнедеятельность и жизненный опыт ребенка в целом*. Это свидетельствовало об углублении подходов к пониманию неоднородности интеллектуального развития, достигаемого в обучении, что, в частности, находило отражение в рассмотрении познавательного опыта школьников не только в его умственных (т. е. операционально-действенных), но и в субъектно-деятельностных проявлениях, выступавших следствием вовлечения школьников в разнообразные виды деятельности, включенные в контекст обучения.

Идея активности ребенка в обучении, реализованная через разнообразие его видов деятельности, диктовала соответствующие подходы к решению проблемы *содержания образования*. Отсюда ведущими принципами отбора содержания образования в 20-е годы становятся: идея связи обучения с участием ребенка в трудовой деятельности общества; идея всесторонности отражения видов деятельности в соответствии с тенденцией развития современной науки и производства; идея удовлетворения и развития разносторонних образовательных запросов личности. Акцентирование педагогикой практико-ориентированной сущности содержания образования отражало новые ракурсы понимания взаимосвязи обучения и развития, учитывающего качественную неоднородность интеллектуального развития школьников, которое может быть достигнуто в обучении. В основе лежит обращенность не только к операционально-действенным сторонам интеллекта, но и к его собственно деятельностным сторонам.

Подобные изменения приводили к формированию в педагогике *новых понятий*, таких как «жизненный опыт ребенка», «личностный опыт», «социальный опыт», «труд как источник познания» и др.[2] Они претендовали на обогащение сложившихся ранее научных обобщений, в которых раскрывалось понимание связи обучения и развития. Вместе с тем эти новые понятия еще в большей степени, чем те, которые использовались в педагогике ранее («всестороннее развитие», «творческий потенциал человека», «активность школьника» и др.), отличались эмпиризмом. Кроме того, они не соотносились с традиционно употребляемыми в педагогике понятиями «знания» и «умения», хотя содержательно нуждались в этом.

Все это порождало объективные трудности в педагогической разработке проблемы связи обучения и развития. Они выражались в том, что продуктивная для дидактики идея активности школьников в обучении, по сути дела, трансформировалась в требование максимального выхода учащихся за пределы школьного обучения в условиях неоправданно широкого предоставления школьникам возможности со-

[2] *Отметим, что до сих пор эти понятия продолжают сохранять свою значимость для разработки дидактических оснований развивающей функции обучения.*

циального действия, практически автономного от учителя. В этом отношении показательно, что в «*Основных принципах единой трудовой школы*» в качестве ведущего способа стимулирования познавательной активности школьников понималось преимущественно то, что «ребенок должен учиться всем предметам, гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними» [4, с. 74]. В сущности, спонтанное развитие школьников в условиях включения их в жизнь, в важнейшие сферы трудовой деятельности *отождествлялось* со специально планируемым и организованным развивающим влиянием обучения. Преувеличение самодеятельности школьников и недооценка значимости руководящей роли учителя в организации их познавательной активности в обучении фактически приводили к редукции развивающей результативности обучения. Во многом это объяснялся игнорированием того, что *увеличение* объема спонтанно прикобретаемых школьниками конкретных знаний и умений еще не способно гарантировать сдвигов в интеллектуальном развитии, поскольку последние зависят от *усложнения структур познавательной деятельности* и от *готовности к оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности*. Свобода социального действия понималась педагогикой лишь в качестве необходимого, но недостаточного условия, обеспечивавшего связь обучения и развития. Кроме того, акцентирование значения научного знания, изучаемого школьниками в его сугубо прикладном смысле, в качестве непосредственного «руководства к действию» для революционного преобразования общества объективно вело к тому, что в педагогике 20-х годов XX века на первый план начинали выдвигаться преимущественно *воспитательные, а не развивающие требования*, предъявляемые к содержанию образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Вахтеров В. П.** Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1987. — С. 324—384.
2. **Каптерев П. Ф.** Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1982. — С. 270—652.
3. **Каптерев П. Ф.** Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1982. — С. 163—231.
4. Основные принципы единой трудовой школы («Декларация») // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М., 1972. — С. 71—74.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. — М. : Педагогика, 1991. — 445 с.
6. **Селиверстова Е. Н.** Развивающая функция обучения : опыт дидактической концептуализации : моногр. / Е. Н. Селиверстова. — Владимир : ВГПУ, 2006. — 218 с.

Поступила 16.09.08

ИНИЦИИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ «ЧЕЛОВЕК — ЧЕЛОВЕК»

А. Н. Ходусов

В статье рассматриваются проблемы методологической рефлексии специалиста, развивающей личностный ресурс специалиста и побуждающей проявлять такие качества, как эмпатия, эмоциональность, креативность. Функцию обучения базовым операциям методологической рефлексии берут на себя несколько специальных организационных форм профессионального образования: организационно-деятельностные технологии игры, индивидуальный философский и культурологический профессиональный анализ и синтез, индивидуально-психологический и педагогический анализ в контексте личностно ориентированной философии, социологии, психологии и педагогики, социально-педагогическая диагностика.

В структуре методологической культуры специалиста системы «человек — человек» методологическая рефлексия занимает важное место, так как не только способствует построению оптимальной модели целостного развивающего процесса, помогает вносить коррективы в создаваемую модель и в реальный процесс организации системы развития человека, но и развивает личностный ресурс специалиста. Кроме того, методологическая рефлексия приводит к развитию специфической способности личности специалиста как субъекта профессиональной деятельности: видения профессиональной реальности. Благодаря этому методологическая культура создаст образ, стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности специалиста. Вместе с тем, принимая во внимание значение внутренних и внешних источников активности личности специалиста, следует помнить о том, что методологическая рефлексия в условиях новой методологической ситуации и в связи с переходом к трихотомической методологии познания мира и профессиональной действительности не только обогащает возможности самой методологической культуры, но и обеспечивает динамику процесса ее формирования.

Наиболее эффективно инициирование методологической рефлексии осуществляется через моделирование задачной структуры профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность, осуществляемая в режиме индивидуализированной рефлексивной модели, систематически побуждает специалиста проявлять такие качества, как рефлексия, эмпатия, эмоциональность, креативность. Это путь к себе, к пониманию своей природы, к развитию собственных способностей. Собственно, это процесс принципиально двухсторонний: не только направленный во вне (творческий поиск оптимальной модели процесса профессиональной деятельности), но и обращенный на самого себя, на собственное изменение в ходе осуществления методологической рефлексии. Поэтому стратегия рефлексии через моделирование задачной структуры профессиональной деятельности может быть выражена в следующих характеристиках: а) подготовить специалиста к проектированию сложного, динамичного процесса профессиональной деятельности в новой методологической ситуации; б) обеспечить его профессиональное развитие в культуре, его инкультурацию.

Современный опыт профессиональной подготовки специалиста дает основание предполагать, что все уровни моделирования задачной структуры профессиональной деятельности создают определенные условия, которые способствуют развертыванию и самоорганизации личности специалиста. Ученые В. А. Сластенин, Е. П. Белозерцев, В. В. Краевский и др. отмечают, что если педагогическая деятельность не является для учителя ценностью, не встроена в его жизненную перспективу (позднее — в скрипт), то нельзя получить положительных профессиональных результатов. С другой стороны, каким бы высоким ни был духовный рейтинг предметной профессиональной подготовки специалиста, он не принесет нужных результатов, если у него не будет сформирована готовность поиска и апробации новых форм образа и стиля профессиональной жизни, развития процесса профессиональной деятельности через освоение им методологической культуры.

Наконец, все уровни моделирования задачной структуры профессиональной деятельности должны отвечать еще одному требованию, выведенному нами из экспериментов психологических школ В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной и других российских психологов: процедура моделирования задачной структуры профессиональной деятельности должна быть рефлексивной относительно как внешних реалий, данных специалисту как человеку (наук, практической деятельности, организации и т. д.), так и его личности. Процедура моделирования задачной структуры профессиональной деятельности должна, с одной стороны, воплощать самостоятельный отбор на основе фундаментальных профессиональных знаний принципов, методов деятельности, инновационные модели такой деятельности, выведенные экспериментальным путем; с другой стороны, она должна обеспечивать освоение специалистом психических установок, процессов мышления и деятельности, духовного опыта человека, учитывать его индивидуальные особенности.

Наконец, важно еще одно требование, вытекающее из специфики профессиональной деятельности специалиста: он всегда индивидуально выбирает профессиональную философию, самостоятельно строит и апробирует новые альтернативные формы образа и стиля профессиональной жизни, развития процесса профессиональной деятельности. Поэтому с начала профессионального становления специалиста процедура моделирования задачной структуры профессиональной деятельности должна быть индивидуальной. Период профессионального становления определяется фактом сформированности профессиональной Я-концепции, для которой характерны состоявшийся выбор профессиональной философии, стремление к самостоятельному профессиональному поведению, индивидуальному мироощущению, структурная оформленность скрипта (сценария, программы профессионального и социального пути), стремление к развитию определенных профессиональных способностей, в результате чего специалист приобретает свою личностную, профессиональную идентичность. С этого момента специалист воспринимает профессиональную деятельность как составляющую собственного образа жизни, вырабатывает к ней собственное отношение через индивидуальный опыт, обогащенный инновационной философией, социологией и педагогикой.

Однако мы хотим отметить, что описанные выше подходы не исчерпывают всего многообразия возможностей моделирования задачной структуры профессиональной деятельности. Тем не менее предложенная уровневая система для характеристики моделирования задачной структуры профессиональной деятельности позволяет проследить динамику профессионального становления специалиста, интегрировать по максимуму современные нетрадиционные формы его профессионального развития, что реализует одно из условий формирования его методологической культуры. Собственно, здесь преследуется конструктивная цель: представить специалисту подходы, которые могут иметь для него непосредственно практический интерес. Но при этом необходимо выполнить одно очень жесткое условие: критическое и одновременно творческое отношение к идее, подходу, концепции, профессиональной технологии в целостном педагогическом процессе.

Остановимся на уровневой характеристике моделирования задачной структуры профессиональной деятельности. Сущностную основу моделирования задачной структуры профессиональной деятельности на познавательном уровне составляет методологическая рефлексия, принципиально отличная от других видов рефлексии. Это модель рефлексии, основанная на базе известной формы научного анализа явлений и процессов — конструктивной критики: то есть не критики ради критики, но развития идей.

Методологическая рефлексия, построенная на идее анализа и синтеза моделей процессов развития человека, профессионального образа жизни через прослеживание динамики развития профессиональной идеи, перегруппировку новых идей, построение альтернативных теоретических конструкций («идеальный тип» — выражение Макса Вебера), обогащает профессиональную философию специалиста, его неповторимый профессиональный опыт. В этом смысле методологическая рефлексия блокирует устремления сознания и мышления к репродукции деятельности, а внедряет через сознание специалиста в его мышление ведущий структурный компонент методологии, ее «критическую линию», «критический метод» (выражения Сиднея Хука). Это превращает методологическую рефлексию в конструктивного агента по

обогащению и развитию процесса развития человека, профессиональной деятельности. Методологическая рефлексия моделирует ситуацию так, что представляет возможность специалисту постоянно решать образовательные проблемы в режиме идеи, которая обеспечивает ему динамику моделирования задачной структуры профессиональной деятельности. Суть данной схемы состоит в следующем: ни одна проблема развития человека не может быть решена без теоретико-проектной концепции, базирующейся на определенной профессиональной философии специалиста.

В этом случае методологическая рефлексия становится потребностью личности и ставит своей целью развитие профессионального интеллекта, духовного потенциала специалиста. Причем технологическая сторона методологической рефлексии развертывается на основе гуманитарного знания. Гуманитарное знание обращено к живому лицу, конкретному человеку с его неповторимой, индивидуально-личностной способностью понимания. При гуманитарном подходе мир для субъекта деятельности становится пространством определенных субъективностей. Это пространство, в котором за всяким элементом внешнего мира стоят моменты внутреннего: чьи-то мысли, переживания, желания, мотивы, цели, способы деятельности и т. п. В методологической рефлексии это положение является определяющим, так как гуманитарные знания дают возможность специалисту действовать в гуманитарной парадигме. Соответственно освоение методологической рефлексии начинается с освоения тех норм деятельности, которые традиционно связываются с субъективностью, со сферой сознания: овладение культурой мышления, рефлексии, понимания, общения, творческой и целевой деятельности, психологической культурой.

Уникальная образовательная особенность методологической рефлексии состоит в том, что она существует и реализует себя одновременно в нескольких ипостасях: рефлексия человека над самим собой (самосовершенствование, самореализация); рефлексия как условие понимания философских, психолого-педагогических, специальных (отраслевых) идей, концепций, парадигм; рефлексия как цель, условие и средство гуманизации и гуманитаризации образования; рефлексия как средство развития креативности, творческих способностей, создания условий для накопления опыта творческой деятельности. Собственно, это и есть совокупность умений для моделирования задачной структуры профессиональной деятельности на познавательном уровне.

Функцию обучения базовым операциям методологической рефлексии берут на себя несколько специальных организационных форм профессионального образования: организационно-деятельностная технологическая игра, индивидуальный философский и культурологический профессиональный анализ и синтез, индивидуально-психологический и педагогический анализ в контексте личностно ориентированной философии, социологии, психологии и педагогики, социально-педагогическая диагностика. Область применения: психотренинг, спецкурс «Рефлексия: путь к себе», методологический поиск как основа профессиональных ноу-хау, решение профессиональных задач, решение конфликтных ситуаций, игровые моделирования, организационно-деятельная игра, организационно-деятельная игра как форма проектного семинара, компьютерные тренинговые программы, «школа творчества» и т. п. Причем, каждая из указанных форм выполняет свою специфическую функцию по формированию умений методологической рефлексии. Так, например, решение конфликтных ситуаций выступает средством овладения технологией творческого мышления; организационно-деятельностная игра есть средство развития рефлективных способностей; организационно-деятельностная игра как форма проектного семинара выполняет функцию средства профессионального самоопределения; компьютерные тренинговые программы есть средство развития интеллектуальных структур деятельности; «школа творчества» выполняет функцию формирования опыта творческой деятельности.

Выделим здесь общее, особенное и единичное. Спецкурс «Рефлексия: путь к себе», который направлен на историческое просвещение студентов в этой области: изучение философских, психолого-педагогических вопросов рефлексии, ознакомление с различными формами их выражения (научное и литературно-художественное наследие, эпистолярный жанр, автобиография, воспоминания и т. д.), а также овладение со практической стороной (самоизучение с помощью тестов, участие в деловых играх, диалоге, споре, дискуссии, использова-

ние методики «фотопортрет» и др.). Предполагаемый спецкурс не изолирован от других учебных дисциплин, имеет тесную связь со специальными фундаментальными курсами, с психолого-педагогическим циклом учебных предметов. Более того, его изучение усиливает специальную методологическую и методическую подготовку будущего специалиста и формирует его личностно-ориентированную индивидуальную философию.

Альтернативный комплексный курс «Новая педагогика», в основе которого развитие умений методологического поиска. В качестве философских направляющих такого поиска нами определены: концепция дополнительности Н. Бора, эволюционная история и принцип комплиментарности Г. Спенсера, определяющие снятие противоположностей не посредством революционного скачка, а за счет сочетаний, взаимных дополнений, компромиссов; теории конвергенции и стратификации Дж. Гэлбрейта, Л. Сорокина, Я. Тинбергена и т. п. Кроме того, это позволяет выйти на научное обоснование идей диалога, взаимопонимания, сотрудничества, приоритета человеческой личности над любыми другими установками, позволяет раскрепостить и порою переориентировать мышление будущего специалиста системы «человек — человек» с воспитательной концепции на концепцию развивающую. Ведущим компонентом педагогической деятельности становится поиск на уровне методологии, где выбор методик определяется внутренней позицией специалиста, а не набором механически заученных внешних действий.

Для оформления у специалиста умений и навыков методологической рефлексии целесообразно использовать технологию решения конфликтных ситуаций. Содержание ситуаций повышает мотивацию к изучению наук о человеке (теоретико-методологический аспект) и усиливает профессиональную направленность в их усвоении. Специалист обучается не только психолого-педагогической технике, но и формирует профессиональный такт, умение выйти из конфликта с человеком на гуманистической основе. Кроме этого, предварительный анализ проблемно-конфликтных ситуаций может служить профилактикой возникновения профессиональных стрессов.

Игровое моделирование используется как способ воссоздания ситуаций и условий профессиональной деятельности. В качестве основных способов игрового моделирования задачной структуры профессиональной деятельности в условиях подготовки специалистов выделяют: микропреподавание, индивидуальное и групповое решение профессиональных задач, реализацию профессиональных ситуаций, профессиональные деловые игры, социально-педагогический и методический тренинг, практику педагогического общения, видеотренинг и т. д.

Одна из ведущих функций игрового моделирования состоит в поиске самостоятельного, оригинального, нового решения той или иной профессиональной задачи и изменения, коррекции ее решения, что способствует развитию стилеобразующих черт творческой личности, способности к «видению» проблемы, к переносу знаний, генерированию идей. В игровом моделировании реализуются три фактора развития творческого стиля деятельности: проблематизация, рефлексия, диалог. Их совместное действие составляет механизм развития личности: через самоопределение в проблемных ситуациях игры к самостоятельной постановке целей и их осуществлению в условиях свободного выбора средств. Таким образом, в игровом моделировании создаются условия для развития двух видов рефлексивных способностей специалиста. Первый вид: внешнее управление процессами развития и изменения способов анализа собственной деятельности. Второй предполагает внутреннюю саморегуляцию данных процессов. Ситуации именно самоопределения, а не просто выбора из альтернатив, самоопределения как движения в основаниях своих действий, дел и деяний может рассматриваться как своеобразная единица творческого процесса развития личности.

Моделирование задачной структуры профессиональной деятельности на познавательном уровне практически исключает в будущей профессиональной деятельности расхождение между проектированием инновационного образовательного процесса и его реальным воплощением, обеспечивая при этом профессионально-личностную ориентацию специалиста в процессе деятельности. Вместе с тем, моделирование задачной структуры деятельности специалиста на познавательном уровне формирует теоретическую модель его профессионального самопознания, самоопределения, на уровне теоретического проектирования деятельности

обеспечивает как стратегическую перспективу динамику профессиональной самореализации средствами гуманистической педагогики.

Равноценным описанному направлению моделирования задачной структуры профессиональной деятельности на познавательном уровне является, по нашему убеждению, направление по совершенствованию и обогащению профессиональной компетентности специалиста. Само это направление может быть представлено как «Формирование и обогащение профессиональной компетентности специалиста». Здесь возможно использование известных современному специалисту образования специальных форм профессиональной подготовки: спецкурсы, спецсеминары, спецпрактикумы, лабораторные работы, коллоквиумы, система профессиональных клубов и кружков, научно-практические конференции. Позитивно сказывается на формировании профессиональной компетентности современного специалиста системы «человек — человек» анализ биографий великих психологов и педагогов мира. Обучающие методики, используемые в рамках описанного направления, позволяют не только и не столько проследить этапы творческого пути великих психологов и педагогов мира, но, главное, выделить общее и особенное в их творческом поиске, акцептировать внимание на профессионально значимых (системообразующих) компонентах их деятельности. Эти методики включают также сравнительный анализ опыта философов, социологов, психологов и педагогов и самоанализ собственной теоретической модели профессиональной деятельности, что ориентирует личность специалиста на профессиональное самопознание. Однако самым ценным в этом направлении является то, что создаются объективные и субъективные предпосылки для моделирования задачной структуры профессиональной деятельности продвинутого типа (на уровне модели «идеальный тип»).

Следующий уровень моделирования задачной структуры профессиональной деятельности — это уровень поиска и апробации новых альтернативных форм образа и стиля профессиональной деятельности для развития человека. На дидактическую значимость динамики моделирования задачной структуры профессиональной деятельности указывал известный российский психолог Б. Ф. Ломов. Он подчеркивал, что методологические профессиональные знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» неэффективно: на основе этих знаний необходимо создавать такие условия жизни, в которых у человека сформируются заданные психологические качества.

Единственной моделью, с нашей точки зрения, способной решить указанную Б. Ф. Ломовым задачу, является комплексная целевая научно-практическая программа, которая формирует социально-психолого-педагогическую ситуацию (сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку), представляющую собой продвинутую модель социально-педагогической среды. Еще одно важное положение, выведенное нами. Программа аккумулирует в себе характеристики сразу нескольких типов моделей, в частности, информационную и образно-концептуальную. Информационная модель — это модель реальной установки, которую специалист должен контролировать, управляя реальными событиями. Образно-концептуальная модель — это представление о той ситуации, в которой предстоит выполнять задачу. Создается уникальный прецедент, когда в реальной профессиональной действительности, которая представляет собой продвинутую модель социально-педагогической среды, идет поиск новых альтернативных форм образа и стиля профессиональной деятельности на макро- и микроуровне. Вариативность программ позволяет выявить через специфику индивидуального общее в деятельности специалиста. Только в такой ситуации, только через прямое участие специалиста в поиске и апробации новых альтернативных форм образа и стиля профессиональной деятельности возможно создание новых, обогащенных моделей профессиональной деятельности. Функционально такой вид моделирования задачной структуры профессиональной деятельности создает условия для формирования у специалиста умений и навыков в изменении среды для развития человека, с одной стороны, а с другой — выступает условием смысложизненного и профессионального самоопределения специалиста.

В предложенных нами подходах моделирования задачной структуры профессиональной деятельности могут быть разрешены противоречия между жизненной востребованностью методологической рефлексии специалиста как инструмента познания и преобразования профессиональной реальности и продолжающейся ориентацией

профессиональной подготовки на ситуативный вариант его мышления, ставящий специалиста в режим непрерывного поиска, выходов из уже сложившихся ситуаций в профессиональном бытии. Это с одной стороны. С другой — моделирование задачной структуры профессиональной деятельности позволяет специалисту системы «человек — человек» развивать свои «сущностные силы» в направлении формирования методологической культуры (табл.).

Таблица

Инициирование методологической рефлексии

Поступила 29.08.08.

МЕТОД СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА В ЭТИКЕ. НАСИЛИЕ И ДОЛГ (СЛУЧАЙ МОРИСА КОНЧИСА)

Е. В. Тихонова

В данной статье предложено описание применения метода ситуационного анализа на занятиях по курсу «Этика» в рамках темы «Насилие и ненасилие». Выбор темы объясняется существующей дихотомией возможности теоретического и практического применения насилия. В этической теории, опирающейся на религиозную традицию, сложился категорический запрет на насилие. В практике обыденной жизни применение насилия объясняется в терминах «гражданского долга», «ситуативной необходимости» и т. п. Метод ситуационного анализа позволяет заострить вопрос применения насилия/отказа от него в логике меньшего зла.

Нарратив для ситуационного анализа взят из романа Дж. Фаулза «Волхв». Данная ситуация может рассматриваться в общем курсе этики для студентов как гуманитарных, так и технических специальностей. Ситуационный анализ осуществляется в рамках темы «Насилие и ненасилие» раздела «Прикладная этика».

Особенности восприятия темы «Насилие и ненасилие» в студенческой аудитории. Опыт проведения дискуссий в студенческих группах по различным аспектам проблемы насилия и ненасилия позволяет сделать следующие заключения:

1) насилие воспринимается как необходимый и естественный акт, в случае если исходит от государства по отношению к антисоциальным действиям индивидов, а также если речь идет о защите собственной жизни, чести и достоинства, и жизни близких;

2) закон талиона как равного воздаяния за причиненный ущерб оценивается большинством как единственно справедливый регулятив и рекомендуется в качестве практического поступка как на государственном, так и на личном уровне;

3) идеи ненасильственного сопротивления злу Л. Н. Толстого, М. Ганди, М. Л. Кинга оцениваются как гуманистические проповеди, не применимые на практике в случаях столкновения с социальным злом (война, преступность);

4) внутренняя сила человека, способного к ненасильственному сопротивлению злу, с одной стороны, вызывает уважение (как в примере, приведенном в «Актовой речи» И. Бродского), с другой — ставится под сомнение, поскольку нет объективных данных о мотивах человека, выбравшего путь ненасильственного сопротивления (остается вопрос, не трусость ли это);

5) позиция ненасильственного сопротивления злу получает поддержку со стороны студентов определенного психологического типа, в личных поступках не склонных к насилию;

6) дилемма «терпеть насилие — причинять насилие» разрешается в пользу «терпения»; в качестве причастной ко злу рассматривается только сторона, причиняющая насилие.

Учитывая указанные особенности, *целью* ситуационного анализа является рассмотрение моральных оснований применения насилия и отказа от насилия, выявление оптимального морально оправданного решения.

Задачи:

1. Выявить основания для морального оправдания насилия в рассматриваемой ситуации.

2. Определить основания, результаты и последствия ненасильственного решения данной проблемы.

3. Выявить специфику моральной аргументации «дистанцированного» насилия (с применением оружия) и прямого насилия (без применения оружия).

4. Определить границы личной ответственности за жизнь других людей.

5. Проанализировать необходимость «сотрудничества со злом» ради спасения человеческих жизней.

Теоретическое введение

Рассматривая данную ситуацию, целесообразно использовать определение насилия, предложенное А. А. Гусейновым: «Насилие — не вообще принуждение, не вообще ущерб жизни и собственности, а такое принуждение и такой ущерб, которые осуществляются вопреки воле того или тех, против кого они направлены. Насилие есть узурпация свободной воли. Оно есть посягательство на свободу человеческой воли». Данное определение отражает проблему, достаточно остро представленную в ситуации: узурпация свободной воли и принуждение к другому насилию, замаскированному под необходимый и

ответственный за чужие жизни поступок. При рассмотрении ситуации неизбежна апелляция к таким категориям этики, как моральный выбор, свобода, ответственность, долг, совесть, вина, посредством которых объясняется поступок главного героя.

В описанных Фаулзом событиях можно обнаружить общее «моральное обоснование» для совершения насильственных действий:

1) субъект насилия якобы не имеет свободы выбора: его вынуждают совершить меньшее насилие, чтобы спасти других от большего;

2) субъект придает насилию, которое ему предстоит совершить, статус долга;

3) насилие (убийство), совершаемое субъектом «дистанцированно», с применением оружия, во время войны (в критической ситуации) воспринимается как допустимое и неизбежное;

4) насилие (убийство), отягощенное невозможностью применения оружия, вызывает психологическую и нравственную идиосинкразию субъекта.

Насилие, представленное в ситуации, проявляется на нескольких уровнях:

1) насилие как фон, «обстановка» для совершающихся событий (оккупация);

2) насилие как установка сознания, готовность к положительной оценке насильственных действий исходя из конкретной ситуации;

3) насилие как непосредственное действие.

Нарратив для ситуационного анализа (отрывок из романа Дж. Фаулза «Волхв»)

Действие происходит на греческом острове Фраксос во время немецкой оккупации 1942 г. Главный герой, Кончис, назначен новым деревенским старостой. Немецкий комендант острова, Антон Клюбер, оказался вполне лояльным к местному населению. За «укрепление морального духа» на острове отвечал полковник СС по фамилии Виммель. Его стиль был прост. Имелся такой «прейскурант»: за каждого раненого немца казнили десятерых местных; за убитого — двадцатерых.

Повествование ведется от лица Кончиса.

Инцидент: *«Утром четверо немецких солдат — а всего их было двенадцать — улучили свободную минуту и отправились купаться. Видно, они совсем потеряли бдительность, ибо — верх разгильдяйства! — полезли в воду все вместе... Вдруг из-за деревьев выступили трое незнакомцев. Один — с автоматом. Немцы были обречены. На виллу командир отделения услыхал выстрелы, радировал Антону и спустился на пляж. Он обнаружил там трех мертвецов; четвертый прожил еще немного и рассказал, что случилось.*

К тому моменту все мы успели узнать о „прейскуранте" Виммеля. От нас требовалось восемьдесят смертников... В полночь меня разбудили топот и стук в ворота. Это был Антон. Получен приказ. По своей инициативе ничего не предпринимать. Утром прибудут Виммель и вороны. Меня арестовать немедленно. К рассвету собрать всех деревенских мужчин от четырнадцати до семидесяти пяти.

Настало утро. Мне принесли кофе, дали умыться. А в половине одиннадцатого вывели на улицу. Там уже ожидали остальные заложники. Их не кормили и не поили, поговорить с ними не позволили. Виммель заговорил. Коллаборационист начал переводить. „Сейчас вы увидите, что бывает с теми... с теми, кто наносит ущерб Германии... и с теми, кто не мешает наносить ей ущерб... по утвержденному вчера вечером приговору верховного военного трибунала... трое были казнены... еще двое будут преданы казни сейчас...

Вслед за тем... восемьдесят заложников... взятых согласно оккупационным законам... в качестве возмездия за жестокое убийство... четырех военнослужащих вермахта... — снова пауза, — также будут казнены" Когда толмач перевел последнюю фразу, толпа разом выдохнула, словно каждого ударили в живот. Многие женщины, некоторые мужчины повалились на колени, заклиная стоящих на балконе. Меня оторвали от каменной кладки и повели вслед за заложниками. Солдаты — австрийцы — перекрывали каждый выход из гавани и осаживали сельчан».

1-я часть: *«Мне скомандовали остановиться меж немцами и заложниками, ярдах в двадцати от Виммеля... Полковник приблизился ко мне. „Я предложил этим крестьянам следующее, — начал он. Я внимательно оглядел его. Ни нервозности, ни возбуждения; полный самоконтроль. — Я подарю им жизнь. Отправлю в арбайтлагерь. При одном условии. Что вы как деревенский староста у них на глазах приведете в исполнение приговор над теми двумя убийцами". „Я не палач", — ответил я. Сельчане разразились неистовыми воплями. Он взглянул на часы; „Тридцать секунд на размышление"*

Конечно, размышлять в подобных обстоятельствах невозможно. Вся логика мгновенно

улетучилась. Учтите это. В дальнейших своих действиях я не руководствовался рассудком. Я был за гранью рассудочного. „У меня нет выбора", — сказал я. Он подошел к правофланговому первой шеренги. Снял с его плеча автомат, нарочитым движением проверил, заряжен ли он, вернулся, протянул его мне — обеими руками. Как честно заработанный приз. Заложники загомонили, принялись креститься. Но быстро стихли. Полковник не сводил с меня глаз. Мне вдруг пришло в голову, что я могу выстрелить в него. Но в этом случае поголовное истребление островитян было бы неизбежно.

Я направился к решетке ворот. Понятно, чего ему надо. Эпизод будет широко освещен в газетах, контролируемых немецкой администрацией. О насилии над моей волей умолчат, выставят меня в качестве грека, который верно усвоил, что такое германский порядок. Урок другим старостам. Пример для всей замордованной Греции. Но эти восемьдесят — что ж я, обреку их на смерть? До партизан оставалось футов пятнадцать. Почему-то я не смотрел на их лица, пока шел. Но настал мне вглянуть и на пленных. Младший не подавал признаков жизни. Голова его свесилась на грудь. Они сотворили какую-то мерзость — я не рассмотрел подробно — с его руками: все пальцы в крови. Но он был жив. Я слышал, как он стонет. Бормочет бессвязно. Полуобморок. Я пнул дуло и, не целясь, спустил курок».

Вопросы к первой части

1. Моральный выбор и насилие:

а) определите понятие «насилие»;

б) почему Кончис решил, что у него нет выбора?

в) можно ли говорить о наличии морального выбора главного героя? В чем, на Ваш взгляд, заключается его моральный выбор?

2. Моральные дилеммы. Дайте характеристику моральным дилеммам, перед которыми оказался Кончис:

а) ответственность за жизнь других — ответственность за собственный поступок;

б) свобода выбора — детерминизм;

в) ценность жизни одного человека — ценность жизни многих людей.

3. Авторское решение:

а) приведите аргументы к решению, принятому Кончисом;

б) является ли его поступок одобряемым с моральной точки зрения?

4. Моделирование решения:

а) изложите возможные варианты решения ситуации. Аргумсентируйте каждое предложенное решение;

б) изложите моральные принципы, лежащие в основе подбора фактов в вашем перечне;

в) сформулируйте и обоснуйте собственное решение.

2-я часть: «*Никакого эффекта. Просто щелчок. Я снова нажал. И снова — безобидный щелчок. Посмотрел на полкового, помахал автоматом: не хочет! Зной обессилил меня. Тошнота. Но забытье не приходит. „В чем дело?" — спросил он. „Автомат не стреляет". „Это шмайсер. Безотказная штука". „Я три раза пытался". „Не стреляет потому, что не заряжен. Доверять боевое оружие штатским строго воспрещается". Я уставился на него, потом на автомат: силился понять. Заложники молчали. „Как же я их убью?" — спросил я упавшим голосом. Усмехнулся; губы тонкие, как острие сабли. И сказал: „Я жду".*

Теперь я понял. Мне предлагалось забить их прикладом. Я понял многое. Истинную сущность Виммеля, его истинные цели. А потом пришло сознание того, что он безумен, а следовательно, не виноват, как невинны все безумцы, даже самые жестокие из них. Он был потаенным капризом природы, абсурдной крайностью, что обрела душу и плоть. Не потому ли в его облике было нечто неотразимое — черты темного божества? Его окутывали нечеловеческие токи. А в настоящей пагубе, в настоящем зверстве повинны были остальные немцы, многие вменяемые лейтенанты, капралы, рядовые, что молча внимали нашему разговору.

Я пошел прямо на него. Охранники решили, что я собираюсь напасть, и вскинули оружие. Но он что-то сказал им, не двигаясь с места. Я остановился шагах в шести. Мы смотрели друг другу в глаза. „Именем европейской культуры заклинаю вас прекратить это варварство" „А я приказываю продолжать экзекуцию" И, не отводя взгляда, добавил: „Если откажетесь выполнять, вас самого немедля казнят".

Я побрел по пыльной площади к воротам. Остановился перед приговоренными. Хотел было объяснить тому из них, в кол еще брезжил разум, что у меня нет выбора, что я вынужден совершить над ним нечто немыслимое. Но удачный миг был безвозвратно упущен. Может, из-за того, что вблизи я понял, что они сделали с

его ртом. Не просто разбили сапогом или дубинкой, но — выжгли. Я вспомнил солдата с железным прутом, электрический огонь. Они проникли сквозь преграду зубов и вытравили язык, выжгли каленым металлом до самого корня. Слово, что он выкрикивал, должно быть, вывело-таки их из себя. За эти незабвенные мгновения, за пять самых быстрых в моей жизни секунд, я разгадал этого повстанца. Понял его лучше, чем он сам себя понимал. И он помог мне в этом. Из последних сил повернул лицо навстречу и произнес слово, которое уже не мог произнести. Не речь — гортанный клекот, пятисложный спазм. Но это было, вне всякого сомнения, то самое слово, его последнее слово. Оно пропитывало его взгляд, его существо, все существо без остатка. О чем твердил распятый Христос?

Почему Ты меня оставил? А этот человек повторял нечто менее трогательное, менее жалостное, а значит, и менее человечное, но гораздо более значимое. Он обращался ко мне из пределов чуждого мира. В том, где находился я, жизнь не имела цены. Она ценилась слишком высоко и потому была бесценной. В том, где обитал он, лишь одна вещь обладала сопоставимой ценой. Элефтерия — свобода. Она была твердыней, сутью — выше рассудка, выше логики, выше культуры, выше истории. Она не являлась богом, ибо в земном знании бог не проявлен. Но былые непознаваемого божества она подтверждала. Она дарила нам безусловное право на отречение. На свободный выбор. Она — или то, что принимало ее обличье — осеняла и бесноватого Виммеля, и ничтожных немецких и австрийских вояк. Ею обнимались все проявления свободы — от самых худших до самых лучших. Она отвергала нравственность, но рождена была скрытой сутью вещей; она все допускала, все дозволяла, кроме одного только — кроме каких бы то ни было запретов.

Тогда я впервые осознал свое духовное родство с этой страной. Чтобы постичь все, что я постиг, понадобились считанные секунды, а может, и этого не понадобилось. Я понял: из всех, кто собрался на школьной площадке, мне единственному дано выбирать свободно; весть и щит этой свободы сильнее здравого смысла, инстинкта самосохранения, сильнее моей собственной смерти, сильнее гибели восьмидесяти заложников. С той поры эти восемьдесят снова и снова приходят в мои сны, обвиняя. Заметьте, я был убежден, что умру с ними вместе. Рассудок твердит мне: ты совершил ошибку. Но все мое существо удостоверяет: ты был прав.

...Я простоял там, наверно, секунд пятнадцать — точнее сказать не могу, время в подобных обстоятельствах ничего не значит, — затем отшвырнул автомат и шагнул вплотную к вожаку партизан. Ощутил взгляд полковника и выкрикнул и ему, и обреченному, близкому теперь собрату то единственное слово, которое только и мог произнести.

Израненный, я потерял сознание и долго проваливался в беспамятстве. Кажется, при моем падении заложники принялись кричать. Это-то меня, похоже, и спасло. Отвлекло внимание стрелявших. Видимо, им приказали развернуться и открыть огонь по заложникам. Как я узнал потом, через полчаса сельчан допустили на площадку оплакать своих мертвецов, и они наткнулись на меня, лежащего в луже крови у ног повстанцев».

Вопросы ко 2-й части

1. «Опосредованное» и «непосредственное» насилие:

а) существует ли разница для моральной оценки насильственного поступка, с помощью каких средств он совершается? Ответ обоснуйте;

б) чем мотивирован отказ Кончиса от убийства без применения оружия?

2. Достижение свободы: цель и средства:

а) является ли морально оправданным достижение свободы (в данном случае, действия партизан, добивающихся свободы от оккупантов) невзирая на количество человеческих жертв, включая мирное население? Допустимо ли насилие во имя свободы?

б) может ли человек, по отношению к которому применяется насилие, считать себя свободным? Рассмотрите на примере Кончиса и партизан.

3. Итоговое авторское решение:

а) чем объясняется окончательное решение Кончиса?

б) согласны ли Вы с предложенным решением? Ответ обоснуйте.

Анализ первой части ситуации

Почему Кончис решил, что у него нет выбора?

Главный герой оказывается одновременно объектом и субъектом насилия. Ему поставлено условие: убийство человека (партизана) либо, в случае отказа, уничтожение восьмидесяти мирных жителей включая самого Кончиса. Очевидно

также, что партизан обречен на смерть и будет расстрелян независимо от выбора Кончиса (исполнителем может стать любой немецкий солдат или представитель местного населения из числа заложников). По словам Кончиса, у него нет выбора: принимая во внимание отсутствие времени на размышление и эмоциональный стресс в расчет принимается количественный аргумент — количество погибших (1) и спасенных (80) благодаря его согласию на убийство. Итак, количественное соотношение — это «рациональное» основание. В кавычках, поскольку нет никаких гарантий, что на этом насилие закончится и нацистами не будет выдумана новая экзекуция. Эмоциональным аргументом являются присутствующие при этом заложники, активно реагирующие на происходящее («*Сельчане разразились негодующими воплями*» и т. п.). Учитывая это давление, Кончис принимает единственное возможное решение: убийство партизана взамен на освобождение заложников. Он оказывается в положении средства убийства (по сути, отождествляется с данным ему оружием), а не выбирающего субъекта.

Можно ли говорить о наличии морального выбора главного героя? В чем, на Ваш взгляд, заключается его моральный выбор?

Выбор Кончиса может заключаться в следующем: во-первых, выбор между сотрудничеством с нацистами (во всех смыслах и формах) и принципиальным отказом от сотрудничества «со злом»; во-вторых, выбор между собственной жизнью, жизнью заложников и жизнью партизана; в-третьих, принятие стороны партизан и отказ от навязанной ответственности за жизнь заложников.

Моральные дилеммы:

Свобода выбора — необходимость

Вопрос о существовании свободного выбора Кончиса неоднозначен: с одной стороны, его вынуждают совершить убийство взамен сохранения собственной жизни и жизни заложников. Поскольку он совершает действия не по своей воле, нельзя утверждать, что он свободен. С другой стороны, выбор у него все же есть: совершать требуемые действия либо отказаться от любого сотрудничества, и этот выбор отличает его от остальных жителей острова, которые изначально не имеют возможности выбирать.

Ответственность за жизнь других — ответственность за собственный поступок

Возникает вопрос разграничения дилемм, навязанных в данном случае Кончису, и реально существующих. Формально заложники поставлены перед фактом зависимости их жизни от решения Кончиса и принимают это решение буквально. Вероятно, в сложившейся ситуации (паника, психологическое и физическое подавление) иное восприятие психологически затруднено. Но возможно ли в этом случае брать на себя ответственность за заложников? Официальный статус Кончиса — староста — делает его ответственным за сельчан, их благополучие и жизнь (по Г. Йонасу, «контрактная» ответственность). Контрактная ответственность возлагается на субъекта добровольно, без психологического и физического принуждения. В данном случае не имеют значения мотивы Кончиса при принятии этой сомнительной в условиях оккупации должности, главное, что это было его добровольным решением. Другой вопрос, сохраняется ли ответственность в условиях, не регламентируемых ни нормами права, ни морали, когда субъекта принуждают к преступлению. Невозможно принять ответственность за жизнь людей, которая в действительности от тебя не зависит. Итоговое решение принимает не Кончис, а Виммель, смоделировавший ситуацию таким образом, чтобы нанести максимальный не только физический, но и моральный ущерб Кончису, вызывая чувство вины, возводя в ранг предателя независимо от совершенного выбора.

Ценность жизни одного человека — ценность жизни многих людей

В этике мыслительные эксперименты, в которых необходимо сделать выбор между жизнью одного человека и жизнью нескольких людей, получили название «Проблемы трамвая» (Trolley problem). Авторы данного подхода Ф. Фут, Дж. Томпсон, П. Ангер, Р. Джэкобсон и др. моделируют ситуации, где перед читателем ставится задача принять единственное решение в ситуации выбора «из двух зол». В результате совершенного / несовершенного поступка будут спасены один или несколько человек. Условия, значимые при аргументации выбора, варьируются. Например: «*Перед нами 5 незнакомых граждан, на которых несется трамвай, и стоит нам повернуть рубильник, трамвай свернет на другой путь, в результате чего погибнет только один человек. Повернете ли Вы рубильник?*»

Или: «*На пути трамвая оказались пятеро виновных в убийстве, с другой стороны — один невиновный. Выберете ли Вы спасение одного невиновного?*»

Или: «*Вы спасете пятерых убийц или невиновного, который может совершить убийство после того, как вы его спасете?*» (предложено Р. Джекобсоном).

И так далее. Авторы ситуаций предлагают как «обывательские» (якобы от лица читателя), так и опирающиеся на этические подходы (преимущественно утилитаристский) варианты рассуждений. Первая ситуация может быть рассмотрена следующим образом: «Принимая решение изменить маршрут трамвая, мы в то же время предпринимаем морально безответственное действие, следовательно, лучше ничего не предпринимать, так как действие сделает субъекта морально ответственным за любой последующий результат. Но эта точка зрения оспаривается теми, кто оценивает бездействие как намеренное действие само по себе; намеренный же отказ от действия составляет разновидность халатности» [2]. Стоит заметить, что позиция «обывателя» напрямую зависит от имеющейся информации о людях, подвергаемых смертельной опасности. Если информация отсутствует, апеллируют к количеству жертв (спастись должно большинство). Если речь идет об убийцах и невиновном, выбирается жизнь невиновного; если с одной стороны пятеро незнакомых, а с другой стороны мать, со всей очевидностью последует ответ: «Сохранить жизнь матери». Утилитаристы стараются просчитать результат и отдаленные последствия как действия, так и бездействия, принимая во внимание все известные факты, но нередко приходят к выводам, схожим с обывательской позицией.

Интересный нюанс: изначально в «Проблемах трамвая» от читателя требуется минимум усилий, чтобы изменить ход событий: один поворот рубильника — и жизнь пятерых спасена в обмен на жизнь одного. В их последующих модификациях читателю предлагается «сбросить полного мужчину на рельсы, чтобы остановить трамвай, несущийся на пятерых», «убить молодого здорового человека, чтобы предоставить органы для больных, ожидающих очереди на трансплантацию» и т. п. Дистанция между принимающим решение и жертвой таким образом сокращается, причем в основе аргументации отказа от действия в «обывательском» объяснении оказывается психологический компонент — неприемлемость физического контакта с жертвой (если требуется «столкнуть человека под трамвай» ради спасения нескольких, то факт спасения, хоть и является целью, но «меркнет» в сравнении с совершенным убийством).

Кончис решает «проблему трамвая» в соотношении один к восьмидесяти. Будем исходить из того, что гибель сельчан наиболее вероятна в случае отказа Кончиса. Утилитаристы в этом случае приняли бы во внимание следующие факты. Во-первых, партизана уничтожат, даже если Кончис откажется это сделать (либо он погибнет от ран). Во-вторых, Кончису могут предъявить новые условия спасения жителей (один раз это уже произошло, когда он получил незаряженное оружие), но об этом трудно судить наверняка. В-третьих, значение может иметь информация о личности партизана. Она не представлена в тексте ситуации, но присутствует в романе Фаулза: «*...кожак... я разузнал кое-что и о его судьбе. Перед войной он шесть лет провел в заключении. Сперва его посадили за убийство — просто crime passionnel. А затем, и не раз — за дебоширство и кражи. На Крите поговаривали, что он замешан и в других убийствах, по меньшей мере в четырех, причем одно — с особой жестокостью. Когда в Грецию вторглись немцы, он находился в бегах. И вдруг прославился по всему Южному Пелопоннесу своей безрассудной отвагой*».

Итак, с одной стороны бывший преступник, к тому же, умирающий, с другой — 80 мирных жителей. Вывод в утилитаристской трактовке — сделать попытку спасти сельчан и убить партизана, поскольку результат (будь он достигнут) более значим, нежели моральные терзания Кончиса.

Попробуем оценить поступок Кончиса с учетом следующих составляющих: «мотив — условия — результат» — последствия [1, с. 371—374].

В случае согласия Кончиса на убийство партизана мотив мог бы быть положительным (спасение жизней других). Условия — отрицательные (объективные — незаряженное оружие, субъективные — нежелание совершать убийство). Результат — неоднозначный (возможное спасение жизней заложников и факт состоявшегося убийства). Последствия, скорее, отрицательные: распространение информации о предательстве греками соотечественников; молчаливая неприязнь сельчан; «удачное» для Виммеля завершение бесчеловечного эксперимента, «моральное самоубийство» Кончиса. В случае отказа Кончиса от убийства: мотив — положительный, поскольку Кончис не хочет совершать убийство и становиться средством убийства. Условия —

субъективно положительные, поскольку Кончис не склонен к убийству; по объективно — отрицательные: «неистовые вопли сельчан» не позволят абстрагироваться от реальности. Результат — с одной стороны, отрицательный: гибель восьмидесяти жителей, партизана, самого Кончиса; с другой — положительный: неучастие в убийстве и преступном эксперименте, демонстрация моральной стойкости. Последствия — неизвестны.

Оценка этих двух поступков опять же будет варьироваться в зависимости от значимости каждого компонента в структуре поступка и индивидуальных ценностных приоритетов оценивающего. Например, можно ли считать «мотив ненасилия, отказ от убийства» более высоким по сравнению с «мотивом спасения человеческих жизней» и оценивать поступок исходя из мотива? Если да, то оценка будет положительной, а поступок морально одобряемым. Если результат имеет равное с мотивом значение, то можно положительно оценить и убийство партизана (табл.).

Очевидно, что простые количественные подсчеты «плюсов и минусов» не срабатывают в данной ситуации. Вроде бы очевидно, что выбор необходимо осуществить в пользу большего количества спасенных жизней. Однако является ли выбор «меньшего зла» моральным оправданием совершенного убийства? И возможно ли в данном случае «меньшее зло»? Мы не можем утверждать, что цепочка насилия прервется на одном убийстве; расстрел заложников в случае отказа Кончиса является таким же гипотетическим действием, как и сохранение им жизни. Невозможно доверять порочной изначально системе в лице Виммеля, как невозможно предугадать заранее его действия, не подлаживаясь здравому смыслу. Убивая человека, Кончис действует не в интересах заложников, а в интересах безумной системы, и количественное сопоставление не имеет смысла ни в рамках логики, ни в рамках этики. Поэтому наиболее последовательным в данной ситуации позволяет быть подход ненасилия, представленный А. А. Гусейновым, сохраняющий прозрачность мотива только в случае отказа Кончиса (ведь убийство может совершаться и из страха за собственную жизнь) и не использующий гипотетические результаты и последствия в качестве аргументов.

Аргументы к решению, принятому Кончисом. Принятое Кончисом первоначальное решение было импульсивно, как он сам это определил, «за гранью рассудочного». Он совершил то, что ожидали от него обе стороны: и Виммель, и 80 заложников. Оправдать ожидания, спасти хотя бы кого-нибудь, ценой жизни и без него обреченного на гибель человека — таким может быть объяснение поступка Кончиса.

Является ли его поступок одобряемым с моральной точки зрения? С позиции гуманистической морали убийство не имеет морального оправдания. Даже если причиной совершения насилия Кончисом является насилие, примененное к нему самому, то, исходя из определения морали как «ценности человеческой жизни и взаимности человеческих отношений» (А. А. Гусейнов), убийство другого человека не может иметь статус морально одобряемого или нейтрального поступка.

Совершая насилие (ради спасения людей), Кончис является средством, используемым в интересах нацистов, и сам это понимает: «*Эпизод будет широко освещен в газетах, контролируемых немецкой администрацией. О насилии над моей волей умолчат, выставят меня в качестве грека, который верно усвоил, что такое германский порядок. Урок другим старостам. Пример для всей замордованной Греции*». Средством становится и партизан, убить которого вынужден Кончис. В качестве средства манипуляции поступком Кончиса расцениваются заложники. Таким образом, все участники ситуации исполь-

Таблица

Моральная оценка поступка

Поступок	Мотив (субъективное осознанное побуждение)	Условия (субъективные и объективные)	Результат	Последствия	Оценка
Убийство партизана	+	–	+/–	–	?
Отказ от убийства партизана	+	+/–	–/+	?	?

зуются как средство для совершения насильственных действий, что, опять же, делает невозможным оценку ситуации с позиции морали.

Изложите возможные варианты решения ситуации. Возможными представляются три варианта развития событий: первый, избранный главным героем в первой части ситуации, заключается в выполнении требуемых действий в надежде, что обещание спасти жизнь заложникам будет выполнено. Второй — отказ от совершения убийства, последствия которого не очевидны. Есть еще более абсурдный вариант — принять сторону партизан и «заслужить» их уважение, сделав попытку выстрелить в Вимеля, олицетворяющего зло, порочность всей нацистской системы.

Изложите моральные принципы, лежащие в основе подбора фактов в вашем перечне. В основе первого варианта решения могут быть положены принцип ответственности за жизнь заложников, во втором случае — принцип ненасилия, в третьем — принцип свободы.

Сформулируйте и обоснуйте собственное решение. Оптимальным вариантом решения в данной ситуации представляется второй, ненасильственный путь, поскольку, во-первых, очерчивает реальные в этом случае границы ответственности — за собственную жизнь, что позволяет сохранить целостность личности и самоуважение в ситуации подавления воли; во-вторых, реализовать свободу выбора, в-третьих, отказавшись сотрудничать со злом, прекратить однозный эксперимент превращения человека в орудие убийства.

Анализ второй части ситуации

Существует ли разница для моральной оценки насильственного поступка, с помощью каких средств он совершается? Для моральной оценки убийства нет разницы, с помощью каких средств оно совершается. Независимо от того, пуля или приклад автомата, результат не меняется. Разница существует в психологическом восприятии, точнее, психологическом и физическом отторжении насилия, совершенного «первобытным» образом, подчеркивающим особую жестокость насильственного поступка.

Чем мотивирован отказ Кончиса от убийства без применения оружия? Для Кончиса предлагаемый вариант убийства был продолжением предшествующих пыток, примененных к партизану. Совершение убийства поставило бы его в один ряд с нацистами, причем не в глазах партизана (для которого он и так был предателем), а в своих собственных, что оказалось невозможным. Во время войны, когда убийство становится явлением обыденным, выстрел в человека под предлогом благой цели также не является из ряда вон выходящим происшествием. Автомат дает возможность максимально дистанцироваться от жертвы, не видеть глаза, и не чувствовать чужое страдание. В случае с партизаном это было бы прекращением физического страдания. Убийство без применения огнестрельного оружия не позволяет дистанцироваться, человек вовлечен в процесс убийства полностью.

Является ли морально оправданным достижение свободы (в данном случае, действия партизан, добивающихся свободы от оккупантов) невзирая на количество человеческих жертв? Свобода для партизан стала единственной абсолютной ценностью, все остальное было подчинено интересам свободы. Такой тип мышления детерминирован социальными обстоятельствами: освободительное движение ставит только одну цель — освобождение от оккупантов, имплицитно включающую заботу о будущих поколениях и сохранение целостности страны, с которыми не сопоставимы сохранение своей жизни или жизни товарищей. Это понимание свободы очень точно отразил Кончис: «*Она отвергала нравственность, но рождена была скрытой сутью вещей; она все допускала, все дозволяла, кроме одного только — кроме каких бы то ни было запретов*». Оно близко к определению «механической свободы», происходящей «от ничто, от небытия» Н. А. Бердяева. Эта иррациональная свобода сопряжена с разрушением всего, что ей препятствует. Ее реализация объединяла обе враждующие стороны, нацистов и партизан: нет никаких запретов для достижения цели, которой каждая из сторон придавала нравственный смысл, пытаясь говорить от имени добра. Реализация свободы в данном случае имеет более точное обозначение — произвол. Для партизан свобода — в первую очередь «свобода от»: от оккупации, стратегическая цель которой — искоренение архетипа свободы (ни духовной свободы, ни возможностей для ее реализации). В упорстве партизана проявляется стремление сохранить «глубинные корни», что делает его поведение интуитивно понятным для всех вовлеченных сторон: Кончиса, нацистов, даже заложников. Стремление к свободе предстает здесь как часть человеческой природы, ее отстаивание приобре-

тает смысл антропологический. Она не является объектом рефлексии для партизана и в этом смысле не может быть понята как категория этики, не может подвергаться этической оценке.

Может ли человек, по отношению к которому применяется насилие, считать себя свободным? И партизаны, и Кончис, несмотря на примененное к ним насилие, тем не менее осознавали свою свободу: свободу мысли и убеждений. Вопрос необходимости внешнего выражения этой свободы неоднозначен: на кону собственная жизнь. С другой стороны, без внешнего выражения (выкрик партизана: «Элефтерия» — и принятие стороны партизан Кончисом) было бы сложно оценить, сохранилось ли представление о собственной свободе у участников ситуации.

Чем объясняется окончательное решение Кончиса? Согласны ли Вы с предложенным решением? Итоговый поступок Кончиса так же, как и в первой части ситуации, был в большей степени импульсивен, нежели рационален: «*Рассудок твердит мне: ты совершил ошибку. Но все мое существо удостоверяет: ты был прав*». Основанием для этого выбора стали физические страдания партизан, от которых на близком расстоянии невозможно было абстрагироваться, ощущение предательства собственной страны в случае совершения экзекуции, осознание себя в качестве свободно выбирающей личности. Тем не менее это единственная возможность прекратить моральное и психологическое уничтожение личности, превращенное Вимэлем в зрелище. Выбор Кончиса, становиться ли орудием насилия и зла либо отказаться от подобного сотрудничества, был совершен в пользу отказа. В том, что не была нарушена нравственная норма «не убий», трудно обвинить человека даже в подобной ситуации.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Гусейнов А. А. Этика : учеб. / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М. : Гардарики, 2003. — 472 с.

Ганди М. Моя вера в ненасилие [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Возможно ли моральное обоснование насилия? [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Закон насилия и закон любви (теоретический комментарий к одноименному трактату Л. Н. Толстого) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Любите врагов ваших [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Моральная демагогия как форма апологии насилия [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Понятия насилия и ненасилия [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Гусейнов А. А. Этика ненасилия [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Ильин И. А. О сопротивлении злу силою [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

Кэллахан Дж. От «прикладной» к практической : преподавание практических аспектов этики [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethics.iph.ras.ru/works/N/N.html

Опыт ненасилия в XX столетии. Социально-этические очерки / под ред. Р. Г. Апресяна. — М. : Аслан, 1996. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethics.iph.ras.ru/works/N/N.html

Скрипник А. П. Моральное зло в истории этики и культуры / А. П. Скрипник. — М. : Политиздат, 1992. — 351 с.

Толстой Л. Н. Закон насилия и закон любви [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ethicscenter.ru/biblio.html

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Этика : учеб. / под ред. А. А. Гусейнова и Е. Л. Дубко. — М. : Гардарики, 2004. — 496 с.
2. http://en.wikipedia/org/wiki.

Поступила 16.10.08.

ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ, ПРЕДСТАВЛЕННОЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК*

Е. П. Белозерцев

Представляя докторскую диссертацию, автор надеется компенсировать утомительное однообразие похожих «исследований» и познакомить читателя с одним из исследователей, который искренне служит творческому развитию отечественного высшего образования. Строго научны и поучительны структура, логика, категориальный аппарат исследования, идеи, выводы и предложения которого составляют целостную и весьма убедительную позицию ученого и практика.

Любая педагогическая проблема, изучаемая нами, предполагает знание и учет Времени, в котором мы живем и решаем профессиональные задачи, Места нашего развития, Наследия, доставшегося нам. Автор предложенного исследования понимает это и рассматривает проблему в целостном контексте. Несмотря на утверждение Хайдеггера о цельности нашего существования, находящегося повсюду, в повседневной жизни наблюдаются неопределенность, крайняя противоречивость, а порой и непредсказуемость, неустойчивость. Теория и практика глобализма — как потеря национального лица, идея «устойчивого развития» — как самообман, Болонский процесс — как измена исторически сложившегося отечественного образования.

Новейший период науки под влиянием различных обстоятельств можно охарактеризовать как методологическое вольнодумство и безответственность. Данная характеристика относится и к специальности 13.00.01. В педагогических исследованиях авторы уклоняются от анализа реальных процессов, большинство занимается моделированием подобно тому, как Ф. де Сосюр рождал «симулякры»: абстрактные учащиеся и учащие погружаются в придуманную обстановку, а затем «исследователь» изучает их в виртуальной среде; наиболее послушные из них готовы изучать все, что им будет заказано; отказываются от философско-педагогического, историко-педагогического, религиозно-педагогического наследия; придумывают «новые» понятия, безосновательно расширяют их смыслы, заменяют ими многое из того, что было наработано ранее. Происходит повреждение, нарушение профессиональной целостности, разорванность образования и культуры, лоскутность того и другого, а в результате — очевидное расхождение между замутненными намерениями и парадоксальными результатами.

К сожалению, отечественные вузы предоставляют поводы говорить об отставании качества преподавателей, принципов формиро-

---

21.11.08 на заседании совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Д.212.015.01 в Белгородском государственном университете состоялась процедура защиты докторской диссертации М. И. Ситниковой на тему «Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы». Автор был одним из трех оппонентов.

вания программ, формата занятий, мотивации студентов на каждодневные занятия, на технической оснащенности.

Анализ проведенных исследований по проблемам высшей школы позволяет сделать вывод, что потенциал профессорско-преподавательского состава не в полной мере соответствует современной образовательной парадигме. Однако следует заметить, что в настоящее время вузы имеют объективные предпосылки, выступающие фактором актуализации профессиональной деятельности их преподавателей: «перепроизводство» — насыщение рынка предложениями образовательных услуг; «требовательность» — повышение уровня требования граждан к качеству образовательных услуг вследствие роста доходов и свободы выбора образовательных учреждений; «инновационность» — значительно улучшившиеся технические, методические и организационные возможности предоставления образовательных услуг (мультимедиа, Интернет и дистанционное обучение); «динамичность» — ориентация на сокращение сроков внедрения новых образовательных услуг в связи с сокращением жизненного цикла товара; «диверсификация» — расширение спроса на виды и уровни образовательных услуг, развитие сопутствующих и обслуживающих образование сфер деятельности (автошколы, общежития, бытовое обслуживание, производство и др.); «дифференциация» — наращивающее разнообразие потребностей населения, обусловливающее значительное увеличение ассортимента образовательных услуг в условиях либерализации рынка; «конкуренция» — борьба образовательных учреждений за свои сегменты рынка, потенциальный контингент учащихся, рост объемов услуг и возрастание рекламных расходов в связи с активизацией конкурентов; «аритмия спроса» — изменения спроса потребителей рынка образовательных услуг, создающее угрозу стабильности положения образовательных учреждений (например, резкое сокращение спроса на специальности); «падение спроса» — сокращение спроса, ощутимое для производителей образовательных услуг ввиду уменьшения численности учащихся; «люмпенизация» — рост полной и частичной безработицы населения и увеличение контингента с низким уровнем доходов и спросом на платное образование; «интервенция» — международная конкуренция крупных зарубежных университетов в связи со снятием ограничений на получение образования за рубежом и открытием рынков платных качественных услуг для богатых.

Педагогика, призванная содействовать инновационному развитию высшего профессионального образования, сама находится в метущемся состоянии между правдой и кривдой, наукой и лженаукой, замутненной противоречивой теорией и бессистемной и случайной практикой, культурой и невежеством, слабостью и силой духа. Меняется генофонд учительских и преподавательских кадров — основы основ образовательной системы России — как социально-экономические, социально-психологические, социально-педагогические факторы, предпосылки, принципы, следствия, как непростая научная практическая проблема, достойная своевременного осмысления.

Отдельные, наиболее чувствительные к социально-педагогическим изменениям в отечественном образовании ученые приступили к изучению острых вопросов педагогической профессии: П. Б. Москвина («Личностно-профессиональные деформации учителей и педагогическое обеспечение трансформации риска в ресурс развития», Хабаровск); Г. А. Костюкова («Проблемы профессионального самоопределения будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: поиски и решения», Томск); Е. Е. Чудина («Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя», Волгоград); Т. А. Берсенева («Воспитательный потенциал уклада жизни в русской культурной традиции», Санкт-Петербург).

В ВГПУ, КГУ изучаются отдельные вопросы глобальной проблемы профессионального воспитания учительских и преподавательских кадров. По существу, сегодня в педагогической науке сформировалось направление, которое можно обозначить так — теория и практика преодоления деформации образования, учителя, преподавателя, людей.

Автору данного исследования предстояло лично созреть как гражданину и как профессионалу, адекватно понять Время, в котором живет и трудится; уважительно распорядиться Наследием с учетом особенностей Белгорода, БГУ, научно-педагогической школы; избрать свою тему, найти тональность исследования, отстаивая свою научную позицию, закалиться; строго выстроить логику своей научной работы, корректно сформулировать исследователь-

ские задачи, находящиеся в рамках теории и методики профессионального образования, с чем исследователь достойно справился.

По прочтении текста диссертации и известных в Воронеже публикаций складывается впечатление, что Мария Ивановна Ситникова руководствуется абсолютистским подходом, ибо для нас сегодняшних и для нас завтрашних образование есть абсолютная ценность. И потому ей чрезвычайно важно понять реальные изменения в образовании и в состоянии преподавательского состава, сказать об этом правду, суметь представить эту правду в научном тексте, разработать педагогическую стратегию и тактику. Все это формирует труженический образ исследователя, увлеченного и преданного своей профессии, принадлежащего к известной и признанной научной школе И. Ф. Исаева и развивающего отдельные идеи этой школы.

Особо отмечу, что за последние годы это одна из немногих диссертаций, в которой Наследие (отечественное образование и научно-педагогическая школа) представлено как «явление... унаследованное, воспринятое, обдуманное, осмысленное, пережитое, пропущенное через себя, через ум и сердце, ставшее частью духовного существа» [1]. Сделать «наше наследие» нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать различные древние и не очень тексты в современных категориях и понятиях, что иногда делается в последнее время, но гораздо важнее не утерять, сохранить, унаследовать силу духа, с которой писали наши предки. Уместно напомнить о том, что В. И. Даль подчеркивал инициирующую силу Слова: «Слово есть воссоздание внутри себя мира» [1, с. 393]. В русской культурной традиции не только к слову относились как к поступку, но всегда слово было поступком. Следовательно, любую словесную деятельность нужно судить такою же нравственной мерой, что и любой поступок. Именно поэтому определить свое отношение к слову (устному и письменному) — одна из главных (если не главная) обязанность педагога-профессионала. Вот почему в данной анализируемой диссертации вторая глава, состоящая из трех параграфов (47 страниц), целиком посвящена категориальному аппарату настоящего исследования, где автор бережно, обстоятельно и с любовью представляет нам профессионально-педагогические ключевые слова.

Структура диссертации отображает замысел, содержание, характер и результаты исследования; состоит из введения, пяти глав, выводов к главам, заключения, литературы (499 наименований, из них 40 — на английском языке) и десяти приложений, среди которых: диагностические материалы по изучению состояния культуры самореализации преподавателя в приоритетной сфере педагогической деятельности (пять анкет с инструкциями и бланками ответов); обработка результатов, полученных при изучении состояния культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза (процесс обработки искомых результатов проходил в шесть этапов); распределение преподавателей по уровням культуры самореализации в приоритетных для них сферах педагогической деятельности (17 таблиц); методика семантического дифференциала на основе кластерного анализа; интеркорреляции, характеризующие области совместных изменений понятий и явлений кластера «Психолого-педагогические условия самореализации преподавателей вуза»; программа курса «Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателей высшей школы», три типа анкет, имеющих разное предназначение в рамках исследуемой темы.

Во введении, как и положено, формулируются актуальность темы, общая характеристика проведенного исследования, представляется научный аппарат, корректно самооцениваются научная новизна, теоретическая и практическая значимость, предлагаются основные защищаемые положения и сведения об апробации и достоверности полученных результатов.

В первой главе «Методологические основы исследования проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы» указывается, что методологическими ориентирами, позволяющими исследовать проблему формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы, являются совокупность подходов, представляющих собой определенную целостность: на философском уровне — культурологический и антропологический, на общенаучном — системный, синергетический, деятельностный и ресурсный, на конкретно-научном — герме-

невтический, ситуационный и андрагогический подходы, на технологическом уровне — комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования. Задача подходов каждого уровня — конкретизировать использование методологических подходов более высоких уровней, внести в них дополнение и выстроить концепцию формирования культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя.

Методологические подходы к исследованию проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза и теоретические основания исследования нашли свое отражение в трех группах принципов построения концепции формирования профессионально-педагогической культуры самореализации преподавателя вуза: на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях. Философский уровень описания концепции представляют принципы культуросообразности и природосообразности. Составляющими общенаучного уровня являются принципы диалогизма, антропологичности, интериоризации—экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта, детерминизма как преломления внешнего через внутреннее, единства деятельности и сознания, динамического подхода к психологическому изучению личности, жизнедеятельностных отношений личности. Конкретно-научный уровень включает в себя принципы ценностной основы педагогической деятельности, диалогического понимания, смыслопостижения, герменевтического плюрализма, андрагогичности, интеграции теоретической и практической готовности к самореализации, проявления уникальности и креативности личности, социальной целесообразности. По существу автор исследования обращается к педагогическому знанию, особенностью которого являются целостность, а не дискретность, единство, а не противопоставление, полнота, а не сегментарность; М. И. Ситникова приблизилась к рассмотрению феномена дополнительности в научном педагогическом знании.

Во второй главе «Категориальный аппарат концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза» представлен и объяснен категориальный аппарат концепции, включающий в себя понятия профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза, педагогической деятельности как ее пространства, культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы.

Определение профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза дано на основе совокупности внутренних возможностей преподавателя, как его сущностных сил, целенаправленности и осознанности как свойств самореализации, выявленных рефлексивно-творческих усилий преподавателя, необходимых для реализации его сущностных сил, его взаимодействия с культурно-образовательной средой вуза, признания его свободного, диалогического характера. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя вуза представляет собой индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза. Педагогическая деятельность в исследовании рассматривается как пространство профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза, иными словами, как форма взаимодействия профессионально-педагогического потенциала самореализации преподавателя и самореализации его продуктивной педагогической деятельности посредством проявляющихся в ней рефлексивно-творческих усилий.

Профессионально-педагогический потенциал самореализации преподавателя высшей школы представляет собой психоэнергетическое напряжение, возникающее между внутренними возможностями преподавателя и реальной продуктивной педагогической деятельностью, реализующееся посредством рефлексивно-творческих усилий. В состав профессионально-педагогического потенциала самореализации вузовского преподавателя входят его педагогическая направленность и интегральные характеристики личности, объединяющие в себе многообразные ее свойства, обусловливающие профессионально-педагогическую самореализацию. Интегративным качеством, характеризующим «степень мощности» пространства профессионально-педагогического потенциала самореализации преподавателя, является базисный вектор возрастания самодетерминации, т. е. вектор са-

моустремленности в процессе профессионально-педагогической самореализации.

Пространство самоорганизации продуктивной педагогической деятельности преподавателя в исследовании представлено ее сферами, структурными компонентами и уровнями. Выделены четыре сферы педагогической деятельности: «преподаватель—учитель», «преподаватель—воспитатель», «преподаватель—методист», «преподаватель—исследователь». Структурными компонентами всех сфер педагогической деятельности вузовского преподавателя являются: аналитико-рефлексивная, конструктивно-прогностическая, мотивационно-стимулирующая, организационно-деятельностная, оценочно-информационная, коррекционно-регулирующая функция. Пространство самоорганизации продуктивной педагогической деятельности вузовского преподавателя в процессе реализации всех ее функций включает в себя предметно-операционный, рефлексивно-интеллектуальный и рефлексивно-личностный уровень. Направленность всех взаимодействующих компонентов пространства выражается базисным вектором ее движения.

Пространство рефлексивно-творческих усилий преподавателя является связующим звеном между пространствами профессионально-педагогического потенциала самореализации преподавателя и самоорганизации его продуктивной педагогической деятельности и нацелено на актуализацию преподавателем системы ценностных ориентаций, стратегий и целей самореализации, внутреннего диалогизма, способности к рефлексии и др. Результирующий вектор этих составляющих — вектор направленности преподавателя на профессионально-педагогическую самореализацию в педагогической деятельности.

Культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы является ведущим понятием заявленной концепции и выступает как интегративное личностное образование, представляющее собой устойчивую систему ценностных ориентаций, стратегий самореализации и интегральных характеристик личности, детерминирующих целенаправленный и осознанный процесс осуществления преподавателем внутренних возможностей развития Я-профессионального в различных сферах педагогической деятельности: «преподаватель—воспитатель», «преподаватель—учитель», «преподаватель—методист», «преподаватель—исследователь».

В третьей главе «Содержание и структура культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы» представлены концептуальные основы формирования культуры, определяющиеся системой взглядов, специфическим способом понимания рассматриваемого процесса и его результата. Концептуальные основы включают в себя: содержание и структуру, функции, критерии, показатели и уровни культуры самореализации вузовского преподавателя в различных сферах педагогической деятельности.

Содержание культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя проявляется устойчивой системой ее ценностных ориентаций и стратегий и интегральных характеристик его личности, объединяющих в себе многообразные свойства. Структурными составляющими культуры являются ценностные ориентации и стратегии самореализации, профессионально-педагогическое самосознание и творческая активность преподавателя в различных сферах педагогической деятельности. В исследовании установлено, что культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза обеспечивает ее гармонизацию, способствует саморазвитию сущностных сил личности преподавателя, предоставляет ему возможность принятия истинного смысла педагогической деятельности, регулирует в ней оптимальное пропорциональное соотношение между традицией и инновацией, что находит свое отражение в продуцирующей, развивающей, смыслообразующей, идентификационной и стабилизирующей функциях культуры.

Системообразующим критерием, свидетельствующим об уровне культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя, предоставляющим ему возможность выхода за границы не только собственного развития, но и за границы достижений своих коллег, является гармоничность профессионально-педагогической самореализации преподавателя (ГМ). Для оценки ее культуры выделены также критерии продуктивности самореализации (ПР), информационной культуроемкости преподавателя в педагогической деятельности (ИК), его удовлетворенности своей профессионально-педагогической самореализацией (УД).

Показатели выделенных критериев нашли свое отражение в профессиональном педагогическом самосознании преподавателя, его творческой активности в педагогической деятельности, в умении проектирования процесса самореализации (ГМ); в созданных преподавателем материальных и культурных ценностях; количестве и качестве используемых в учебном процессе существующих традиционных технологий обучения и воспитания, альтернативных современных технологий; использовании результатов научно-исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе; личностной включенности преподавателя в выполняемую работу; оригинальности, неповторимости продуктов его профессионально-педагогической самореализации (ПР); в системе ценностных ориентаций в педагогической деятельности; в уникальности как преимуществе своеобразия личности преподавателя и ее креативности в педагогической деятельности (ИК); в механизмах сбора и анализа информации об удовлетворенности профессионально-педагогической самореализацией; во владении информацией об удовлетворенности; в использовании физических и психических возможностей личности преподавателя; субъективной «цене» достигнутого результата; в полярности чувств; собственной удовлетворенности (УД). Различная степень проявления показателей, соответствующих критериям, позволила определить уровни культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза: адаптивный, созидательный, творческий.

В четвертой главе «Ведущие тенденции, принципы, условия и факторы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза» раскрыты ведущие тенденции и принципы, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия, факторы и модель формирования культуры самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности. В исследовании установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, ориентирующих деятельность преподавателя на формирование культуры профессионально-педагогической самореализации. Это: зависимость формирования культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя от степени разработанности ее стратегии преподавателем в различных сферах педагогической деятельности; зависимость от степени сформированности его профессионально-педагогической культуры; зависимость от особенностей культурно-образовательной среды вуза.

Сформулированные на основе ведущих тенденций принципы определили тактику педагогической деятельности вузовского преподавателя в различных ее сферах: «преподаватель—учитель», «преподаватель—воспитатель», «преподаватель—методист», «преподаватель—исследователь». Культура самореализации преподавателя вуза в различных сферах педагогической деятельности детерминирована целым рядом организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, выявленных теоретически и доказанных экспериментальным путем.

Реализация потенциала условий формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза позволяет говорить об объективных и субъективных ее факторах. В исследовании выделены такие факторы, как ценности, потенции и активность, которые способствуют формированию культуры самореализации преподавателя вуза в различных сферах его педагогической деятельности. Модель формирования культуры самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности является трехмерной, что дало возможность гармонично представить ведущие понятия, включенные в контекст ее описания.

В пятой главе «Технологические подходы к формированию культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза» обоснована технология обучения вузовского преподавателя культуре его профессионально-педагогической самореализации, представлены модули и фазы заявленной технологии, ее программно-методическое обеспечение, результаты использования технологии обучения преподавателя высшей школы культуре самореализации в различных сферах педагогической деятельности. Автор рассматривает сущность технологии в качестве диалога в разных вариантах его существования: диалог как способ функционирования мышления; диалог различных логик; диалог как особый вид человеческих взаимоотношений; диалог с культурой. Формирование культуры представлено на уровне самоуправления и на уровне со-управления.

Структурными компонентами технологии обучения являются два модуля, включающие в себя четыре фазы обучения, которые состоят из набора конкретных действий по освоению теории к практики формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя: самопознание, реализацию потенциала, проектирование процесса самореализации и расширение профессиональных возможностей. Во всех фазах обучения осуществляется диагностика полученных результатов. Для реализации технологии обучения в исследовании разработано программно-методическое обеспечение. Результаты исследования приводят к выводу о том, что технология обучения является эффективной, способствующей формированию культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза.

Интересные выводы делает исследователь после внедрения технологии обучения: результаты имеют субъективный, в основном отсроченный и вариативный характер. Во всех сферах педагогической деятельности они не являются идентичными. В целом же после обучения степень проявления показателей культуры профессионально-педагогической самореализации оказалась несколько выше, чем до обучения (в среднем на 0,32 балла). Через полгода после обучения его качественное приращение составило в среднем еще 0,22 балла.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что технологию обучения культуре профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза можно адаптировать в различных условиях, в ее рамках возможна коррекция недостатков отдельных процедур и операций, из которых состоит технологический процесс, формируются новые механизмы осуществления профессионально-педагогического потенциала самореализации преподавателя вуза.

Содержание пяти глав диссертации позволяет оппоненту утверждать: исследовательские задачи убедительно решены, о чем правдиво рассказывается в тексте автореферата. Некоторые размышления по прочтении диссертации.

1. В процессе исследования автор справедливо уделяет определенное внимание такому понятию, как «рефлексия». Вместе с тем такое понятие, как «эмпатия», не попало даже на периферию внимания исследователя. По нашему разумению, знание, постижение эмоционального состояния, проникновение—вчувствование в переживания другого человека имеют непосредственное отношение к изучаемой проблеме и могут позволить более объемно раскрыть изучаемый феномен.

2. Автор исследования пользуется такими понятиями, как «пространство» (педагогическая деятельность как пространство профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза) и «среда» (культурно-образовательная среда вуза). В научной литературе широко используются оба понятия. Хотелось бы услышать пояснения по поводу целесообразности использования этих слов в данном исследовании. Какое приращение научного знания они позволяют получить?

3. Автор многократно обращается к сущности культуры и человека: культура как совокупность материальных и духовных ценностей (с. 24); человеческая сущность — постоянное духовное преобразование себя (с. 26); человек развивает свои духовные способности (с. 30); теория и практика понимания и интерпретации эмоционально-духовного опыта человечества (с. 35); в целостном представлении человек есть единство природного, социального и духовного. Природосообразность в исследовании понимается как сообразность особой социальной и духовной природе, предназначению личности (с. 74); природа преподавателя должна соответствовать его духовности — самой глубинной сути человека как родового существа (с. 75) и другие страницы диссертации М. И. Ситниковой.

Однако обращение к сущности человека не подводит исследователя к пониманию триединства биологического, социального и духовного в человеке. Исследование в его сегодняшнем виде, к сожалению, секуляризовано. Мне это непонятно, поскольку на кафедре успешно защищена диссертация Н. Л. Шеховской на тему «Духовность нравственного воспитания в русской философской педагогической мысли (вторая половина XIX — первая половина XX в.)». Что намерена предпринять автор в дальнейшем, ибо ее тема напрямую связана с внутренним миром преподавателя современного вуза?

Все сделанное в диссертации и публикациях позволяет заключить: решена крупная научная проблема теории и методики профессионального образования, в центре которого человек, гражданин, профессионал, интеллигент; очер-

чено поле влияния образования на формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы; идеи, выводы, предположения диссертации признаются самодостаточными для утверждения своего научного направления в рамках признанной научно-педагогической школы. Педагогическое сообщество пополнилось содержательным гражданином и профессионалом с собственной перспективной научной позицией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополн. — М. : А-ТЕМП, 2004. — 944 с.

Поступила 02.03.09.

АНТРОПОСОЦИОГРАЖДАНСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

В. Н. Вараксин

Автор статьи с 2003 года по настоящее время является научным руководителем Анастасиевской средней школы Матвеево-Курганского района Ростовской области. В 2004 году для школы была разработана программа развития «Добрый дом», рассчитанная на период до 2015 года, с которой в 2005 году школа приняла участие в конкурсе «Лучшие школы России» и стала победительницей. При разработке программы развития нами была сконструирована совершенно новая по своей сущности образовательная технология, удачно встраиваемая в структуру образовательного пространства современной России. В предлагаемой статье раскрыта сущность и основные черты новой антропосоциогражданственной образовательной технологии. Детальное описание указанной технологии представлено в монографии В. Н. Вараксина — «Педагогическая мысль современной России. Антропосоциогражданственная образовательная технология».

Сегодня педагогические идеи являются источником новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которого будет свободный творческий человек. Ежегодно в рамках образовательного форума России проходит конкурс «Лучшие школы России», где продолжается дискуссия по определению приоритетов модернизации образования. Здесь школьные коллективы, участники форума, предлагают образовательному сообществу новаторские педагогические идеи, так необходимые в настоящее время. Рынок образовательных услуг велик и многогранен, однако, он должен придерживаться основных ориентиров, чтобы сохранить и приумножить все то, что было наработано многими поколениями российских педагогов.

Главной заслугой коллективов школ-участников конкурса является создание условий для эффективной учебно-воспитательной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и общую мотивацию к обучению. Это достигается созданием такой среды во внешнем окружении, где происходит трансформация устойчивого от..ошения к внутреннему состоянию школьника.

Целостный подход к педагогическому процессу предусматривает изучение каждого его элемента во взаимосвязи с целым. Например, если мы хотим получить здоровый крепкий организм то, по всей видимости, в этом процессе невозможно выделять отдельные части тела и развивать только их. Подход должен быть комплексным, обеспечивающим развитие всего

тела. Исследователи едины в том, что все стороны личности, участвующие в развитии, взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, однако, влияние внешней среды может иногда выделить то или иное направление личностного развития.

В современной теории и практике работы школ существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, поэтому каждая конкретная технология может оцениваться как авторская. Согласно вышесказанному многие технологии имеют немало сходных сторон, по которым можно их классифицировать. Алгоритм классификации педагогических технологий предложен Г. К. Селевко [5]. Опираясь на него, мы классифицировали рассматриваемую образовательную технологию.

По сущностным и инструментально значимым свойствам *антропосоциогражданственная* образовательная технология предусматривает целевую ориентацию на всестороннее развитие личности учащихся. С целью получения искомого результата используются общепедагогические методики. Следовательно, уровень применения педагогических методик выделяется как ***общепедагогический***.

В любой педагогической технологии всегда присутствует замысел автора, его философская позиция. Еще в начале XX века Н. Г. Дебольский говорил, что: «Философия есть наука мышления не только потому, что она действует исключительно при помощи мышления, но и потому, что в ней мышление имеет полный ничем не ограниченный простор. Философия ведет туда, куда ведет ее мысль, не стесняясь никакими иными посторонними для требований мысли соображениями» [2, с. 184—190].

Учитывая то, что деятельность школы осуществляется в современных условиях, где рынок российских образовательных услуг нестабилен и находится в постоянном, хаотичном движении, а также тот фактор, что в школе обучаются представители многих национальностей, **философскую основу** образовательного процесса рассматриваемой технологии можно принять как *приспосабливающуюся*.

Педагогика, как известно, имеет свои корни в философии и психологии, поэтому обратимся к психологии, где мышление рассматривается как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [4, с. 25—30]. Содержательная структура любого инновационного процесса нуждается в создании и освоении новых направлений в организации учебно-воспитательного процесса, которые опираются на конкретные методы, приемы, формы и средства новой технологии. Технология была апробирована в одной из сельских школ Ростовской области. Сама школа была признана «Лучшей школой России 2005 года».

Поскольку в Анастасиевской школе, а разговор ведется именно о ней, в основу воспитания заложен приоритет интересов и потребностей ребенка, который формулирует решение основной педагогической задачи путем создания условий для всестороннего развития детей, то в целом это отвечает требованиям философии педоцентризма. Однако в отличие от основателей этого направления в педагогике (Ж. Ж. Руссо, О. Декроли, А. Ферьерома, Р. Кузине, Дж. Дьюи и др.) в рассматриваемой нами технологии существенно выделяется человеческая мудрость, которая направлена на исследование духовных ценностей, дает ответы на вопросы о смысле и целях жизни, что по своему содержанию приближается к антропософии.

Антропосоциогражданственная образовательная технология имеет четко ориентированное направление на **личностные структуры**, проявляющиеся в процессе обучения. Основным является ***информационно-эвристическое*** направление, где активно применяются *способы умственных действий*, при этом формируются: *знания*, *умения*, *навыки*; развивается *действенно-практическая сфера и самоуправляющий механизм личности*; путем развития творческих способностей происходит *увеличение сферы эстетических и нравственных качеств личности*.

Каждый компонент классификационной характеристики имеет свое строение. Так, **характер содержания обучения** формулируется как ***обучающе-воспитательный, глубоко проникающий***. Основа содержания обучения заключается: в доступности использования всех образовательных программ, в специфике месторасположения школы, а также в востребованности полученных знаний тем социумом, в котором выпускникам необходимо пройти адаптацию. Полученные знания при этом не должны отставать от централизованно декларируемых знаний.

Антропосоциогражданственная образовательная технология содержит в себе источники, обеспечивающие нормальное психическое развитие учащихся. Определим их как **основной фактор развития**, ибо в основе находится социальный опыт, который не отделен от внешней среды, а накапливается педагогическим коллективом в тесной взаимосвязи с родительской общественностью, а также жизнедеятельность самой школы, которая имеет более чем 180-летнюю историю. Разумеется, что первая часть основного фактора развития является *социогенной*. Вторая, не менее важная часть, *психогенная*: здесь результат развития определяется за счет самой личности учащегося с опорой на его предшествующий опыт и первые задатки самосовершенствования, которые формируются с помощью психологической службы школы еще в период предшкольного обучения. Таким образом, **основной фактор психического развития личности** можно определить как *социогенный + психогенный*.

Построение обучения в Анастасиевской школе исходит из необходимости, при которой важнейшим средством усвоения знаний является собственная деятельность ребенка. Деятельность специально организуется и управляется педагогами в системе малых групп, а также индивидуально с опорой на возрастные и индивидуальные особенности. Следовательно, основой управления познавательной деятельностью является **тип управления познавательной деятельностью** *«система малых групп + индивидуальная»*.

Процесс обучения в любом образовательном учреждении реализуется через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов [5, с. 21]. В школе традиционно используются клубные формы работы, ибо такие формы наиболее практичны в сельской школе, где состав клуба формируется по интересам, и в него входят учащиеся разного возраста. Разумеется, классно-урочная система, разработанная в XVII веке Я. А. Коменским, в школе не отменялась, но наряду с ней широко используются групповые и индивидуальные формы обучения. С 2005 года в школе введены альтернативные формы обучения, которые сразу же прижились и стали одной из составных частей организации обучения. Например, раздельно-параллельное обучение — когда формирование классов и обучение в них осуществляются на основе гендерного подхода, а все воспитательные мероприятия проходят совместно. Таким образом, **организационные формы обучения** имеют следующие виды: *классно-урочная*, *клубная*, *групповая + индивидуальная*, *альтернативная*.

Воспитание гражданина — одна из трудно решаемых задач современных образовательных учреждений России. Здесь можно привести обширный список негативных воздействий, мешающих гражданскому воспитанию. Но, думающий руководитель способен создать условия как внутри школы, так и во внешнем ее окружении, способствующие эффективному гражданскому воспитанию. В Анастасиевской школе особое внимание в этой работе уделяется формированию гражданской позиции учащихся, путем влияния школы и семьи, школьных детских организаций «Лидер», школьной психологической службы, всего родительского сообщества села. Патриотическое воспитание сочетается с воспитанием интернациональным, проводится в учебной и внеучебной деятельности. Наполнение его происходит с помощью разнообразных форм и методов воспитательного направления. В целом **воспитательные подходы к ребенку** в Анастасиевской школе — *антропосоциограждданственные*, соответствующие общей гуманистической парадигме, имеющей глубокие корни в народной педагогике и достаточно правильно и полно формирующей у молодежи убеждения о добре и зле, социальном поведении.

Согласно определению, приведенному С. М. Вишняковой, метод — это способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности [3, с. 163]. Методы обучения и методические приемы имеют между собой тесную связь, что предопределяет их взаимозаменяемость. В одном случае метод может выступать как самостоятельная часть педагогической задачи, в другом — как прием, имеющий частное значение. Отечественная педагогика представлена в работах многих современных исследователей, которые разрабатывали и предлагали ряд прогрессивных методов обучения: В. И. Андреев, Б. К. Мальбахов, Ж. Б. Санжиев, Л. П. Талышева, А. П. Ходырев, А. Л. Курбатова, В. Б. Головяшкин, В. З. Лундин, Ш. Г. Сайбединов, М. Левина, М. И. Махмутова, Т. И. Шамова и др.

В рассматриваемой *антропосоциогражданственной* образовательной технологии **преобладающим методом подачи учебного материала** являются ***объяснительно-иллюстративный, игровой + творческий***. В совокупности приемы, входящие в метод подачи учебного материала, представляют вполне завершенную систему общедидактических методов обучения. Сегодня есть реальная возможность дать подрастающему человеку овладеть общечеловеческой культурой, и на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая потребности личности и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образовательного учреждения. Поскольку *антропосоциогражданственная* образовательная технология, акцентирует внимание на развитии личности, то вполне закономерно **приоритетное направление модернизации межличностных отношений — *природосообразное + культуросообразное***. В отечественной педагогике культуросообразное направление в воспитании первоначально разрабатывали: С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др. В современных условиях применительно к конкретной школе принцип культуросообразности основывается на общечеловеческих ценностях, а в Анастасиевской многонациональной школе (более 19-ти национальностей) — еще и с учетом особенностей этнических культур, и, конечно же, с учетом исторически сложившихся традиций и норм поведения в данном социуме. Это в свою очередь дает богатейшую возможность для творческого формирования воспитательных мероприятий в конкретной школе и социуме. Относительно категорий обучающихся в школе можно сказать следующее: все дети, обращающиеся в школу, принимаются к обучению, то есть обучаются в школе *все категории* детей.

Целевыми ориентациями технологии являются следующие направления:

1) обеспечить доступ и усвоение всех образовательных программ;

2) выявить, учесть и развить творческие способности;

3) обучить школьников многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт через различные формы дополнительного образования;

4) воспитать общественно-активную творческую личность, способную приумножить общественную культуру, внести свой вклад в построение демократического общества;

5) предоставить школьникам психологические средства, позволяющие им личностно саморазвиваться, осознать самих себя и свое место в мире, принимать других людей, а также закономерности мира, в котором они живут, перспективы «будущего», которые затронут их самих.

Концептуальными положениями технологии являются такие, при которых:

— культурные формы деятельности предлагаются школьнику, но не навязываются;

— творческие способности учащихся существуют и развиваются независимо от общих способностей;

— предрасположенность ребенка к личностному развитию огромна, но не используется школой полностью;

— повышение уровня физического и психического здоровья в начальной школе стимулирует рост умственных способностей школьника;

— школа — для всех;

— обучение неотделимо от воспитания: всякое обучение есть одновременно и воспитание определенных качеств личности.

Марк Аврелий говорил: «Для разумного существа одно и то же действие согласно и с природой, и с разумом» [1, с. 69].

Известно, что педагогическому творчеству способствует наличие некоторых личностных качеств. Исследователи причин и механизмов целенаправленного поведения человека утверждают, что творческая личность характеризуется самомотивацией. В современных школах, чаще всего, весь процесс обучения построен на системе поощрений нетворческих учащихся, так как многие традиционные задания абсолютно не требуют проявления творчества. Творческие же люди сами себя поощряют и находят удовольствие в самом процессе творчества.

Говоря о *антропосоциогражданственной* образовательной технологии, можно отметить, что она начинает применяться уже при формировании готовности к школе. На первом этапе руководитель образовательного учреждения создает условия, а педагоги и психолог, диагностируя готовность к школе семьи будущего школьника и самого будущего школьника, начинают применять технологию по ее формированию.

Антропосоциогражданственная (от греч. anthropos — человек, от лат. soci — общество и гражданственность) — педагогическая технология на основе человеческих взаимоотношений,

Она обусловлена особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях, выражающимися в формировании личностных качеств, осознаваемых человеком при осмыслении своей принадлежности к обществу, в котором он живет.

Воспитывающая среда (культурно-развивающая и педагогическая) берет начало, как известно, в семье. Поэтому подготовка будущего школьника начинается прежде всего с семьи. Известно, что в ребенке с рождения заложены вполне определенные возможности развития, однако, они могут реализоваться не в полной мере, если не будет подготовлена необходимая среда.

Роль современного руководителя образовательного учреждения состоит и в том, чтобы не ограничивать свое педагогическое влияние рамками школы, а распространять его за пределы школьных стен, такой деятельностью, которая направлена на создание условий для формирования эффективной образовательной среды. Положительно сформированная внешняя среда способствует тому, что субъективизм учителя сводится к минимуму, обеспечивая свободу именно в том диапазоне действий, который приводит к достижению поставленных целей. Изначально поставленная цель в процессе ее достижения претерпевает некоторые изменения, которые зависят от множества переменных, связанных как с особенностями педагогов, так и с особенностями учащихся и их семей, а также от условий, в которых протекает непосредственно педагогический процесс. Разумеется, творчество педагога гармонично вплетается в корректировку достижения конечной цели [6, с. 290].

Немаловажную, если не главную, роль играет психологический климат, создаваемый внутри школьного коллектива и за его пределами. Основные черты *антропосоциогражданственной* технологии определены в процессе длительного времени и коллектив тщательно ими руководствуется в своей работе:

1. Обозначены цель воспитания и обучения и их психологическая структура; подобраны психологические материалы и конструкции, которые периодически подвергаются коррекции.

2. Определяется (постоянно) инструментарий для достижения целей, который рассматривается как на физическом, так и на психологическом уровне.

3. Составляются достаточно полные психологические характеристики педагогов, реализующих поставленные цели выбранным инструментарием.

4. Подвергаются периодической коррекции психологические характеристики учащихся, участвующих в совместной деятельности по достижению поставленных целей и являющихся непосредственно «материалом» при решении учебно-воспитательных задач.

5. Применяются разнообразные средства при выполнении конкретных операций образовательного цикла.

6. Обеспечивается принятие всеми участниками образовательного процесса принципов воспитания и обучения, которые лежат в основе формирования целей и задач коллектива.

7. Осуществляется постоянный мониторинг условий по реализации поставленных целей.

В реальной педагогической деятельности при взаимодействии педагогов и учащихся возникают разнообразные ситуации. Каждая ситуация в педагогическом процессе является важной, и поэтому привнесение к педагогические ситуации микроцелей, которые ориентированы на основную цель — модель выпускника, придает педагогическому взаимодействию целенаправленность.

Все беды педагогов возникают вследствие того, что они слишком часто сами стоят перед выбором, также предлагая варианты выбора учащимся. Жизнь — это постоянное движение, действие, а движение и действие могут быть разными. Как действовать в той или иной ситуации? Что необходимо предпринять? Как обнаружить альтернативу в сложившейся ситуации? Чтобы найти ответы на эти вопросы, необходимо постоянно решать педагогические задачи. Роль директора заключается в том, чтобы создать такие условия, в которых решение оперативных задач имело бы эффективную результативность. Надо отдать должное усилиям директора Анастасиевской средней школы В. А. Гретченко: он создает эти условия, и педагогический коллектив школы с удовольствием занимается творчеством, а учащиеся, находясь в таком творческом поле, тоже стремятся к личностному развитию.

Таким образом, *антропосоциогражданственная* технология создает необходимые критерии формирования модели выпускника, таких как: удовлетворение потребностей в ин-

новациях в сфере предшкольной подготовки; личностно-профессиональный рост всех участников образовательного процесса в рамках предпрофильного профессионального образования; активность учащихся в созидательных практиках здоровьесбережения, и другие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Аврелий М.** Размышления. — СПб. : Питер, 2001. — 159 с.
2. **Вараксин В. Н.** Формирование полиличностного воображения подростков в условиях ситуационной среды социального окружения / **В. Н. Вараксин** // Вестн. Таганрог. гос. ин-та. Сер. Гуманитарные науки. — Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2008. — С. 185—190.
3. **Вишнякова С. М.** Профессиональное образование : словарь / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
4. **Гретченко Г. Н.** Начальная школа : приемы и формы работы над словарем на уроках русского языка / Г. Н. Гретченко // Практ. советы учителю [Ростов-н-Д]. — 2004. — № 12. — 46 с.
5. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.
6. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая шк., 1995. — 464 с.

Поступила 04.03.09.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАТИВНО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА

С. П. Гаврилова

В статье всесторонне анализируется интегративно-проектный подход к процессу обучения в средних профессиональных учебных заведениях и его роль в формировании значимых для выпускника индивидуально-личностных качеств. Дается описание проведенного автором исследования, направленного на повышение эффективности обучаемости студентов технических специальностей учреждений среднего профессионального образования. Автор подробно рассматривает личность современного выпускника. В заключении статьи на основании исследования представляет развернутые выводы.

В условиях современного рынка труда для успешной деятельности выпускнику профессиональной школы часто требуются такие качества личности, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, логическое и проектировочное мышление, предприимчивость, а также высокий уровень владения компьютерной техникой. На наш взгляд, важной предпосылкой для формирования необходимых качеств у студентов является интегративно-проектный подход к обучению по всем дисциплинам учебного плана на базе единой модели организации образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях на основе формирования интегративных понятий и реализации межпредметных и междисциплинарных связей, выработки алгоритмов решений.

Гипотеза исследования. Обучение студентов технических специальностей учреждений СПО будет более эффективным при реализации следующего комплекса условий:

— реализации внутрипредметных и межпредметных связей, направленных на интеграцию и понимание логики естественно-научных, общепрофессиональных и специальных знаний, а также на формирование у студентов интегративных технических понятий на базе дипломного проектирования в течение всего периода обучения;

— органичного и оптимального введения в содержание обучения категорий «профессиональные компетенции» и «модель специалиста»;

— внедрения структурно-функциональной модели и технологии интегративно-проектного обучения;

— внедрения системы контроля качества образовательного процесса, базирующейся на основных принципах стандарта качества ИСО 9000.

Разработка технологического процесса — подготовки специалиста в учебном заведении с учетом требования стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000, применением в педагогической технологии «петли качества» позволит реализовать главную задачу профессионального образования — повышение качества профессиональной подготовки специалистов, а сертификация образовательного учреждения в системе ИСО позволит повысить его престижность и конкурентоспособность на образовательном рынке.

Основной *целью профессионального образования* на сегодняшний день является развитие профессионально значимых качеств личности студента в процессе получения регламентированных Госстандартом знаний, умений и навыков. Для реализации диагностичности данной цели необходимо разработать требования к модели современного специалиста и ко всем компонентам педагогической системы. С точки зрения процессного подхода нами дано следующее определение педагогической системы. *Педагогическая система* — это совокупность процессов в образовательном учреждении, направленных на формирование (в том числе и профессиональное) личности выпускника с учетом меняющихся потребностей общества, обеспечивающая его конкурентоспособность на рынке труда.

Основываясь на процессном подходе, нами разработана модель системы внутритехникумовского контроля и программное обеспечение, позволяющие систематизировать и автоматизировать эту систему. Сформулированы следующие требования к профессиональному образовательному процессу: подготовка человека к деятельности в условиях быстро развивающегося технологического производства к испытаниям, сменам условий жизнедеятельности, осознанию своей ответственности; формирование осознания принадлежности к мировому сообществу, воспитание понимания и принятия чужой культуры, чужого мнения; умений анализировать и синтезировать как производственные, так и общественные процессы.

В последние годы сложилась тенденция представлять требования к личности выпускника в виде *профессиональной модели специалиста*, в которой в документальном виде конкретизированы и систематизированы требования образовательного стандарта по подготовке специалистов с учетом перспектив развития соответствующей отрасли науки, а также перечень требований к личностным, физиолого-психологическим и профессиональным качествам специалиста (иначе — к ключевым компетенциям). На основе проведенного анализа к ключевым компетенциям для современного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, мы относим: социальную, правовую, базовую, физиолого-психологическую, нравственную, мировоззренческую, информационную, коммуникативную, экономическую, профессиональную, для которых нами установлены диагностируемые параметры и основные критерии уровня развития диагностируемых параметров.

Из анализа множества определений педагогической технологии мы предлагаем следующее определение этого понятия. *Педагогическая технология* — это система процессов по проектированию, организации, проведению и мониторингу образования, построенная с учетом информационных, технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия с целью гармоничного, разностороннего развития личности обучаемых, обеспечивающая достижение прогнозируемого результата в постоянно изменяющихся внешних условиях.

Одним их важнейших компонентов диалектического понимания как природных, общественных, так и технологических процессов является идея развития. Все процессы познания, обучения и т. д. находятся в непрерывном, постоянном развитии, следовательно, для гарантированного получения запланированных результатов необходимы постоянная диагностика и анализ целей образования, образовательного процесса и его результатов для своевременной корректировки поставленных целей и методов их достижения.

Для современной педагогической технологии важны такие подходы к проблемам образования, как гуманизация образования и природосообразность. Для понимания и возможности реконструкции современного технологического общества они должны быть дополнены альтернативной мировоззренческой ориентацн-

ей — сциентизмом, который, несмотря на абсолютизацию роли науки и техники в системе культуры человеческого общества, рассматривает возможность применения в обучении математической символики, схематизации, теоретизирования и технологизации.

Совмещение таких разнообразных подходов в образовательной технологии возможно только на основе принципов интеграции между гуманитарными, естественно-научными, общетехническими и специальными дисциплинами на основе: формирования интегративных понятий, присущих всем наукам; целей осмысленного формирования профессиональных компетенций в рамках каждой из дисциплин; открытого диалога между дисциплинами различного профиля на базе курсового и дипломного проектирования как реальной основы развития кибернетического мышления. Задача формирования у студентов *кибернетического мышления* подразумевает под собой: научить в процессе профессиональной деятельности не только применять различные виды алгоритмов, но и самому составлять и корректировать их в зависимости от изменяющихся условий; научить применять основные принципы формирования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой информации в технической литературе и Интернете; научить систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки на основе принципов построения современных баз данных; научить оценивать и развивать профессионально значимые качества личности.

Применяемая в разрабатываемой технологии обучения образовательная концепция нами рассматривается со следующих позиций: современное развитие общества требует новой системы образования — «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проектной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее. В центре новой парадигмы образования — человек, его духовное развитие, система ценностей, формирование его нравственно-волевых качеств, творческой свободы личности.

Разрабатываемая технология обучения должна опираться на главные направления реформирования образования: ориентацию на человека, его особенности и способности; гуманизацию образования; интегрирование частных наук, переход от учебных дисциплин (предметов) к образовательным областям. Необходимыми условиями для решения этих задач, на наш взгляд, являются: возрождение престижности образования; активное восприятие наук о человеке; демократизация, деидеологизация; ориентация на технологии постиндустриального развития; внедрение новых информационных технологий.

Концептуальная идея технологии интегративно-проектного обучения заключается в следующих основных положениях:

1. Соблюдение сформулированных Я. А. Коменским основных принципов педагогики: научности; природосообразности; последовательности и систематичности; доступности; прочности; сознательности и активности; наглядности; связи теории с практикой; учета возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Применение (с некоторой корректировкой) предложенных В. П. Беспалько принципов программированного обучения: а) иерархии управляющих устройств, образующих целостную систему, в которой ведущее место отводится педагогу, управляющему образовательным процессом (определение целей, мотивация деятельности студентов на достижение конечного результата, контроль выбора метода обучения, выбор и обоснование применяемых информационных технологий, создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему, индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения); б) обратной связи, которая вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации и требует цикличной организации системы управления учебным процессом. Обратная связь необходима и педагогу, и обучающемуся для понимания учебного процесса и его корректировки; в) осуществление шагового технологического процесса проектирования при изучении учебного материала. Каждый шаг включает четыре взаимосвязанных звена: информацию, операцию с обратной связью, контроль и самооценку результата; г) индивидуальности при работе обучающихся по программе, для каждого существует возможность продвижения по программе обучения с комфортной для себя скоростью; д) использования при обучении современных специальных технических и программных средств, связанных с развитием

определенных черт личности и качеств обучающихся, например, хорошей реакции, ориентировки.

3. Применение методики проектирования ТРИЗ.

4. Реализация выделенного нами комплекса педагогических условий.

Методологическая основа технологии интегративно-проектного обучения представлена в следующих основных положениях. Одной из основных целей профессионального обучения любого уровня является формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для будущей успешной трудовой деятельности по избранной специальности. Для студентов технического профиля важным в условиях быстро развивающейся науки и техники являются умение решать нестандартные технические задачи, самостоятельно проектировать различные технологические процессы с применением компьютерных средств. Поэтому усвоение новых знаний, умений и навыков должно происходить в процессе курсового и дипломного проектирования. Целесообразным является определение направления дипломного проектирования уже в самом начале обучения по специальности с учетом индивидуальных интересов, способностей обучающихся. Работа над дипломным проектом должна осуществляться на протяжении всего процесса обучения в профессиональном учебном заведении и затрагивать практически все дисциплины учебного плана.

Преподаватель специальных дисциплин выступает в роли руководителя проекта, в котором участвуют студенты (исполнители) и все преподаватели учебных дисциплин (научные консультанты по отдельным направлениям и задачам курсовых и дипломных проектов). Такая организация образовательного процесса позволяет мотивировать деятельность студентов и педагогов на конечный результат — дипломный проект, выделить в каждой учебной дисциплине задачи, позволяющие актуализировать получаемые знания и постоянно обновлять их с помощью современных информационных технологий, получать необходимый результат. Процесс поиска новых знаний осуществляется студентами практически самостоятельно, преподаватель является организатором проектной деятельности, корректирует направление поиска, предполагаемый результат, состав рабочих учебных групп, оценивает результаты деятельности, при необходимости корректирует как учебный процесс в целом, так и тему дипломного проекта каждого студента. Структурно-функциональная модель технологии интегративно-проектного обучения представлена на рис. 1.

Рисунок 1

Структурно-функциональная модель технологии интегративно-проектного обучения

Основой проектирования содержания образования является постановка целей обучения — абстрактных и конкретных. При постановке цели мы исходим из того, что в любой деятельности можно выделить: познавательное овладение объектом, его теоретическое преобразование, практическую деятельность по его преобразованию. Каждый из этих моментов представляет собой реализацию того или иного аспекта цели деятельности. Следовательно, целью учебно-познавательной деятельности могут быть: 1) знания об объекте; 2) преобразованный (вновь созданный) объект; 3) способы деятельности (преобразованные или новые).

Во всех трех случаях цель выполняет следующие основные функции: 1) побуждение к деятельности; 2) направление деятельности к достижению определенного результата; 3) ор-

Таблица 1

Основные структурные элементы понятийного подхода

Основание	Ядро	Следствия	Общее критическое истолкование
Основные интегративные понятия по специальности	Соответствующие основные понятия общепрофессиональных и специальных дисциплин	Основные выводы, формулы в конкретной дисциплине, полученные выводным путем из основания и ядра, явления, приборы — т. е. материально-идеальные результаты	Межпредметные связи и методы анализа понятий в спецкурсах; возможность применения данного понятийного аппарата при дипломном проектировании и в профессиональной деятельности

ганизация, конструирование деятельности; 4) контроль и коррекция процесса реализации цели и ее результата. Абстрактной, общей целью образовательного процесса является всестороннее развитие личности обучающегося на основе формирования у него кибернетического мышления, проектировочных умений и профессиональных компетенций. При постановке конкретных образовательных целей мы используем методологическую основу, предложенную В. А. Беликовым:

1. Выявление, формулировка и анализ проблем при отборе содержания учебной дисциплины.

2. Подход к проблеме, объекту и предмету обучения как к системе.

3. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей; нахождение и формулировка законов, принципов, условий функционирования; определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.

Содержание учебного материала в значительной степени определяется содержанием образовательных стандартов профессионального образования. Наличие в них национально-регионального компонента стандарта дает учебному заведению достаточно самостоятельно организовывать учебный процесс: разрабатывать квалификационные характеристики, вводить дисциплины по выбору, необходимые для курсового и дипломного проектирования. Это позволяет рассмотреть содержание учебного материала через призму курсового и дипломного проектирования, определить основные интегративные понятия, характерные для конкретной технической специальности, рассмотреть их под разным углом зрения при изучении различных дисциплин. Используя понятийный подход, преподаватель может систематизировать учебный материал, применяя единую четырехэтапную структуру, описанную в табл. 1.

На основании общей абстрактной цели — формирования всесторонне развитой личности мы предлагаем следующие конкретные цели:

— *учебно-развивающая цель*: развитие кибернетического мышления и проектировочных умений при формировании ЗУН в соответствии со стандартом.

— *воспитательная цель*: формирование профессионально-значимого качества личности по модели специалиста.

Описание методики проведения урока. Студент совместно с преподавателем самостоятельно выбирает важное для себя качество личности, которое может быть развито на данном уроке в соответствии с конкретной учебно-развивающей целью. На основании осуществленного выбора определяется способ деятельности на уроке, который может быть реализован по трем основным направлениям: индивидуальная работа студента; самостоятельная работа в проектных группах; работа в малых группах с помощью объяснений учителя.

Далее в соответствии с конкретной учебной целью урока осуществляется отбор понятий для реализации поставленной цели. После оперативного контроля отобранных студентами понятий в случае отрицательного результата может быть осуществлена корректировка выбранного студентом способа деятельности. Затем на основании принципов понятийного подхода проводится матричный анализ понятий. Далее осуществляется оперативный контроль или самоконтроль и на основании анализа ошибок корректируется либо способ деятельности, либо лишь матрица анализа понятий. Затем с использованием вари-

ативных технологий осуществляется проектирование процесса реализации поставленных целей, моделируется полученный процесс, проводится рефлексия как по знаниям, умениям и навыкам, так и по модели специалиста. В конце урока преподаватель контролируст и обобщает полученные результаты, выводит итоговые рейтинговые оценки за урок по каждому студенту и формулирует проблему следующего урока для самостоятельной работы дома.

Отметим, что реализация описанной технологии обучения возможна только в информационной образовательной среде, которая включаст в себя не только компьютерные средства обучения, но и дидактическое, программное обеспечение образовательного процесса, проектирование его с помощью современных информационных технологий, обеспечивается компьютерной системой внутритехникумовского контроля. Экспериментальное исследование проводилось на базе Магнитогорского политехнического техникума, Магнитогорского филиала Челябинского политехнического техникума, факультета повышения квалификации Магнитогорского государственного университета, профессиональных училищ № 67, 90, 104 и 121 г. Магнитогорска, автотранспортных предприятий и предприятий автомобильного сервиса г. Магнитогорска в четыре взаимосвязанных этапа. Цели, временные рамки и задачи каждого этапа представлены в табл. 2.

Анализ результатов педагогического эксперимента по реализации в учебном процессе технологии интегративно-проектного обучения рассмотрим на примерах групп А-1-00 (эта группа обучалась с использованием традиционной образовательной технологии (контрольная)) и А-11-04 (в ней нами реализованы все педагогические условия (экспериментальная)). Отметим, что на начальном этапе нашего эксперимента (при поступлении в техникум) в результате проведенного нами анкетирования мы получили следующие результаты: коэффициент полноты проектировочных умений и профессиональных компетенций в контрольной группе $K_к = 0,23$, в экспериментальной — $K_э = 0,22$. То есть практически все студенты имели одинаково низкий уровень сформированности проектировочных умений и профессиональных компетенций.

В процессе обучения в соответствии с учебным планом студенты специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» выполняют курсовое проектирование по следующим дисциплинам: «Техническое обслуживание автомобиля» (1 срез), «Ремонт автомобилей и двигателей» (2 срез), «Экономика отрасли» (3 срез). Отметим, что в начале второго курса обучения определяется направление дипломного проектирования, на основании которого согласовываются темы всех курсовых проектов. Таким образом, для оценки проектировочных умений и профессиональных компетенций нами проведено 4 среза (три — это курсовое проектирование, а последний, четвертый, — это дипломное проектирование) (табл. 3, 4; рис. 2).

Рисунок 2

Изменение коэффициента полноты сформированности профессиональных компетенций студентов контрольной и экспериментальной групп

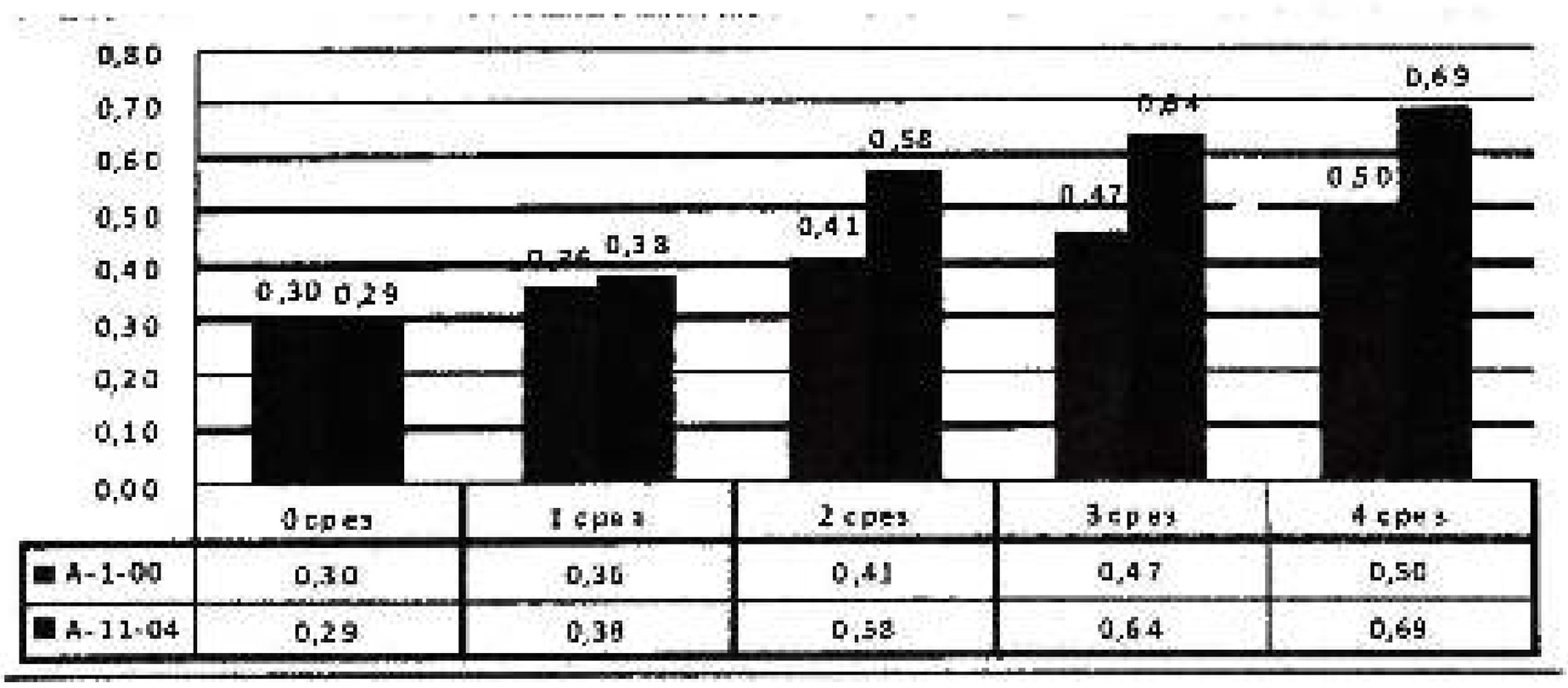


Таблица 2

Цели и задачи этапов экспериментального исследования

№ п/п	Наименование этапа	Сроки	Цель этапа	Задачи этапа
I	Констатирующий эксперимент	1993—2002 гг.	Выявление проблемы в практике учреждений СПО и НПО. Определение уровня подготовки студентов	Определение целей и методов каждого этапа экспериментальной работы
				Анализ психолого-педагогической и методической литературы
				Определение базы эксперимента и выделение экспериментальных и контрольных групп
				Изучение требований работодателей к профессиональной компетентности выпускников
II	Поисковый эксперимент	2002—2003 гг.	Разработка технологии интегративно-проектного обучения	Разработка модели педагогической системы, модели специалиста и технологии обучения
				Обоснование критериев сформированности кибернетического мышления, проектировочных умений и профессиональных компетенций у студентов технических специальностей учреждений СПО
				Обоснование механизма перевода качественных показателей в количественные
				Выбор диагностических методик для определения выявленных показателей
III	Формирующий эксперимент	2003—2006 гг.	Определение эффективности влияния комплекса педагогических условий и разработанной технологии обучения на формирование интегративных технических понятий, развитие кибернетического мышления, проектировочных умений и профессиональных компетенций у студентов технических специальностей учреждений СПО	Экспериментально проверить влияние комплекса педагогических условий к разработанной технологии обучения на эффективность рассматриваемого процесса
				Корректировка рабочей гипотезы
				Обучение преподавателей, участвующих в эксперименте
				Разработка методических рекомендаций для преподавателей общетехнических и специальных дисциплин
				Разработать комплекс профессионально-педагогических и программных средств, обеспечивающих внедрение технологии интегративно-проектного обучения
IV	Систематический эксперимент	2006—2008 гг.	Анализ экспериментальных данных	Экспериментальное подтверждение гипотезы исследования методами математической статистики
				Опубликовать методические рекомендации по внедрению технологии интегративно-проектного обучения в образовательный процесс учреждений СПО
				Оформить результаты исследования

Таблица 3

Результаты реализации педагогических условий в сформированности у студентов проектировочных умений

Группы	Количество учащихся	Числовые значения коэффициентов сформированности проектировочных умений	
		нулевой срез	последний срез
А-1-00	22	0,23	0,32
А-11-04	22	0,22	0,78
Методика анализа	Сравнительный анализ методики	0,96	2,44
	Критерий Стьюдента для зависимых выборок	Для числа степеней свободы $n = 22 - 1 = 21$ при $p < 0,05$ $t_{набл} = 11,54 > 1,72 = t_{крит}$ — достоверно	
	Критерий хи-квадрат Пирсона	Для числа степеней свободы $n = (2 - 1)(2 - 1) = 1$ $x^2_{набл} = 29,45 > x^2_{крит} = 3,84$	

Таблица 4

Результаты реализации педагогических условий в сформированности у студентов профессиональных компетенций

Группы	Количество учащихся	Числовые значения коэффициентов сформированности проектировочных умений	
		нулевой срез	последний срез
А-1-00	22	0,23	0,50
А-11-04	22	0,22	0,69
Методика анализа	Сравнительный анализ методики	0,96	1,38
	Критерий Стьюдента для зависимых выборок	Для числа степеней свободы $n = 22 - 1 = 21$ при $p < 0,05$ $t_{набл} = 10,75 > 1,72 = t_{крит}$ — достоверно	
	Критерий хи-квадрат Пирсона	Для числа степеней свободы $n = (2 - 1)(2 - 1) = 1$ $x^2_{набл} = 18,43 > x^2_{крит} = 3,84$	

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Актуальность темы исследования обусловлена изменением рынка труда, при котором востребованными становятся специалисты, имеющие развитое кибернетическое мышление, умеющие проектировать свою деятельность и обладающие комплексом ключевых профессиональных компетенций.

2. В преподавании технических дисциплин целесообразна интеграция традиционных подходов, педагогических инноваций и информационных технологий. При обучении техническим дисциплинам в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы на основе применения информационных технологий акцент должен ставиться на формирование у учащихся умений самостоятельно выбирать вид деятельности с учетом поставленных целей, ориентироваться и действовать в условиях информационного общества.

3. Определено понятие «кибернетическое мышление» как совокупность технического, математического (алгоритмического), естественно-научного и практического мышления,

обеспечивающая решение сложных проектных и изобретательских задач.

В рамках проведенного нами педагогического эксперимента предлагаемая технология интегративно-проектного обучения студентов технических специальностей учреждений СПО, а также комплекс выделенных нами педагогических условий получили убедительное экспериментальное подтверждение (достоверность гипотезы подтверждается методами математической статистики — Стьюдента и хи-квадрат Пирсона).

Таким образом, на основании полученных данных мы можем сделать вывод о достижении поставленной цели, подтверждении гипотезы нашего исследования.

Поступила 02.02.09.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

А. Д. Гонеев

В статье раскрывается значимость коррекционно-педагогической деятельности учителя в организации и проведении профилактической работы с детьми группы риска и подростками с девиантным поведением. Обосновывается необходимость подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической работе с трудновоспитуемыми детьми и педагогически запущенными подростками. Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-личностной готовности студентов вуза к коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками, раскрывается содержание технологий профессионально-личностной подготовки будущих учителей к коррекционно-педагогической деятельности с подростками.

В психолого-педагогической и специальной литературе (С. А. Беличева, И. П. Башкатов, А. И. Кочетов, Г. Ф. Кумарина, Р. В. Овчарова, Г. М. Потанин, Д. И. Фельдштейн и др.) в последнее время проанализирован и обобщен довольно большой опыт по исследованию сущности и причин отклонений в поведении детей и подростков, изучаются пути и средства предупреждения и преодоления девиаций в поведении несовершеннолетних, осуществлены реальные шаги по разработке вопросов подготовки будущих специалистов к воспитательно-профилактической и адаптационно-реабилитационной работе с трудновоспитуемыми детьми и педагогически запущенными подростками (С. А. Завражная, А. В. Мудрик, В. А. Попов, Н. А. Подымов, Г. В. Фицула, Ю. И. Юрич-ка и др.). Вместе с тем требуют дальнейшего исследования вопросы теоретико-методологического обоснования формирования профессионально-личностной готовности будущего специалиста к организации и управлению коррекционно-профилактической работы с несовершеннолетними, к реализации технологий коррекционно-педагогической деятельности с детьми группы риска и девиантными подростками.

В Курском государственном университете разработана и успешно реализуется концептуальная модель подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками с отклонениями в развитии и поведении. Составной частью данной модели являются технологии профессионально-лич-

ностной подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической работе с девиантными подростками [1].

Коррекционно-педагогическую деятельность мы определяем как планируемый и особым образом организуемый процесс, реализуемый с подростками, имеющими незначительные отклонения в развитии и девиации в поведении, направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков в поведении, но и на создание необходимых условий для формирования и развития личности подростков, для успешной интеграции их в социальную среду [2]. Моделируя коррекционно-педагогическую деятельность с подростком, учитель должен четко понимать и осознавать сущность данного вида деятельности, представлять ее место в едином педагогическом процессе, планировать и прогнозировать ее результат, при необходимости контролировать и регулировать ход коррекционно-педагогической деятельности, адекватно оценивать как свои действия, так и поведение подростка, предвидеть результаты коррекционно-педагогической работы. Одним словом, решать совокупность конкретных педагогических задач, используя конкретные педагогические технологии, что предопределило необходимость использования педагогических технологий и в профессионально-личностной подготовке будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности.

В основу процесса профессионально-педагогической подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности мы положили технологии поэтапного формирования профессионально-личностной готовности учителя к коррекционно-педагогической деятельности. Специфика педагогических технологий состоит в том, что в них конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который гарантирует достижение поставленной цели. Подготовка включает четыре этапа: адаптационно-ориентационный, информационно-аналитический, репродуктивно-конструктивный, прогностическо-творческий.

Педагогическая технология нами понимается как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. При моделировании технологий поэтапного формирования готовности учителя к данного вида деятельности мы исходим из предположения, что оптимальность их структуры и результативность их функционирования будут зависеть от четкости формулировки достижения конечной цели подготовки молодого специалиста; от поэтапного продвижения к достижению поставленной цели и эффективного решения педагогических задач на каждом этапе подготовки; от содержательного обеспечения процесса подготовки, опирающегося на междисциплинарное взаимодействие социально-педагогических дисциплин; от успешности овладения специальными (коррекционно-педагогическими) умениями по управлению процессом коррекционной деятельности с подростками; от наличия высокого уровня склонностей и способностей к рефлексии профессионально-личностного развития, формирования необходимых профессионально-значимых для коррекционно-педагогической деятельности качеств личности будущего учителя.

Педагогические технологии мы рассматриваем через призму задачного подхода, выделяя приемы и способы решения педагогических задач по анализу, целеполаганию, планированию, организации, оценке, коррекции педагогического процесса и решению частных педагогических задач по разрешению конфликтных ситуаций, осуществлению игровой деятельности, коррекции отклоняющегося поведения и др. На каждом этапе подготовки решается определенная совокупность педагогических задач.

Первый этап подготовки (адаптационно-ориентационный) направлен на формирование широких познавательных интересов у студентов, развитие у них «открытости» педагогической образовательной среде и общению, на целенаправленное формирование интереса к педагогической профессии и психолого-педагогическим дисциплинам, развитие осознанности гуманистической направленности педагогического процесса в вузе. Важной задачей данного этапа является формирование интереса у студентов к своему духовному и душевному миру, развитие позитивного отношения к личности ребенка, понимания необходимости существования условий, создающих возможности для проявления личностных качеств подростка. Формирование

потребности к самопознанию, осознания позитивного образа «Я».

Второй этап (информационно-аналитический) сориентирован на создание в вузе информационного психолого-педагогического пространства, способствующего развитию ценностных ориентаций и мотивации психолого-педагогической деятельности; на знакомство с основными общепедагогическими категориями и законами, обобщенными коррекционно-педагогическими понятиями. Ведущей задачей этапа является формирование интереса к профилактической и коррекционно-педагогической деятельности с подростками, развитие умений моделирования фрагментов профессионально-педагогической деятельности, закрепление стремлений к самопознанию и самоанализу профессионально-педагогической деятельности.

Третий этап (репродуктивно-конструктивный) направлен на развитие и совершенствование общепедагогических и специальных коррекционных умений в решении традиционных педагогических задач; на актуализацию процессов самовыражения и самореализации в профессионально-педагогической деятельности; на инициирование поиска индивидуального стиля деятельности в профилактической и коррекционно-педагогической работе с несовершеннолетними; на формирование гуманистической профессионально-личностной позиции в педагогической деятельности; на развитие в ходе социально-педагогической практики организационно-деятельностных, коммуникативных и конструктивно-преобразующих умений и профессионально значимых качеств личности.

Четвертый этап (прогностически-творческий) расширяет представления о возможностях профессионально-педагогической деятельности учителя в различных образовательных средах и типах образовательных учреждений, закрепляет и совершенствует стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессионально-педагогической и коррекционной деятельности с различными категориями детей и подростков, с детьми «группы риска» развивает коррекционно-педагогические умения в работе с детьми с девиациями в поведении в учебно-воспитательном процессе школы. Акцентируется внимание на усилении профессионально-личностной направленности развития профессионально-значимых качеств личности, наличии высокого уровня готовности к коррекционно-педагогической деятельности с подростками.

Представлены логика и последовательность организации учебно-профессионального процесса в вузе, программно-методическое и содержательно-процессуальное обеспечение подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности, а также совокупность технологий развития ценностно-мотивационной сферы профессиональной деятельности учителя, формирование его когнитивной и праксиологической готовности к реализации коррекционно-педагогических умений и навыков в работе с несовершеннолетними подростками.

В рамках программно-целевого и содержательно-процессуального обеспечения технологий подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности нами была проведена реконструкция содержания и структуры общепедагогической и специальной подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, внесены изменения в логику изучения учебных курсов педагогических дисциплин.

Педагогические технологии подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности строились по линейно-циклическому принципу и осуществлялись в контексте личностно-деятельностного подхода. То есть на всех этапах подготовки использовались как творческие задания (сочинения, создание творческих проектов, олимпиады, защиты коррекционных программ, выполнение курсовых работ и др.), так и активные педагогические технологии (имитационные и сюжетно-ролевые игры, дидактические спектакли, игры-инсценировки, игры-драматизации, организационно-деятельностные игры, социально-педагогические тренинги и др.), выбор которых осуществлялся в зависимости от задач подготовки на каждом этапе.

Так, на первом этапе подготовки преимущество отдавалось задачам, вводящим студентов в профессию (через изучение дисциплин «Введение в педагогическую деятельность», «История образования и педагогической мысли» и др.), способствующим осознанию ее значимости, пониманию роли психолого-педагогических знаний в общепедагогической

подготовке. В связи с этим приоритетными были игровые и рефлексивно-творческие технологии. Сюжетно-ролевые и имитационные игры вводили студентов в мир педагогической деятельности, позволяли осознать ее социокультурную обусловленность, установить взаимосвязь истории, культуры и педагогики. В ходе дидактических спектаклей осуществлялись не только имитация профессиональной деятельности, но и самоанализ и самооценка своей профессиональной пригодности. Творческие сочинения «Мой любимый учитель», «Учитель, которого ждет школа» и др., проектирование профессиональной деятельности, составление сравнительно-сопоставительных схем и таблиц профессиональной деятельности закладывают основы педагогической рефлексии, активизируют мотивацию профессионально-педагогической подготовки.

На втором этапе приоритетными являются технологии анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач, поскольку освоение совокупности психолого-педагогических знаний, знакомство с первоначальными коррекционно-педагогическими понятиями, углубление в теоретико-методологическую сущность педагогики как науки требуют развития аналитико-синтетических способностей, умений моделирования и проектирования профессионально-педагогической деятельности. В образовательном процессе используются дискуссионные формы организации учебного процесса, обсуждения докладов на темы о сущности и причинах девиаций в поведении подростков, о проблемах молодежной субкультуры, о путях и средствах предупреждения и преодоления педагогической запущенности и правонарушений среди несовершеннолетних и др. Пресс-конференции, брейн-ринги, психолого-педагогические олимпиады использовались как интегрированные формы подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками. Во всех формах и видах образовательной деятельности используются технологии решения педагогических задач.

Третий этап отличается своей практико-ориентированной направленностью и технологической насыщенностью. Он выводит студентов на уровень формирования профессионально-личностной позиции в коррекционно-педагогической деятельности с подростками, проверяет его способность и готовность к профилактической и коррекционно-реабилитационной работе с несовершеннолетними. В ходе занятий на спецкурсах и спецпрактикумах с коррекционно-педагогической направленностью, на занятиях отделений факультета дополнительных педагогических профессий, в ходе подготовки к летней социально-педагогической практике в профильных лагерях для подростков, в инспекциях и комиссиях по делам несовершеннолетних ведущей технологией является технология личностно-ориентированного тренинга, который раскрывает профессионально-личностные возможности студентов, развивает его коммуникативные и экспрессивные способности, формирует эмпатию, аттракцию, толерантность, развивает рефлексивные умения в планировании, прогнозировании и организации коррекционно-педагогической деятельности с несовершеннолетними.

На завершающем этапе приоритетными становятся технологии «погружения» в практическую профессионально-педагогическую деятельность. Освоение студентами старших курсов всего блока психолого-педагогических дисциплин, изучение курса «Коррекционная педагогика и основы специальной психологии» создают прочную научно-теоретическую базу для формирования конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-рефлексивных и коррекционно-регулятивных умений для отработки технологий целеполагания, планирования, конструирования, коррегирования и других в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Наряду с традиционными технологиями использовались инновационные подходы в подготовке студентов к коррекционно-педагогической деятельности (моделирование программ по профилактике и реабилитации подростков Центра временной изоляции несовершеннолетних; разработка технологий этических бесед и практикумов; составление карт обследования семей подростков, находящихся на учете в ОВД; проведение коммуникативных тренингов с несовершеннолетними и др.). Кроме того, применялись исследовательские и рефлексивные технологии при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, при выполнении творческих заданий в ходе

педагогической практики, при анализе и оценке результатов учебно-воспитательной и коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками.

Таким образом, технологии подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности, расположенные в логике образовательного процесса, направлены на решение ведущей задачи профессиональной подготовки специалиста. Они обусловливаются наличием в вузе педагогически сориентированной образовательной среды, проводимой реконструкцией содержания и структуры подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности и технологической обеспеченностью этого процесса. Данные технологии располагают к созданию ситуации инициирования профессионально-личностного саморазвития будущего учителя, формированию у него активной профессионально-личностной позиции, развитию необходимых профессионально-личностных качеств в коррекционно-педагогической деятельности с подростками, то есть помогают в решении главной задачи подготовки учителя — в формировании его готовности к коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что более 40 % выпускников экспериментальной группы ориентированы на работу в общеобразовательной школе, 52,1 — на работу в органах внутренних дел (в контрольной группе на работу в школе ориентируются около 40 %, в правоохранительных органах хотели бы работать лишь 37 %). У будущих учителей усиливается и интерес к психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, появляется понимание их роли в профессионально-педагогической деятельности. Об этом свидетельствуют показатели роста процента успеваемости по данным дисциплинам, результаты государственных экзаменов по педагогике, психологии и методике преподавания учебных дисциплин, рост количества выбираемых квалификационных выпускных работ по проблемам педагогики, психологии и коррекционной педагогики и успешная их защита на государственных экзаменах.

Завершающий, четвертый, этап подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками подтвердил наше предположение о целесообразности поэтапной содержательно-процессуальной подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками. В целом у большинства студентов экспериментальной группы (60,7 %) сформировалась профессионально-личностная позиция в коррекционно-педагогической деятельности с несовершеннолетними (в контрольной группе у 46,5 % студентов). Отмечен наиболее высокий уровень сформированности морально-психологической готовности учителя — у 77,1 % студентов-выпускников (в начале этапа — у 73,6 %), в контрольной группе соответственно 66,8 и 65,4 %. То есть у большинства будущих учителей сформирован ценностно-мотивационный компонент коррекционно-педагогической деятельности, понимание важности и ее значимости в профессиональной деятельности учителя. Устойчив в динамике и оценочно-рефлексивный компонент коррекционно-педагогической деятельности. Профессионально-личностная готовность к данному виду работы сформирована у 50,5 % студентов экспериментальной группы. Они объективно оценивают свою профессионально-педагогическую подготовку, готовность к коррекционно-педагогической деятельности, адекватно характеризуют имеющиеся у них профессионально-значимые качества в работе с девиантными подростками. В контрольной группе профессионально-личностная готовность приблизилась к 40 %. Несколько снижена у них и морально-психологическая готовность. Это свидетельствует о том, что у контрольной группы сохраняется чувство неуверенности, сомнения в результативности своей профессионально-педагогической деятельности. Дискомфорт вызывает у них предстоящая деятельность с педагогически запущенными и трудновоспитуемыми подростками, потому что с этой группой студентов не велось систематической технологической подготовки, в работе с ними не применялись методы и приемы, раскрывающие специфику и особенности коррекционной работы с подростками.

Таким образом, в ходе последнего прогностически-творческого этапа завершается цикл технологий подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности. После освоения всего объема дисциплин общекультурологического, предметно-методического,

психолого-педагогического блоков, после прохождения всех видов педагогических практик и участия в различных видах общественно-педагогической деятельности будущие учителя приходят к конечному выводу о правильности выбранной профессиональной деятельности, о целесообразности в ней профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними, о необходимости гуманного отношения к подросткам с отклонениями в поведении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гонеев А. Д.** Подготовка учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками : моногр. / А. Д. Гонеев. — Курск : Изд-во КГПУ, 2000. — 320 с.
2. **Гонеев А. Д.** Работа учителя с трудными подростками : учеб. пособие / А. Д. Гонеев, Л. В. Головникова. — М. : Академия, 2008. — 240 с.

Поступила 05.05.09.

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ МОРДОВИИ В ПОЛИТИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941—1945 годов

О. П. Горбунов

Статья посвящена культурно-просветительской и политико-просветительской деятельности учреждений культуры Мордовии в годы Великой Отечественной войны. Автор статьи представляет систему учреждений культуры и просвещения, функционировавших в годы Великой Отечественной войны на территории Мордовии, а также проводит анализ успехов и достижений в культурно-просветительской работе того времени.

Культурно-просветительскую работу среди населения проводили учреждения культуры исходя из задач государства. К началу 1941 года в СССР работали свыше 118 тыс. клубных учреждений, государственные, профсоюзные, ведомственные, колхозные, заводские, свыше 277 тыс. массовых библиотек, около 1 тыс. музеев, 28 тыс. киноустановок, свыше 100 тыс. красных уголков.

В Мордовии к этому периоду действовали 165 сельских клуба, 65 профсоюзных, 25 районных домов культуры, 488 изб-читален, 112 библиотек, в которых работали 590 клубных и 360 библиотечных работника, а также 113 киноустановок, из них 48 стационарных и 65 передвижных, 98 установок находились в сельской местности. Широко велась радиофикация городов и сел, к 1941 году в Мордовии было 16,5 тыс. радиоточек [2, с. 120—121]. Создавалась материальная база образовательных учреждений по подготовке кадров культпросвет работников.

Достигнутые успехи в культурно-просветительской деятельности тем не менее не обеспечивали в полной мере возросших духовных потребностей населения. Во многих населенных пунктах отсутствовали учреждения культуры, а в имеющихся были многочисленные недостатки в работе штатных сотрудников, отсутствовали в необходимых количествах помещения, имеющаяся материально-техническая база была слабой.

Начавшаяся Великая Отечественная война стала тяжелейшим испытанием для Советского

государства. Мордовская АССР, как и вся страна, перевела политическую, экономическую и культурную жизнь на военные рельсы. Война поставила перед культурно-просветительными учреждениями более сложные задачи.

Перестройкой всей работы и усилением партийно-просветительской и культурно-просветительской деятельности руководили партийные организации. В специальных распоряжениях и директивных письмах указывалось на необходимость усиления культурно-просветительской работы и на недопустимость невнимательного отношения отдельных местных руководителей к политико-просветительской работе.

Уже 28 июня 1941 года Мордовский обком ВКП(б) разослал директивное письмо отделам пропаганды и агитации райкомов и горкомов партии об организации газетных витрин и установке громкоговорителей на предприятиях, в населенных пунктах [4, с. 31]. X пленум (18.11.1941) Мордовского обкома ВКП(б) принял Постановление «О задачах областной партийной организации по усилению партийно-организационной и политической работы среди населения республики в связи с нападением фашистской Германии на Советский Союз». Были приняты меры по организации агитационно-массовой и политической информации населения через радиовещание и печать. Культурно-просветительская работа подчинялась задачам мобилизации народа на защиту Отечества, сплочению фронта и тыла [4, с. 33—34]. Требовалось перестроить работу партийных кабинетов, домов социалистической культуры, изб-читален, превратив их в агитпункты, и организовать при них систематическое проведение лекций, докладов, консультаций по вопросам Отечественной войны и текущей политики. В начальный период войны преобладали агитационные формы культурно-просветительской работы с населением. В клубах, библиотеках, домах культуры проводились различные оборонно-массовые мероприятия, была организована пропаганда военных знаний, политинформации, громкие читки боевых листков, беседы о положении на фронтах, сбор средств и теплых вещей для фронта.

С целью массового оповещения населения о состоянии политической, экономической, военной и культурной жизни страны в июне 1941 года выпущены первые «Окна ТАСС», устанавливались витрины «Последние известия», «Сводки Информбюро». В музеях, библиотеках, парках, железнодорожных станциях были развернуты тематические выставки по военной теме и трудовой деятельности в тылу. Культурно-просветительская работа проводилась в местах работы и жительства трудящихся, на призывных пунктах, агитпунктах при станциях железных дорог.

По территории Мордовии проходят три железнодорожные магистрали: с запада на восток, с севера на юг и с юго-запада на северо-восток, по которым в тыл следовали поезда с ранеными и эвакуированными, а на фронт — воинские эшелоны с войсками и техникой. И в короткие минуты остановок было важно донести политическую информацию о положении на фронте, трудовой деятельности в тылу до воинов проходящих военных частей, эвакуированных раненых и рабочих предприятий оккупированных районов СССР. Агитбригады проводили культурно-массовые мероприятия на импровизированных сценах, вокзалах, прямо на платформах и путях или в специально оборудованных вагонах.

Культурно-просветительные учреждения — клубы, библиотеки, музеи, театры — брали культурное шефство над госпиталями, в которых были открыты пункты выдачи книг, регулярно проводились концерты художественной самодеятельности, артистов. Велась активная пропаганда с их участием на мобилизацию всей страны, на борьбу против немецко-фашистских захватчиков [6, с. 334—335].

В первый, самый тяжелый, год войны в республике уменьшилось количество культурно-просветительных учреждений. В ряде районов работники учреждений были призваны или ушли добровольцами на войну, ряд учреждений закрылся из-за нехватки средств, а в некоторых здания были переданы под призывные участки. В зимний период массово закрывались избы-читальни и сельские клубы из-за отсутствия топлива и освещения, сократилось количество киноустановок. Но культурно-просветительская работа в этих населенных пунктах не прекращалась, временно она переносилась в образовательные учреждения, правления колхозов, сельские советы, административные здания предприятий, красные уголки учреждений.

Местным партийным и советским органам предписывалось оказывать помощь культурно-просветительным учреждениям в мобилизации

тружеников тыла на подъем промышленности и сельского хозяйства, военно-патриотического воспитания населения. Необходимость данной работы диктовалась сложной обстановкой на фронтах и оперативностью при проведении мероприятий непосредственно в поле, на ферме, в цехах, производственных участках и на строительстве Сурского оборонительного рубежа, который предполагалось укрепить для защиты Волжско-Уральского промышленного района. Многие клубы, музеи, библиотеки организовывали коллективные слушания радиопередач, сводки Совинформбюро, встречи с фронтовиками, выпуски «боевых листков». Активизировалась работа профессиональных и народных театров, домов культуры и самодеятельных коллективов по организации концертов, показа спектаклей в госпиталях города Саранска, Рузаевки и некоторых районных центрах. Сотрудники и артисты Музыкально-драматического театра, Ансамбля песни и пляски, Театра кукол, Концертно-эстрадного бюро собирали денежные средства в Фонд обороны, организовывали помощь семьям фронтовиков, активно участвовали в шефских концертах и спектаклях.

Фронтовая концертная бригада, организованная Управлением по делам искусств при СНК МАССР, в 1942 году выезжала на фронт, где за 20 дней дала 32 концерта перед бойцами и командирами действующих частей Красной армии, в том числе пред бойцами 326 дивизии, сформированной на территории Мордовии. В образованных культурно-просветительных учреждениях организовывались кружки и курсы по подготовке санружинниц, бойцов местной противовоздушной обороны (МПВО), противохимической обороны (ПВХО). Навыки, полученные населением на курсах, в дальнейшем ими реализовывались в добровольных формированиях по месту жительства и работы, на железнодорожных станциях и промышленных предприятиях [5].

Важное место в культурно-просветительской и политико-просветительской работе с населением Мордовии занимала деятельность писательской организации. Мордовская литература служила борьбе за освобождение страны от немецко-фашистских захватчиков. Многие мордовские писатели ушли на фронт и с оружием в руках сражались с врагом. Писатели-фронтовики и писатели, оставшиеся в тылу, продолжали создавать произведения, поднимавшие боевой дух и вызывавшие трудовой энтузиазм у населения, вселяли уверенность в победу над врагом, укрепляли дружбу народов. Народная поэтесса Ф. И. Беззубова не только слагала патриотические стихи и песни о войне, но и выезжала на фронт. Выступления мордовской сказительницы, которой в то время было 64 года, воспринимались солдатами и командирами Красной армии как наказ матери на битву с врагом и скорейшее освобождение Родины от фашистов [3, с. 110—113].

Перестройка в культурно-просветительской сфере, осуществленная в нашей стране в начальный период войны позволила повысить образовательный и духовный уровень населения. Мордовия, также как и вся страна, отдавала все для фронта, для победы над захватчиками. Главным итогом этого невероятного напряжения физических и духовных сил народа явилась их идейная зрелость, готовность и способность к самопожертвованию ради победы.

Население Мордовии, выстояв в тяжелые месяцы немецкого наступления, когда линия фронта уже проходила в непосредственной близости от административной границы республики, активизировало работу в тылу. Во второй половине 1943 года стала активнее и деятельность культурно-просветительных учреждений, к этому времени расширилась их материальная база, увеличилось количество изб-читален и клубов, библиотек и пунктов выдачи книг, существенно пополнились их фонды. Для более плодотворной работы Мордовское концертно-эстрадное бюро было реорганизовано в Мордовскую государственную филармонию, в штате которой состояло 6 творческих коллективов [4, с. 49].

В целях обобщения богатого опыта культурно-просветительской деятельности, творческого его изучения стали проводиться смотры агитбригад, художественной самодеятельности, клубной деятельности. Их результаты использовались в дальнейшем совершенствовании форм и методов культурно-просветительской работы. В то же время смотры способствовали росту количества кружков и коллективов художественной самодеятельности как в городах, так и в сельской местности, дальнейшему развитию культурно-просветительской работы среди населения. Кроме того повысился идейно-художественный уровень самодеятельных коллективов и пополнился их репертуар новыми про-

изведениями, в которых отражались героизм и доблесть воинов Красной армии, трудовые подвиги советского народа в Великой Отечественной войне против немецко-фашистских войск и патриотизм советского народа. Об активности населения в подготовке и проведении смотра свидетельствует следующий факт: только в Ковылкинском районе в период подготовки организовано 11 коллективов художественной самодеятельности, а всего в смотре участвовали 30 коллективов художественной самодеятельности и 60 исполнителей [3, с. 133].

В целях укрепления агитколлективов, расширения агитационной работы в 1943 году во исполнение Постановления ВКП(б) от 17.07.1943 г. были созданы группы от 15 до 60 человек докладчиков в каждой для работы в русских, эрзянских, мокшанских населенных пунктах. Всего ими за 1,5 месяца было прочитано 2 586 докладов и охвачено более 207 тысяч слушателей [2, с. 124]. Местными активистами и культпросветработниками перед началом киносеансов организовывались читки военных сводок с фронта и выступления агитбригад.

Победа Красной армии в 1944—45 гг., освобождение захваченных советских земель и вступление советских войск на территории оккупированных стран Восточной Европы способствовали новому подъему культурно-просветительской работы. Продолжала укрепляться материально-техническая база учреждений, возвращались ранее переданные помещения для военных нужд, выделялись средства на восстановление клубов, домов культуры, изб-читален, библиотек. В целях оживления и активизации их работы, превращения их в подлинные центры массово-политической работы, а также в целях мобилизации всех сил колхозов, колхозников и сельской интеллигенции на успешное проведение сева и выявление передового опыта в работе культпросветучреждений в первой половине 1944 года был проведен конкурс на лучшую избу-читальню. К участию в конкурсе были мобилизованы культпросветработники, комсомольцы, сельская интеллигенция. В качестве приза учреждалось переходящее Красное Знамя, денежные премии, литература и наглядные пособия, кроме того, лучшие работники поощрялись промтоварами (одеждой, обувью и т. д.) [4, с. 53—54]. По итогам конкурса многие избы-читальни, библиотеки пополнили свои книжные фонды, в клубах обновлялся инвентарь, а главное, население активнее стало участвовать в культурно-просветительской работе, тем самым, оживилась деятельность и учреждений культуры. Для сохранения и увеличения массовости участия в конкурсе было принято решение о проведении новых конкурсов. Также было предусмотрено создание постоянодействующих драматических, хоровых, музыкальных кружков и концертных групп при каждом районном доме культуры. Посильную помощь этим формированиям оказывали видные деятели образования и культуры и организаторы культурно-просветительской работы из г. Саранска.

По мере освобождения временно оккупированных областей и Союзных республик учреждения культуры Мордовии оказывали посильную помощь в комплектовании книжных фондов данных территорий. Так, только в 1943 году была собрана и отправлена 21 290 книг разной тематики [2, с. 128]. Важное место в культурно-просветительской работе занимали технические средства доставки информации о положении на фронте и в тылу: к ним относились киноустановки и радио. С их помощью агитация и пропаганда становились более оперативными и массовыми по охвату слушателей.

С окончанием войны перед культурно-просветительными учреждениями Мордовии были поставлены новые задачи по ведению агитационной, познавательно-просветительской деятельности среди населения. Война существенно подорвала материально-техническую базу культурных учреждений, сократилось количество клубов, домов культуры, библиотек, замедлилась радиофикация и кинофикация населенных пунктов республики [1, с. 9]. Поэтому в связи с укреплением учреждений культуры на них была возложена задача по идеологическому обеспечению работы по восстановлению и развитию народного хозяйства, образованию населения, приобщению к советской и национальной культуре. Для выполнения этих задач Правительство республики ежегодно изыскивало дополнительные средства, увеличивая таким образом финансирование культурно-просветительных учреждений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Житаев В. Л.** Развитие культуры в Мордовии (1960—1971 гг.) / В. Л. Житаев. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1985. — 140 с.
2. **Житаев В. Л.** Культурно-просветительская деятельность в Мордовии (II половина XIX — 80-е гг. XX в.) / В. Л. Житаев. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. — 152 с.
3. **Киселев А. Л.** Социалистическая культура Мордовии / А. Л. Киселев. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959. — 320 с.
4. Культурное строительство в Мордовской АССР : сб. докум. (1941—1980 гг.) / сост. : М. В. Дорожкин, Е. И. Бакаев [и др.]. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1988. — 384 с.
6. **Юденков А. Ф.** Политическая работа партии среди населения оккупированной советской территории 1941—1944 гг. / А. Ф. Юденков. — М. : Мысль, 1971. — 358 с.
5. **Подобед И. М.** Когда гремели бои / И. М. Подобед, Б. Г. Комский. — М., 1983. — С. 7.

Поступила 03.03.09

НАЧАЛЬНАЯ СВЕТСКАЯ ШКОЛА В СРЕДНЕВОЛЖСКИХ ГУБЕРНИЯХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX века

Л. Д. Гошуляк

В статье через призму количественных и качественных показателей дан сравнительный анализ состояния светского начального образования в средневолжских губерниях во второй половине XIX в.

Характерной чертой начальной школы Российской империи вплоть до 1917 г. была ее разнородность и многотипность, обусловленная историческим ходом развития государства. В дореволюционной историографии выделяют около шестидесяти типов начальных учебных заведений, имевших свои уставы и программы, которые отличались образовательным цензом учителей, ведомственной принадлежностью и уровнем преподавания в них. Столь же сложной была и внутренняя структура начального образования России, состоявшая из школ трех ступеней.

К школам первой ступени относились одноклассные училища, которые представляли низшую, элементарную школу. К одноклассным относилась большая часть земских школ и школ городского самоуправления. Срок обу-

чения в них обычно устанавливался трехгодичный.

Вторую ступень начального образования составляли двухклассные училища — министерские «образцовые» училища, часть приходских. Учебный курс первого класса был аналогичен одноклассной школе (3 года обучения). Второй класс (2 года обучения) давал дополнительный курс начального образования. Преподавались следующие дисциплины: русская грамматика, история, география России, арифметика, основы геометрии и черчения, сведения по естествознанию.

Третью и последнюю ступень начальной школы составляли многоклассные училища. К ним по «Положению» 1872 г. относились в основном уездные и городские училища. Срок обучения в уездных училищах был трехлетний, а в городских — шестилетний. Необходимо отметить, что из всех начальных училищ выход в среднюю школу давали только уездные училища.

Начальная светская школа Средневолжских губерний в пореформенный период XIX в. была представлена земскими, министерскими, ведомственными и частными школами. Наиболее прогрессивным, отвечающим вопросам времени типом начальной школы были земские училища. Правовая база предусматривала передачу управления начальными школами уездным и губернским училищным советам, куда входили представители Министерства народного просвещения, Министерства внутренних дел, местного самоуправления. Право открытия школ было дано правительственным ведомствам, городским и сельским обществам, частным лицам.

Земства как выразители интересов всех сословий стали первыми считаться со стремлением народа к грамотности и создавать условия для его реализации. Стабильное финансирование народного образования земскими органами приводило к количественному росту земских начальных школ. Например, на момент открытия земств в Пензенской губернии насчитывалось 47 сельских училищ, в 1870 г. их стало уже 94, а в 1880 г. — 269 [7, с. 70]. Процесс создания новых школ ускорился, таким образом, почти в 6 раз.

В Ставропольском уезде Самарской губернии к моменту перехода школьного дела в руки земств насчитывалось 36 школ. К 1884 г. по переписи 1883 г. земских школ стало 49, грамотных числилось 8 725 человек по уезду, из которых 2 685 учились в народных школах, то есть на 1 000 человек приходилось 46 грамотных [5, с. 123]. Это был довольно высокий показатель. В Симбирской губернии к середине 80-х гг. было 17,5 грамотных на 1 000 жителей [2, с. 227].

Что касается расходов земств Средневолжских губерний на начальное образование, то они неуклонно росли. Так, в 1866 г. Пензенское земство затратило на начальное образование 180 рублей, или 0,7 % к общим расходам, а в 1880 г. — 80 678 рублей, или 62 % к общим расходам земства [1]. Симбирское земство в 1869 г. израсходовало на содержание народных школ 6 486 рублей, или 12,9 % к общим расходам, в 1878 г. — 44 165 рублей, или 26,4 % [2, с. 184].

Поскольку земского бюджета не хватало на содержание школ, то некоторые хозяйственные расходы брали на себя сельские общества. Выделение помещений для школы, а также ее ремонт и отопление, вознаграждение законоучителей, устройство школьной мебели, наем служителей. Так, в 1883/84 учебном году в Ставропольском уезде Самарской губернии Ташелкской школе от земства был выделен 261 рубль, сельское общество добавило 139 рублей; в Узюкове эти показатели составили 230 и 132 рубля; в Хрящевке — 180 и 245 рублей; в Ягодном — 257 и 143 рубля [9, с. 70].

В начале 70-х гг. XIX в. пензенское губернское земское собрание приняло решение оказывать помощь сельским обществам в строительстве училищных зданий, отпускать из свободных земских средств под ответственность уездных земских собраний ссуды в размере 50 % стоимости строительства школы сроком на пять лет, без процентов, с уплатой ежегодными взносами равными частями. Сельские общества в строительстве училищ не только использовали земские средства, но и выделяли свои. Так, например, в 1876 г. в приговоре крестьян села Чернцовки Пензенского уезда значилось, что сельское общество выделяет 200 рублей на постройку училища в дополнение к 300 рублям земской ссуды. В приговоре крестьян села Симбухово этого же уезда было такое же решение [10, с. 8]. Эта система финансирования строительства школ была далека от

[1] *ГАПО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 1071. Л. 3.*

совершенства, однако, в условиях острой нехватки финансовых средств, особенно на начальном этапе существования земских учреждений, она способствовала количественному росту начальных училищ.

Как правило, сельские начальные школы были одноклассными, так как двухклассные школы требовали дополнительных затрат, как на материально-техническую базу, так и на содержание учительского персонала. Например, до 1881 г. в Самарском уезде было только одно двухклассное училище Министерства народного просвещения в селе Екатериновка. Средства на содержание этой школы: 1 000 рублей от Министерства народного просвещения, 250 рублей от земства, 180 рублей от сельского общества.

На каждое одноклассное училище полагались один учитель на 2—3 отделения и один законоучитель. Преподавательский состав двухклассных училищ состоял из двух учителей и законоучителя. Кроме того, в некоторых школах могли вводиться должности помощников учителя. Затем после ходатайства Самарского уездного земства управляющему Министерством шесть одноклассных земско-общественных школ были преобразованы в двухклассные, а именно в селах Дубовом Умете, Студенце, Новых Костычах, Елховке, Старом Буяне и колонии Александрталь [10].

Надо отметить, что земства имели право отказаться от финансирования училищ и четко оговаривали сроки их содержания. В «Отчете о состоянии училищ в Самарском уезде за 1883 год» указано, что училища открыты по желанию земства на три года и что оно прекратит выдачу средств, если найдет нужным со своей стороны.

С середины 70-х гг. в народных школах Пензенской губернии стали внедряться методики преподавания, рекомендуемые видными русскими педагогами, и их учебные книги. По русскому языку использовались: «Родное слово» и «Детский мир» К. Д. Ушинского, «Первая учебная книга» и «Книга для чтения» И. И. Паульсона, «Азбука и уроки чтения», «Книга для чтения в школе и дома» Н. Ф. Бунакова, «Букварь» Д. И. и К. И. Тихомировых, «Книга для первоначального чтения» В. И. Водовозова, «Наш друг» Н. А. Корфа. По арифметике применялись учебники «Арифметика по Грубе» И. И. Паульсона, «Арифметика» и «Задачник» В. А. Евтушевского.

К. Д. Ушинский сформулировал цели и разработал содержание обучения родному языку в зависимости от целей развития и воспитания ребенка. Одним из главных в обучении родному языку он считал развитие речи детей, усвоение грамматики и овладение сокровищами родного языка. С 70-х гг. XIX в. во всех народных школах губернии обучение грамоте велось по звуковому аналитико-синтетическому методу, введенному в практику работы К. Д. Ушинским. Данная методика обучения чтению являлась наиболее эффективной, позволяла в сжатые сроки научить ребенка одновременно чтению и письму. Механическое зазубривание названий букв и бессмысленных слогов было исключено из процесса обучения, а взамен ему предполагались всестороннее развитие речи, памяти, мышления и наблюдательности ребенка. Для этой цели учителям были рекомендованы приемы наблюдения, сравнения, приемы, способствующие установлению причинно-следственной зависимости, временной последовательности действий и т. п.

В ходе занятий применялись объяснительное чтение, деление статей на части, чтение по частям, объяснение непонятных слов и выражений. Вырабатывались правильность и выразительность чтения и составлялся план для устной и письменной передачи прочитанного [2]. В ходе уроков чтения учитель сообщал учащимся сведения по природоведению, географии, истории и литературе. Все это способствовало превращению учебного процесса в начальной школе в процесс активного и сознательного усвоения детьми учебного материала.

Преподавание арифметики в народных школах губернии велось по методу Грубе. В сжатом виде он представлен в педагогических работах основателя земской школы Н. А. Корфа. Этот метод заключался в следующем: а) чтобы умственное счисление предшествовало письменному; б) чтобы арифметические действия над малыми числами предшествовали вычислениям с большими числами; в) чтобы изучение чисел начиналось с чисел именованных как более доступных детскому пониманию; г) чтобы при умственном

---

[1] *ГАПО. Ф. 364. Оп. 1. Д. 1. Л. 18, 25.*
[2] *ГАПО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 838. Л. 36.*
[4] *Там же. Л. 39.*

счислении целые числа и дроби изучались одновременно; д) чтобы таблица умножения заучивалась такими детьми, которым понятно то, что они заучивают [3, с. 240]. Используя такой метод, пензенские учителя преподавание арифметики сопровождали наглядными пособиями в виде кубиков, счетов и т. д. В младшем отделении изучали по наглядным пособиям числа от 1 до 20, в среднем — от 20 до 100, в старшем проводились письменные и устные вычисления, решались практические задачи на числа до 1 000, а затем производились четыре арифметические действия над отвлеченными и именованными числами [5].

Для удовлетворения нужд сельского населения в начальном образовании в губерниях все чаще стали открываться частные училища. В Симбирской губернии в 1871 г. в селе Промзине Алатырского уезда землевладельцем Потемкиным было открыто одноклассное начальное училище; в Буинском уезде в селе Жуковс — землевладельцем Еремеевым; в селе Кияти — Терениным [8, с. 30]. В Самарской губернии в слободе Покровской Новокузнецкого уезда в том же году Христианом Фризе было открыто частное одноклассное училище [6].

Самые лучшие помещения для начальных школ были у частных владельцев. Например, в 80-е гг. обустроенные школьные помещения в Самарском уезде были в селах Владимирском (училище Д. Ф. Самарина) и Сколковском (училище К. М. Сибирякова). Сколковское училище благоустройством было обязано так же заботам почетного блюстителя училища местного крестьянина П. Е. Кочепова [5]. Тем не менее количественный показатель частных начальных школ в Средневолжском регионе был низок. К 80-м гг. он составлял от 0,9 до 7,4 % от общего количества школ.

Процесс развития начальной сельской школы был неравномерен. Это объясняется объективными причинами социально-экономического развития России пореформенного периода: недовольством крестьян реформой 1861 г. и ужесточением политики царского правительства. В конце 60-х гг. правительство изменило отношение к народной школе, которая стала прямым объектом политики и заботы государства.

В 1874 г. утверждено новое «Положение о народных начальных училищах», которое изменило управление начальной школой, практически поставив ее в непосредственное подчинение местным органам Министерства народного просвещения — дирекциям народных училищ. Училищные советы были сохранены, но круг их обязанностей ограничивался хозяйственно-административными вопросами. Кроме этого в каждую губернию назначались по два инспектора, а с 1876 г. — по четыре. Безусловно, инспекция народных училищ по своему составу не была однородной. Среди инспекторов было немало людей, искренне преданных делу народного образования, например, инспектор (а позже директор) народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянов.

С 1875 г. оканчивающие курс в начальных училищах мальчики стали сдавать выпускные экзамены по новой программе, утвержденной Министерством, и получать свидетельства на льготу по отбыванию воинской повинности. В связи с этим число окончивших курс в 1875 г. понизилось. Например, по Симбирской губернии число окончивших курс в начальных школах в 1874 г. было 1 136 человек, в 1875 г. — 891. Но уже начиная со следующего года количество окончивших и справившихся с экзаменами возрастает: в 1876 г. — 1 133, в 1877 — 1 431, в 1878 г. — 1 492 человека [6]. Это объясняется повысившимся интересом крестьян к грамотности. Отношение народных масс к начальной школе меняется к середине 70-х гг. в связи с разрушением старого крестьянского быта, развивающихся отхожих промыслов и общения с городом.

В. П. Вахтеров, сравнивая соотношение количества девочек и мальчиков в земских школах России, пришел к выводу, что в 1880 г. численность учеников превосходила численность учениц в 4,9 раза, в 1885 г. — в 4,1 раза. В Пензенской губернии эти показатели были еще выше — 12 и 8,5 раза соответственно. «Мы вполне разделяем, — писал В. П. Вахтеров, — очень распространенное мнение, что обучить девочку, будущую мать семейства, — значит, сделать грамотным все ее потомство» [1, с. 33].

Более детальный анализ обучения девичек в земских школах Пензенской губернии на всем

---

[5] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 22. Д. 7. Л. 2.*

[6] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 32. Д. 25. Л. 135—136.*

протяжении их существования позволяет проследить тенденцию увеличения числа девочек по отношению к числу мальчиков. В 1872 г. в земских школах девочки составляли 2,4 % к числу обучающихся, в 1890 г. — 7,3 %, в 1910 — 22,2, в 1914 г. — 30,1 %. Это означает, что крестьяне всё больше осознавали необходимость обучения девочек, преодолевали сложившиеся стереотипы и консерватизм. Постановка народного образования, деятельность земства в этой сфере способствовали закреплению данной тенденции, свидетельствующей о повышении культурного уровня населения губернии.

Об итогах развития начальной сельской школы Средневолжских губерний пореформенного периода свидетельствует повысившаяся грамотность населения. Процент грамотных, принятых на военную службу к середине 80-х гг., составил: в Симбирской губернии — 27,5 %, Пензенской — 19,5, Самарской — 17,6 % [9, с. 87].

В пореформенные годы XIX столетия с ускорением развития капитализма в России и ростом потребности городского населения в образовании появилась необходимость создать школу, доступную для более широких слоев горожан. Эту задачу предстояло решить начальным школам городского самоуправления, открытым в соответствии с «Городовым положением» 1870 г. на средства городских обществ.

Школы городского самоуправления представляли собой элементарные, в основном одноклассные училища, создаваемые по «Положению о начальных народных училищах» 1864 г. и содержавшиеся за счет городских средств и пожертвований частных лиц. По характеру управления и внутренней структуре училища городского самоуправления почти не отличались от земских школ, но в организации учебной работы у них была своя специфика, обусловленная особенностями городской жизни. Городские школы отличались от сельских длительностью учебного года, продолжавшегося обычно с середины августа до начала мая (не менее 180 учебных дней). Курс обучения в них был трехлетним.

Во всех городских училищах изучались одни и те же предметы: Закон Божий, чтение и письмо, русский язык и церковнославянское чтение, арифметика, практическая геометрия, география, история Отечества, сведения из естественной истории и физики, черчение и рисование, пение, гимнастика [11, с. 101]. Городские училища были изолированными учебными заведениями в системе школьного образования. Лишь небольшое число их воспитанников могло поступить в учительские семинарии, некоторые из детей состоятельных родителей попадали во 2-й и 3-й класс гимназии, получив за плату подготовку по дополнительным предметам (иностранный язык, например). И тем не менее эти училища пользовались популярностью, число их неуклонно возрастало. Если в 1874 г. в России было только 4 школы такого типа, то в 1879 г. — уже 163 [4].

Этот процесс был характерен и для средневолжских губерний. В городе Симбирске, например, в 1876 г. существовало 13 начальных училищ [6, с. 296]. Все одноклассные и двухклассные училища содержались за счет городского общества. В городе Самаре в 1882 г. действовало 12 начальных училищ, которые также содержало городское общество [7].

Плата за обучение в городских училищах Средневолжских губерний в середине 80-х гг. XIX в. составляла 1 рубль в год, а в некоторых училищах обучение было бесплатным. Ученики приобретали за свой счет только учебные пособия.

Преподавание в училищах велось согласно программам и указаниям начальства. Особое внимание уделялось развитию мыслительных способностей учащихся и нравственному воспитанию. Воспитывались уважение к старшим, любовь к труду, стремление приносить пользу другим, самоуважение. На уроках русской истории преподаватели уделяли большое внимание развитию патриотических и гражданских чувств учащихся.

В отчете инспектора — учителя Бугульминского трехклассного училища В. Мазухина говорилось, что весной 1881 года с учениками второго класса сделано несколько экскурсий, во время которых «ученики знакомились практически с полевыми и луговыми, и лесными растениями». С учениками первого класса «учителем сделано две экскурсии, где ученики были ознакомлены с частями растения». По зоологии

---

[7] *ГАУО. Ф. 99. Оп. 1. Д. 322. Л. 4.*

[8] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 32. Д. 25. Л. 131.*

учителем Назаровым «были прочитаны некоторые отделы по зоологии, доступные пониманию учащихся, из сочинений Брема». Преподавание гимнастики состояло «в упражнении различных частей тела, причем обращалось особое внимание на простоту и практичность упражнений» [8]. На уроках церковного пения, кроме пения молитв, изучалось нотное пение. Надзор за поведением учеников осуществлялся под наблюдением учителей-инспекторов. Для оказания медицинской помощи при вспышках болезней педсовет приглашал в училище городского врача. Если ученики не могли дома заниматься приготовлением уроков, то им разрешалось прийти в училище раньше занятий и подготовиться. Для этого городские училища открывались рано утром (раньше 7 часов).

В 1-м, 2-м и 5-м одноклассных училищах Самары большое внимание уделялось преподаванию арифметики. А при чтении статей из книг обращалось внимание, как на сознательность усвоения учениками прочитанного, так и на закрепление приобретенных знаний в памяти. Для достижения этой цели учителя пользовались наглядными пособиями, которыми были снабжены все городские училища.

Благодаря такой постановке учебного процесса успеваемость в городских училищах в 80-х гг. в губерниях Среднего Поволжья достигла высоких показателей. Например, в 1880/81 учебном году она составила в Самарской губернии 92,2 % [9].

Кроме государственных городских начальных училищ в губернских и некоторых уездных городах в 80-е годы пореформенного периода стали открываться частные училища, которые пользовались большим успехом городских обывателей. Например, в Пензе в 1880 г. были открыты частные школы 3-го разряда М. Орионовой и О. Отто [10]. Всего в губернии было шесть частных школ. В Симбирской губернии в 1884/85 гг. действовали частные городские училища М. Марковой, А. Крейтер, Л. Тулузовой, А. Сальковой и др. Всего в губернии было 14 частных школ: в Симбирске — 7, в Сызрани — 5, в Буинске — 2 [11]. В Самаре в тот же период существовало 8 частных городских училищ: Лицеговского, Екатериновского, Данненберга, Маловского, Шегрянской, Зороастрова, Фон-Древиц, сестер Муравьевых и др. [12]

Частные городские начальные школы Средневолжских губерний в 80-х гг. XIX в. существовали только на средства от платы за учение, которая была различной и колебалась от 10 до 80 рублей в год в Самарской губернии; от 20 до 40 рублей в год в Симбирской губернии и до 60 рублей в год в Пензенской губернии. Если учебное заведение было с пансионом, то с приходящих учеников взималась более низкая плата. Например, в пансионе баронессы Фон-Древиц в 1882 г. взимали плату: с приходящих — 100 рублей, с полупансионерок — 150 рублей и с пансионерок — 240 рублей в год [13]. Средства, полученные с учеников, расходовались на содержание помещения, служащих, воспитанников, на учебные пособия и прочие расходы.

Училища размещались как правило в квартирах самих содержателей, которые и были преподавателями в своих школах. Число учеников в частных училищах могло колебаться, но не превышало 30—40 учеников.

Учебный год начинался в августе и заканчивался 1 июня. Целью частных учебных заведений были обучение детей и подготовка их в средние учебные заведения.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что городская начальная школа Средневолжских губерний в пореформенный период получила достаточное развитие в основном благодаря городским обществам и частным лицам, от инициативы которых всецело зависело развитие народного образования в провинциальных городах.

---

[9] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 32. Д. 25. Л. 5—7.*
[10] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 32. Д. 25. Л. 12.*
[11] *ГАПО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 770. Л. 3.*
[12] *ГАУО. Ф. 99. Оп. 1. Д. 324. Л. 1—5 ; Там же. Д. 320. Л. 1 ; Там же. Д. 325. Л. 1 ; Там же. Д. 319. Л. 1—2.*
[13] *ГАСО. Ф. 360. Оп. 32. Д. 25. Л. 66 ; Там же. Л. 8.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Вахтеров В. П.** Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. — М. : Педагогика, 1987. — 400 с.
2. Известен всей России : И. Н. Ульянов : статьи, документы, материалы, воспоминания / авт.-сост. А. Карамышев. — Саратов : Приволжск. кн. изд., 1974. — 319 с.
3. **Корф Н. А.** Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и сельских школ / Н. А. Корф. — СПб. : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1870. — 363 с.
4. **Купечатов Н. Г.** Городские училища в системе народного образования дореволюционной России / Н. Г. Купечатов// Учеб. записки Карельского пединститута. — Т. 4. — Карелия, 1959. — С. 52.
5. **Лобанова Н. Г.** Ставрополь и Ставропольский уезд 18—20 вв. : сб. документов и статей / Н. Г. Лобанова. — Тольятти, 1998. — 271 с.
6. **Мартынов П.** Город Симбирск за 250 лет его существования / П. Мартынов. — Симбирск, 1898. — 400 с.
7. **Никулин В. И.** Пензенское земство : уроки культурно-просветительской деятельности. 1865—1917 гг. / В. И. Никулин. — Пенза, 1996. — 125 с.
8. Обозрение начальных училищ Симбирской губернии в 1871 году. — Казань, 1872. — 59 с.
9. **Овсянников В. А.** Ставрополь — Тольятти : страницы истории / В. А. Овсянников. — Ч. 1 : организация, менеджмент, право / редкол. : А. П. Жабин [и др.]. — Тольятти, 1999. — 396 с.
10. Отчет о состоянии начального народного образования в Самарском уезде за 1883 год. — Самара, 1884. — 54 с.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : конец XIX — нач. XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1991. — 445 с.

Поступила 29.11.05.

МЕТОДИКА РАЗВИВАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОНЯТИЙНО-ПРОБЛЕМНЫХ ПРОГРАММИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Г. Г. Гранатов, О. С. Маметьева

В статье затрагиваются проблемы программированного обучения, процесс его контроля, его цель и основные задачи. Ставится вопрос о принципах прогнозированного обучения. Важным компонентом статьи является феномен контроля знаний, умений и навыков обучающихся. Авторы проводят анализ методов контроля процесса обучения, демонстрируя их положительные и отрицательные стороны. В работе представлены общие требования, предъявляемые к составлению программированных проблемно-понятийных упражнений.

Под программированным обучением понимается управляемое изучение и усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства или средства (ЭВМ, программированного учебника или учебно-методического комплекса, кинотренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической (например, программировано-понятийной) последовательности. Основные принципы программированного обучения обобщены В. П. Беспалько и впоследствии преобразованы им (2, 4, 5-й из них) в условия эффективного функционирования педагогических систем [2, с. 121—131].

Перечислим и коротко охарактеризуем каждый из них:

1. Принцип *иерархии управляющих средств и устройств.* Роль педагога в этой иерархии почти кибернетическая — управление системой, в частности, создание предварительной общей ориентировки в предмете, активное от-

ношение к нему, индивидуальная помощь учащимся и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения.

2. Принцип *оперативной обратной связи* вытекает из кибернетической (адаптационно-синергетической) теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности, предполагающей четкую «диагностичность целей». Обратная связь необходима и педагогу, и учащемуся: одному — для внимания, восприятия учебного материала, другому — для коррекции. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности, называется внутренней. Если воздействие осуществляется посредством управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней. Таким образом, при внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства. Это можно назвать двусторонним (субъект-объектным) рефлексивным управлением.

3. Принцип *осуществления диалогового технологического процесса*. Выполнение этого требования позволяет достичь общепонятности обучающей программы. Шаговая учебная процедура — это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (отражающих определенную теорию усвоения знаний учащимися и способствующих эффективному усвоению знаний и умений). В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

4. Принцип *дифференцированно- и индивидуально-адаптированной работы учащихся*. Данный принцип предполагает необходимость предоставления каждому учащемуся возможности продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспосабливать и подачу управляющей информации.

5. Принцип *использования специальных технических средств и устройств*. Эти средства, в частности, ЭВМ с разветвленными развивающими и контролирующими программами можно назвать обучающими, так как ими моделируется с любой полнотой деятельность педагога и студента в процессе обучения.

Одной из задач обучения является развитие мышления (того или иного стиля и уровня) обучающихся, но «мышление... движется в пирамиде понятий» (Л. С. Выготский) [3]. Значит, программируя формирование и контроль усвоения понятий, мы развиваем мышление учащихся (и студентов). Наличие особенностей мыслительной деятельности студентов в процессе проверки, знание условий, в которых она протекает, еще не обеспечивают решение задачи развития мышления. Необходим ряд взаимосвязанных мер психолого-дидактического характера, чтобы имеющиеся условия могли быть правильно использованы. К ним относятся: постановка цели на организацию мыслительной деятельности в процессе формирования понятий и оперативной проверки; определение содержания и структуры проверяемого материала; выбор методов проверки.

Известно, что важным компонентом обучения является контроль знаний, умений и навыков обучающихся. Методы контроля знаний студентов связаны с методами обучения и вытекают из них. Они являются своеобразным продолжением методов обучения, поэтому признание независимости методов контроля от методов обучения лишает учебный процесс целостности. С помощью методов проверки, как и методов обучения, организуют и направляют мыслительную деятельность студентов. При одних и тех же условиях (содержание материала, состав группы, продолжительность контроля и др.) применение различных методов приводит к разным результатам, в том числе и в развитии мышления. Соответствие методов проверки содержанию контролирусмого материала и общей дидактической цели, рациональное сочетание методов обеспечивают не только высокое качество усвоения знаний, но и развитие умственных способностей студентов.

Внедрение весьма распространенного за рубежом открытого и дистанционного образования в отечественные вузы привело к необходимости повсеместного введения и использования оперативного стандартизированного тестиро-

вания. При всех отмеченных и других достоинствах (оценка эрудиции, способности актуализировать знания, тренировка механической памяти и т. д.) тесты и сам процесс тестирования имеют существенные недостатки. Недостатками обычных тестов являются формальные и не всегда информационно-сущностные и значимые вопросы или задания и формализованные варианты ответов, которые зачастую не затрагивают понятийной сути вопроса (задания), слабо связываются с его содержанием и отражают лишь формальную его сторону. Главной опасностью в применении подобных вариантов является «угадывание» правильных ответов или их выбор методом исключения просто абсурдных или случайных вариантов. Кроме того, эти тесты не нацелены на развитие понятийной словесно-логической памяти [1, с. 94—95, 115], познавательных и, в частности, рефлексивных умений учащихся и на одновременную взаимодополняющую реализацию поэлементного и пооперационного анализа и контроля знаний и умений, умножающую его дидактические функции.

Правильное сочетание вопросов и вариантов ответов на них, выходящих за пределы темы (в том числе вопросов прикладного характера), позволяет с помощью программированных упражнений сделать содержание контроля таким, которое полнее отвечает задачам развития мышления. Организация мыслительной деятельности студентов в процессе программированного понятийно-проблемного контроля их знаний составляет существенный момент учебного процесса. Однако более важным в этом аспекте является другое, в частности, интеграция, свертывание и преобразование простейших мыслительных операций и их направленность на решение тех или иных познавательных задач. Исследовавший в свое время обсуждаемую проблему М. Н. Тушев отмечал, что «...для умственного развития наиболее характерной чертой является накопление не только фонда знаний, но и своего рода фонда умственных приемов, хорошо „отработанных" и прочно закреплённых...» [6, с. 34—35]. Поэтому при определении содержания и методов контроля требуется своеобразная система, в процессе реализации которой осуществлялось бы не только усвоение системы знаний, но и овладение познавательными умениями и операциями, рациональными приемами мышления, когда одни и те же операции применялись и осознавались бы на материале различного характера, включались различные операции в постепенно усложняющихся ситуациях.

Для осуществления только контролирующей функции с помощью любого метода проверки как правило достаточно актуализации и воспроизведения знаний студентов. Но контроль одновременно выступает и в других функциях. Обучающая, корректирующая, воспитывающая и развивающая функции, в частности, будучи органически связанными с контролирующей, реализуются в тот же момент и теми же методами (правда с доминированием одной или двух), что и контролирующая. Чтобы сделать эти функции действенными, одной воспроизводящей деятельности уже недостаточно. Для этого требуется вызвать деятельность более высокого порядка, которая позволяла бы включить «...в согласованную работу многие функции сознания, а не только механическую память <...> обеспечить творческую работу сознания обучаемых» [6, с. 47].

В зависимости от того, что (какое понятие или умение) является предметом контроля в свете обучающей и развивающей функций, могут быть выделены следующие группы вопросов: 1) на установление причинно-следственных связей; 2) на сравнение; 3) требующие установления основных характерных черт, признаков или качеств предметов и явлений, а также важнейших условий какого-либо действия или процесса; 4) требующие классификации предметов или явлений; 5) требующие обоснования, объяснения, доказательства; 6) требующие выводов и обобщений на основе ранее усвоенных знаний или опыта.

В контроле должны найти применение вопросы всех групп, наиболее полно используя особенности и возможности материала, знание которого проверяется. Контроль знаний студентов с помощью программированных упражнений существенно отличается от контроля с помощью других методов. Это различие состоит в особенностях мыслительной деятельности студентов. При других методах контроля мыслительная деятельность студента после получения им задания (вопроса) фактически становится неуправляемой, особенно в письменных методах. В программированных проблемно-понятийных упражнениях становится возможным намечать, проектировать мыслительную деятельность, направлять движение мысли на

анализ информационно-сущностных фактов, главных в данном задании объектов или предметов изучения и их существенных признаков или свойств.

Доля развивающей компоненты контроля в программированных упражнениях зависит от направленности вопроса (задания); от того, насколько развернуты варианты ответов (вопросы с односложными ответами «да—нет», «больше—меньше» и т. п. с применением «нейтрального» ответа заметного влияния на развивающую и обучающую компоненту не оказывают); от согласованности влияния друг на друга вариантов ответов. Выполнение рассматриваемых функций контроля (развивающей, воспитывающей, познавательной, обучающей, корректирующей) прежде всего зависит от характера и направленности вопросов (заданий). Но помимо вопросов в структуре задания имеется еще один важный элемент — варианты ответов.

Поскольку студентам даются ответы, постольку они должны касаться содержания вопросов, в той или иной мере подводить его мысль к его сути, раскрывать отдельные сущности, отдельные стороны, намечать связи и отношения, указывать на причины и т. д. с тем переменным условием, чтобы оставить за студентами обязанность продолжить намеченные в ответах пути к полному обоснованию и право осмысленного выбора ответов. Педагогическая ценность формализованных ответов низка: они не служат целям надежного контроля знаний студентов (без последующего их обсуждения), ни тем более — целям развития и обучения.

Проблема устранения случайного угадывания тесно связана с другой проблемой — управлением мыслительной деятельностью студентов в процессе работы с вариантами ответов и может быть решена последней. Мы полагаем, что проектируя движение мысли студента, можно предупредить угадывание.

Как известно, при свободном построении ответа мыслительная деятельность задается вопросом. Область, в которой осуществляется мыслительный процесс в поисках ответа ограничена, но эти границы весьма отдаленные. Однако в учебном процессе решаются и такие задачи, при которых широту мысли необходимо ограничить, заключить ее в более тесные рамки, с тем чтобы всю силу абстракции сосредоточить на нужном объекте. При контроле знаний студентов как с применением свободного построения ответа, так и формализованных вариантов ответов регулирование мыслительных процессов осуществляется очень слабо, и только благодаря побудительной способности вопроса. Программированные проблемно-понятийные упражнения и задания в значительной мере решат эту педагогическую задачу.

Программированные варианты ответов — это система «опорных точек», которые намечаются при составлении задания и через которые движется мысль студента. Такие варианты ответов задают программу мыслительной деятельности студентов. Программированные варианты ответов определяют границы области мыслительных действий; указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль; задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе; содействуют проникновению мысли в сущность объекта (в понятие о нем).

Внесение в мыслительную деятельность студентов руководящих начал посредством программирования нельзя рассматривать как некую «подсказку», которая приуменьшает или сводит на нет роль контролирующей функции. Подсказка вторгается в сущность вопроса, затормаживает мысль. Программирование — напротив, ведя мысль к сущности, активизирует и направляет ее. При этом включается и воспитывающая функция, поскольку «кто хорошо мыслит, тот обычно хорошо воспитан».

Разумеется, педагогические функции программирования проявляются в различных заданиях не в одинаковой мере: в одних более сильной является направляющая функция, в других — стимулирующая, а информационная, познавательная может вообще отсутствовать. Эффективность той или иной функции зависит также от формулировки вопроса — задания. При разработке программированных проблемно-понятийных заданий и упражнений можно рекомендовать использование элементов концепции и метода дополнительности: в зависимости от формируемого понятия эти элементы могут быть различны [5, с. 26, 104—107, 123—127, 200—204].

Так, использование 4-этапной структуры понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) позволяет определить направленность и логику изложения вопросов упражнения. Формируемые признаки понятия

должны находить отражение в вопросах упражнения, т. е. каждый вопрос упражнения должен работать на формирование определенного общего признака понятия (обобщенность, свернутость, системность, необратимость, этапность, рефлексивность). Как отмечалось, в любой проверке можно выделить несколько функций контроля (ниже мы покажем, как это можно делать на примере изучения интегративного понятия о свете. — *Г. Г., О. М.*). Следовательно, необходимо обратить внимание на тот факт, что каждый вопрос, должен нести несколько (с доминированием одной) функций контроля. Разработку программированных упражнений удобно проводить с использованием законов диалектической логики, в частности, с использованием скорректированных и дополненных нами обобщенных планов формирования понятий А. В. Усовой [7]. При разработке обсуждаемых программированных упражнений необходимо учитывать специфику формируемых понятий и соответствующего типа мышления с выделением его стилей: актуального и перспективного. Оценка уровня усвоения формируемых понятий (и развития мышления) должна проводиться с учетом критериев, разрабатываемых для «конкретных» научных и, в частности, естественно-научных понятий — с учетом их специфики. При формировании мышления необходимо учитывать уровни его развития — ученический, технологический, поисковый, методологический (учительский), причем необходимо предусмотреть критерии перехода студента с одного из них на другой (с учетом внутренних и внешних проявлений этих переходов: например, в смене доминирующих в обучении ролей — пассивного зрителя, режиссера, актера и в умении их сочетать и оперативно менять).

Исходя из вышеизложенного, можно выделить *общие требования* к составлению программированных проблемно-понятийных упражнений, их вопросам и ответам:

1) в количестве и качестве программированных упражнений должна быть строго продуманная система;

2) вопросы и варианты ответов должны быть информационно емкими, сущностно-содержательными, краткими, ясными, понятными (требование краткости может быть устранено или смягчено для вопросов и вариантов ответов, в которых доминирует обучающая, познавательная функция);

3) они должны быть логичными, взаимосвязанными, отражающими проектируемую программу мыслительной деятельности:

— отражать все этапы формируемых понятий и ориентироваться на обобщенные планы их формирования [4, с. 340—345, 480—508, 566—576];

— активизировать «работу» всех их признаков (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность) и соответствующие функции познания; при этом в каждом вопросе (или пункте) упражнения и вариантах ответов к нему должна быть направленность на реализацию в основном одной доминирующей функции формируемого понятия (обобщение, упрочение, сворачивание сущностной информации, осознание этапности, систематизация, активизация рефлексии);

— активизировать различные дидактические функции контроля (стимулирующую, развивающую и связанные с ней — познавательную, воспитывающую, корректирующую). Предыдущие вопросы, задания и варианты ответов должны содержать некоторую необходимую, но не полную информацию для полусознательного—полуинтуитивного (неслучайного) выбора нужного ответа;

4) вопросы и варианты ответов должны проектировать возможность создания на их информационном материале не только линейных, но и нелинейных, разветвленных адаптированных программ их выполнения (с различными целями);

5) помимо непосредственной рефлексии обсуждаемые упражнения должны проектировать отсроченную рефлексию, осуществляемую в самом их конце [4, с. 344—345, 394—395].

Определенную специфику имеют *требования к вопросам* программированных упражнений, в частности:

6) они должны быть немногочисленными (их число может в зависимости от условий и функций меняться от 4—5 до 15—20);

7) их «весовые коэффициенты», оценочная значимость должны быть, за редким исключением, примерно равными — для ускорения и упрощения оценки и самооценки (для оперативной обратной связи).

Специфичны и *требования к вариантам ответов*:

8) по вышеуказанной причине их не должно быть больше четырех и их количество по каж-

дому вопросу или пункту должно быть как правило одинаковым;

9) их содержание или числовые значения величин не должны быть надуманными, случайными, не соответствующими реальности или сути вопроса;

10) последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций;

11) они должны отражать типичные ошибки в ответах учащихся.

Контролирующая функция при программированных вариантах ответов сохраняется, но характер ее по сравнению с формализованными вариантами ответов видоизменяется — проверяется знание не столько того, что выражено в отдельных ответах (суждениях), сколько связь между суждениями, в частности, предыдущие в определенной мере подготавливают студента к правильному выбору последующих. Применение программированных вариантов ответов позволяет изменить соотношение между контролирующей функцией программированных упражнений с одной стороны, и обучающей и развивающей функциями — с другой. В формализованных вариантах ответов превалирует контролирующая функция. Обучающая функция в них проявляется слабо и, главным образом, в виде уяснения отдельных связей и отношений между явлениями, законами, величинами и т. п., а развивающая функция отсутствует и слабо реализуется. Программированные варианты ответов развертывают как обучающую, так и развивающую, а также другие функции контроля без заметного ослабления контролирующей. В свою очередь программирование вариантов ответов осуществляет ряд функций как умственной, так и организаторской деятельности студентов.

Можно выделить три функции программирования: 1) направляющая функция организует мышление, ведет его к поиску научной истины, раскрытия всей полноты вопроса. В процессе мышления, направленного на решение какой-либо проблемы, человек постоянно выдвигает перед собой вопросы и ищет ответы на них. Программированные варианты ответов, помогая студенту ставить вопросы, нацеливают его на правильное и обоснованное решение. Так, в процессе аналитико-синтетической деятельности, отвечая на вопросы программированного упражнения, студент не уходит в сторону от правильного решения, а постепенно приближается к нему; 2) стимулирующая функция побуждает к действию, активизирует ее. Вместе с побудительной способностью вопроса-задания программирование является толчком к продвижению мысли по пути ее сущности. Например, стимул может задаваться, в частности, противоположными утверждениями. Противоречивость ответов — действенный способ стимулирования мысли; 3) информационная, или познавательная, функция несет новые сведения, дает дополнительную информацию о ранее изученных вопросах.

Ниже мы проиллюстрируем предлагаемую методику (и приведенные требования) на примере программированного упражнения по развитию и контролю усвоения интегративного понятия о свете и идеи (принципа) дополнительности. Отметим, что это упражнение, кроме вышесказанного, иллюстрирует также интеграцию или диалог естественно-научной и гуманитарной культуры.

Программированное упражнение «Понятие о свете и идея дополнительности»

1. Какова материальная сущность света?

а) свет — это потоки частиц вещества, излучаемые светящимися телами;

б) свет — это механический процесс — это механическая волна в упругом всепроникающем «мировом эфире»;

в) свет — это электромагнитная волна в «мировом электромагнитном эфире»;

г) свет — это электромагнитное поле оптического излучения, характеризующееся массой и имеющее определенную структуру.

2. Какова природа, т. е. происхождение света?

а) он имеет материальную, вещественную природу, так как излучается и поглощается веществом и состоит из мельчайших частичек вещества — световых корпускул;

б) свет имеет механическую природу, так как представляет собой передачу упругих импульсов в «мировом эфире»;

в) свет имеет двойственную корпускулярно-волновую природу;

г) имея единую электромагнитную природу, свет обладает корпускулярно-волновым дуализмом свойств.

3. Дуализм света заключается в том, что:

а) в движении световых корпускул имеется некоторая периодичность, связанная с их соб-

ственным вращением, возбуждающим упругие эфирные волны;

б) элементарные частицы электромагнитного поля (фотоны), из которых он состоит, проявляют то волновые, то корпускулярные свойства;

в) имея дискретную, фотонную структуру и волновой характер движения, он по-разному проявляет эти противоречивые свойства в различных условиях;

г) при распространении свет ведет себя как волна, а при излучении и поглощении — как поток частиц.

4. Что такое свет (выберите верное его определение)?

а) свет — это пучки лучей, испускаемых светящимися телами;

б) свет — это электромагнитное квантованное поле оптического излучения;

в) свет — это электромагнитные волны, воспринимаемые человеческим глазом;

г) свет — это поле любого электромагнитного излучения — это фотонный газ.

5. Какое понимание идеи дополнительности вам кажется наиболее общим?

а) в сущности света корпускулярные и волновые его свойства сосуществуют в гармоничном единстве, взаимно дополняя друг друга, но обычно одновременно не проявляются;

б) в мышлении и в свойствах личности относительно устойчиво и асимметрично гармонируют пары противоположных или взаимодополняющих свойств или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно;

в) в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво и асимметрично гармонируют, сосуществуют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств или качеств, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно;

г) в народе говорят, что «крайности сходятся», «добро и зло рядом ходят», но оптимистически, с надеждой на лучшее будущее заключают: «нет худа без добра», «не было бы счастья, да несчастье помогло».

6. В каком истолковании идеи дополнительности яснее просматривается ее реальная связь с идеей сохранения?

а) в развитии общества классовая борьба сохраняется и периодически обостряется, ожесточается так, что периоды ослабления этой борьбы — периоды гармоничного взаимодополнения классовых интересов, снятия коренных классовых противоречий, весьма малы;

б) в развитии любых объектов и субъектов всегда сохраняются единство и непрерывная «борьба» или взаимодействие противоположных свойств или качеств, что является источником и двигателем развития природы, общества, мышления (и сознания);

в) источником развития вообще являются не только взаимодействие противоположностей, но и тенденция или стремление материи и сознания к относительно устойчивой асимметричной гармонии свойств противоположных или противопоставляемых пар — в этом развитии (в норме) сохраняется также спиральный ритм изменения этих свойств с обычно закономерной сменой доминанты в активности действия и проявления каждого из них;

г) между старым (классическим) и новым (революционным) знанием сохраняется преемственная связь — диалектическое отрицание: новое не отрицает полностью старого, а содержит наиболее рациональную его часть, дополняет его, в определенном предельном переходе превращается в старое, уточняет границы его применения.

7. Какая из нижеприведенных моделей является современной моделью света?

а) геометрическая модель (свет — это поток лучей);

б) волновая модель (свет — это электромагнитная волна);

в) модель распространения световых квантов, связанная с переизлучением;

г) квантовая модель (свет — это фотонный газ оптического диапазона частот);

д) все перечисленное.

8. Какие явления света непосредственно обнаруживают его спектральный состав?

а) цвета тел (определяемые избирательным отражением и поглощением ими света различных частот);

б) инфракрасное, тепловое излучение;

в) дисперсия света (например, в явлениях радуги);

г) отражение и преломление.

9. Что из себя представляет оптический, световой диапазон?

а) инфракрасное, видимое, ультрафиолетовое, «мягкое» рентгеновское излучение;

б) весь спектр электромагнитных волн;

в) инфракрасное и ультрафиолетовое излучение;

г) только видимое излучение.

10. Роль света в биосфере в наибольшей мере определяется следующими явлениями или действиями:

а) фотосинтез (в фитопланктоне морей и океанов, например);

б) фототранспирация и фотопериодизм;

в) движение или распространение оптического излучения;

г) все перечисленные.

Задания на оценку рефлексивных умений и стиля мышления студентов

11. Какая дополнительность в сфере мышления вам более импонирует, какая из них по «душе»?

а) содержания и математической формы с целесообразным единством законов формальной логики и общих противоположных форм мышления (анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, дедукции и индукции);

б) сначала наблюдения (явлений света, например), потом практика, действование (без предварительного ограничения свободы), а затем планирование с необходимым сочетанием свободы и дисциплины (в частности, по плану: цель, схема, ход, оценка результата или в методе «проб и ошибок»);

в) сначала модель предмета (например, света), схема деятельности, т. е. «теория» (с анализом ситуации, с предвидением, прогнозом возможных итогов и прикидкой вариантов деятельности), а затем — дедуктивные выводы и практика с приматом логики или сознательной дисциплины мышления над его свободой;

г) ассиметричное единство принципов «стихийной диалектики», принципов естественно-научного стиля мышления и бинарных форм мышления с доминированием трехэтапного метода познания — «индукция, дедукция, критика».

11а. Чем обусловлено единство природы, происхождения света? Выберите тот вариант ответа, который вы считаете более убедительным или обоснованным:

а) элементарные акты излучения, поглощения и рассеяния света:

$$e_1^- + \gamma \longrightarrow e_2^- ;$$

$$e_1^- + \gamma_1 \rightarrow e_2^- + \gamma_2 ,$$

универсальная связь между движением и тяготением:

$$\varepsilon = mc^2$$

и скорость распространения света:

$$v = \frac{1}{\sqrt{\varepsilon_0 \mu_0 \varepsilon \mu}} = \frac{c}{\sqrt{\varepsilon \mu}} ,$$

как следует из этих формул, определяются электромагнитными взаимодействиями и величинами;

б) все земные оптические световые явления (радуга, голубой цвет неба, люминесценция, фотосинтез, фотоэффект, лучи лазера и т. д.) связаны с электромагнитным взаимодействием;

в) именно электромагнитные законы и квантово-электродинамические модели распространения и взаимодействия светового фотонного газа со свободными или связанными электронами вещества позволяют объяснить излучение, все действия и поглощение света — как полевой электромагнитный объект, в покое он не существует;

г) все мы — дети уникальной планеты — Земли и нашего Солнца, а солнечный свет — единственный электромагнитный творец жизни на Земле, посредник, позволяющий нам видеть, познавать и изменять этот Мир. Именно электромагнитные биохимические действия света на вещество сетчатки глаза (родопсин) составляют механизмы зрения, а также преобразования неорганического вещества в органическое, сохранения ионосферы, образования и эволюции земной биосферы.

12. Отнесите эти 11 вопросов к основным этапам развития понятия о свете (и оптики) (I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование) и проставьте в столбце «основные этапы развития понятий» соответствующие римские цифры.

13. Понятие о свете, пройдя путь от чисто физического до общенаучного, приобрело в науке форму интегративной и «зрелой» научной категории. Данное понятие проявляет и имеет все его необходимые признаки: I. Обобщенность. II. Необратимость. III. Свернутость. IV. Этапность. V. Системность. VI. Рефлексивность. На формирование какого из этих признаков (последовательно) направлен каждый из вопросов этого задания. Другими словами, какой из этих признаков доминирует, то есть в наибольшей мере «срабатывает» при анализе вами ответов на каждый из этих вопросов? В столбце «необходимые признаки» поставьте соответствующие римские цифры.

Таблица

12. Основные этапы развития и понятия	13. Необходимые признаки понятия	14. Дидактические функции понятия	№ вопроса	Варианты ответов				Содержание и цели вопросов
				а	б	в	г	
I	I (IV)	I, III	1				+	Материальная сущность света
I	I, II	I, V	2				+	Его природа или происхождение
III, II	III, II	V, IV	3			+		Суть его дуализма
III	III, IV	III, IV	4		+			Родовидовое определение света
III, IV	I, VI	I, III	5			+		Определение принципа дополнительности
IV, III	V, VI	I, V	6			+		Связь дополнительности с идеей сохранения
II	III, V	I, III	7				+	Современная модель света
III	VI, II	IV, II	8			+		Проявление его спектрального состава
I, III	III, I	IV, V	9	+				«Ширина» оптического спектра
IV	V, VI	I, II	10				+	Роль света в биосфере
			11	ФИЛ	ЭМП.	ТЕОР.	РАЗУМ	
			11а					Стили мышления

14. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций:

I. Познавательную (обучающую).

II. Воспитывающую.

III. Развивающую (мышление, например).

IV. Контролирующую (оценочную).

V. Корректирующую.

Однако в любой проверке есть какая-то одна доминирующая функция. Какая из этих пяти функций проверки доминировала в каждом пункте этого упражнения? В столбце «дидактические функции» проставьте соответствующие римские цифры.

Из общей направленности упражнения к рассмотрению нижеприведенной таблицы, представляющей «ключ» к проверке правильности его выполнения, ясно, что оно, кроме проблемного развивающего обучения, нацелено на поэлементный и пооперационный анализ и оценку усвоения понятия (о свете), познавательных (и рефлексивных) умений. Кроме того, оно направлено на выявление перспективного (вопрос или задание 11) и актуального (вопрос 11а, варианты его ответов сопоставляются с вариантами ответов на вопрос 11). Как видим, в результате выполнения этого упражнения мы получаем 4—5 оценок эффективности самостоятельной работы каждого учащегося (и студента), позволяющих комплексно и, значит, более объективно судить об уровне его интеллектуального развития.

Для эффективной обработки результатов выполнения упражнения помимо контрольных компьютерных программ удобно использовать «перфокарточки» (см. табл.), в которых, кроме номеров вопросов и поля ответов, представлено поле вспомогательного столбца (крайний справа), содержащее краткую (свернутую) формулировку сути самого вопроса, — на нем по сути представлен информационно-емкий план характеристики формируемого понятия. Другие примеры, удовлетворяющие вышеуказанным требованиям программированных упражнений, представлены в учебно-методическом пособии [3, с. 340—345, 386—396].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андреев О. А.** Учись быстро читать : кн. для учащихся ст. кл. / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.
2. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
3. **Выготский Л. С.** Психология / Л. С. Выготский. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
4. **Гранатов Г. Г.** Концепции современного естествознания (система основных понятий) : учеб.-метод. пособие / Г. Г. Гранатов. — М. : Флинта: МПСИ, 2008. — 576 с.
5. **Гранатов Г. Г.** Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) / Г. Г. Гранатов. — Магнитогорск : МаГУ, 2008. — 230 с.
6. **Тушев М. Н.** Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов : дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Тушев. — Л. : ЛГПИ, 1972. — 217 с.
7. **Усова А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. — М. : Педагогика, 1986. — 176 с.

Поступила 27.01.09.

ТИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Т. В. Жеребило

Автор описывает зонную структуру словарной статьи, включающей следующие типы лексикографической информации: 1) зоны, обусловленные функционально-стилистическим инвариантом системы языка: зона терминологического поля, зона экстралингвистических факторов; информация о ситуации общения и др.; 2) зоны, синтезирующие традиционные и нетрадиционные типы лексикографической информации: вход словарной статьи; зоны, разграничивающие терминологические синонимы и дублеты; зона терминологических омонимов и т. п.; 3) зоны, модифицирующиеся в рамках традиционной лексикографической модели: зона ударения, произношения, словообразовательных параметров, запрещений, этимологической информации.

Лексикографическая интерпретация лингвистической терминологии уже не раз выступала в качестве объекта исследования. Ее теоретические и практические проблемы разрабатывались как отдельными учеными, так и целыми коллективами авторов. Разнообразны жанры лексикографических изданий: лингвистические энциклопедии [11; 22], словари лингвистических терминов [2; 4; 10; 13; 17—19].

В процессе исследований были выделены различные типы лексикографической информации, нацеленные на комплексное описание энциклопедических и лингвистических сведений, однако, за пределами зонной структуры словарной статьи остаются такие компоненты, как: 1) зона терминологического поля; 2) информация о ситуации общения; 3) зона, ориентированная на описание структуры текста; 4) зона функциональных стилей; 5) лексикографическая информация о синтаксических конструкциях, обусловленных системностью информационной модели, и др.

В основе построения предлагаемого «Словаря лингвистических терминов» для студентов-филологов лежит функционально-стилистический инвариант. Сославшись на одну из фундаментальных статей А. В. Бондарко, посвященную теории инвариантности [4,

с. 5—18], а также на книгу Н. В. Перцова [14], необходимо отметить, что научный интерес к понятию инвариантности как к одному из основополагающих интердисциплинарных понятий не иссякает. Обращение к инвариантному и вариативному, заложенным в одной и той же структуре и имплицирующим друг друга, восходит к 70-м гг. XIX в. и продолжает оставаться актуальным в научных исследованиях XX—XXI вв. Проблемами соотношения инвариантного/вариативного занимался целый ряд ученых: А. Х. Востоков, К. С. Аксаков, Н. П. Некрасов, А. М. Пешковский, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, П. С. Трубецкой, Е. Курилович, С. И. Карцевский, Л. Ельмслев, В. Г. Адмони, Дж. Лакофф, С. Шаумян и др. Пожалуй, одна из самых гармоничных лингвистических теорий инвариантности принадлежит Роману Якобсону, выделявшему «основное значение» (Grundbedeutung), «частные значения» (spezifische Bedeutungen), «главное значение» (Hauptbedeutung) [23]. Однако против подобного подхода в лингвистике выступает Себастьян Шаумян, считающий, что понятие инварианта не следует смешивать с общим значением: «...сама идея общего значения в лингвистике есть ложная идея. Ложность этой идеи состоит в том, что первичная и вторичные функции слов и других единиц языка суть разнородные понятия, не сводимые к общей основе. Как показала практика конкретных исследований, абстракция «общее значение» — несостоятельна как инструмент семантического анализа: она заводит лингвиста в тупик» [21, с. 210].

Полемичность С. Шаумяна неслучайна. Действительно, объекты, обозначаемые в науке как инварианты, зачастую бывают противоречивы, парадоксальны. Снятие парадокса возможно только в том случае, если допустить наличие в объекте двух, хотя и противоположных, но истинных утверждений.

В своих изысканиях мы обычно придерживаемся точки зрения В. М. Солнцева на природу вариативного/инвариантного [11, с. 80—81]. Соответственно понятие «функционально-стилистический инвариант» мы трактуем как абстрактное обозначение одной и той же сущности в отвлечении от ее конкретных модификаций (вариантов). Функционально-стилистический инвариант — это структура с типовым набором компонентов, синтезирующая в себе однородные объекты: информационные модели функциональных стилей (в лингвостилистике), модели коммуникативных качеств речи (в культуре речи), информационные модели стилистически дифференцированных текстов (в лингвистике текста), лингвостилистические модели словообразовательных типов (в словообразовании) и т. п.

Представляется целесообразным определить функционально-стилистический инвариант в лексикографии как некую структурно-семантическую схему, отражающую представление о типовых значениях, формах, отношениях, вбирающую в себя повторяющиеся свойства языковых единиц: сходство в значении, типовые стилистические окраски, информацию о взаимосвязи стилевых черт и языковых средств, тяготение к текстам соответствующего функционального стиля и тематической направленности. Для лингвистической терминографии такое понимание функционально-стилистического инварианта имеет принципиальное значение, так как позволяет разработать типы лексикографической информации, ориентированной на комплексное описание как отдельной терминолексемы, так и терминосистемы в целом.

Типы лексикографической информации, обусловленные функционально-стилистическим инвариантом системы языка

В словаре в основном используются два типа словарных статей: 1) статьи, представляющие собой: а) информационные модели функциональных стилей (научного, официально-делового, публицистического, художественного, разговорного); б) модели стилистически дифференцированных текстов описательного, повествовательного характера, текстов-рассуждений; в) информационные модели коммуникативных качеств речи (правильности, точности, логичности, чистоты, выразительности, уместности, богатства речи); г) комплексные схемы по темам: «Методы исследования в языкознании», «Жанры», «Система аргументации в риторике» и т. п.; 2) словарные статьи, в которых при помощи различного типа дефиниций с опорой на информационные модели объясняется значение терминов.

Для второго типа словарных статей разработаны такие типы лексикографической информации, которые позволяют наиболее адекватно, на уровне системных связей дать

комплексную характеристику каждого термина. Ниже приводятся и комментируются зоны, введенные в структуру словарной статьи.

1. Зоны, прогнозируемые информационными моделями функциональных стилей, коммуникативных качеств речи, стилистически дифференцированных текстов, моделями семантических полей

1.1. Зона терминологического поля представлена информационными моделями и комплексными схемами. Понятие «терминополя» вслед за А. В. Суперанской мы трактуем как «своеобразную область существования термина, внутри которой он обладает всеми характеризующими его признаками, область, искусственно очерченная и специально охраняемая от посторонних проникновений. Принадлежность к определенному полю является самым существенным признаком, отличающим термины-слова от обычных слов. Поле для термина-понятия — это та система понятий, к которой он принадлежит, а для термина-слова — та совокупность других терминов-слов, с которыми он сочетается в рамках данной науки, на базе которых формируется сам и на которые оказывает влияние своей языковой формой. Но первое и главное для поля — экстралингвистическая направленность, в соответствии с которой организуются языковые средства выражения» [20, с. 110—111].

Безусловно, обращение к любой из информационных моделей дает возможность рассматривать терминологическое поле, с одной стороны, как автономную структуру, с другой — как полинаправленную систему, вбирающую в себя под влиянием экстралингвистических факторов все новые и новые термины. Так, в информационной модели официально-делового стиля приводятся перечни экстралингвистических особенностей и языковых средств, определяющих специфику официально-деловых текстов [5; 9]. Термины, особо организованные в каждом поле и в микрополях, лимитированы спецификой поля, его идиоматичностью. Если мы берем термин *функциональный стиль*, то естественно, что с помощью такого типа отношений, как соположенность, выстраивается терминологическое поле, вбирающее в себя терминолексемы, относящиеся к одной предметно-понятийной области: *стилистическая окраска, стилистический оттенок, стилевая черта* и др. При парадигматической соположенности возникают тематические ряды слов, объединенных отношениями взаимосвязи, противопоставленности и обусловленности: *информативная функция языка, коммуникативная функция языка, экспрессивная функция языка* и т. п. При иерархической соположенности появляются гиперо-гипонимические группировки терминолексем, объединенных отношениями подчинения и включения: *стиль—функциональный стиль—публицистический функциональный стиль.*

Но если вопрос о структуре терминологического поля довольно «прозрачен», то вопрос об идиоматичности поля включает в себя, на наш взгляд, определенные противоречия. В свое время об идиоматичности поля неоднократно писал А. А. Реформатский. Он отмечал, что термин — всегда член какой-либо терминологии, и в ее пределах он отличается однозначностью. За пределами своего микрополя он теряет характеристику термина, приобретая абсолютно иные значения. Термины могут «жить» вне контекста только в том случае, «если известно, членами какой терминологии они являются. Однозначность термины получают не через условия контекста, а через принадлежность к данной терминологии» [16, с. 10]. Относясь с особым пиететом к учению А. А. Реформатского, считаем целесообразным высказать мысль о том, что термины, предположим, лингвистического характера, попадая в терминополе лингвистики, с одной стороны, стремятся к моносемичности, с другой — они проявляют тенденцию к полисемичности в пределах своего поля. Так, термин «наречие» в морфологии трактуется как одна из частей речи, в лингвостилистике — это языковое средство, выполняющее различные стилистические функции: в официально-деловом стиле наречия усиливают категоричность приказа, в художественном стиле выступают как средство связи, а также локализации событий во времени и пространстве. В данном случае полисемичность термина может рассматриваться не как наличие нескольких дефиниций, а как межотраслевая омонимия в одном случае и как внутриотраслевая омонимия внутри терминополя лингвистики в другом случае (первое значение возникает в морфологии, второе — в лингвостилистике). Происходит ретерминологизация — перенос традиционного термина из одной дисциплины в другую с полным или частичным переосмыслением. Наличие несколь-

ких значений у термина лингвостилистики в пределах своего терминополя объясняется его принадлежностью к нескольким микрополям.

Идея о том, что в терминологическом поле все жестко регламентировано, возвращает нас к вопросу о том, каковы же границы терминологического поля: представляет ли оно собой закрытую систему или его границы подвижны, размыты. Если абстрагироваться от всех проблем, которые неизбежно возникают при описании терминологии в лексикографических целях, то все-таки придется признать в качестве одной из основных единиц анализа *терминологическое поле*, так как оно отражает одну из глобальных лингвистических концепций — концепцию системности языковых структур. Не случайно в свое время О. С. Ахманова писала о том, что отказ от этой концепции «вернул бы исследователей к „атомизму" младограмматиков и лишил бы их теоретической основы для рассмотрения элементов языка во всех их связях и опосредствованиях» [1, с. 48].

1.2. Зона экстралингвистических факторов приводится на разных уровнях описания терминолексем: а) в информационных моделях, где моделируется ситуация общения; б) при объяснении значений терминов, обозначающих языковые средства, активизирующиеся в тех или иных ситуациях общения.

Приведем ряд примеров. Так, функциональные стили, типы текстов, их жанры рассматриваются во взаимосвязи с типовой ситуацией общения, в которой они возникают. Например, для *очерка* характерна следующая ситуация общения. **I.** ***Ситуация общения:*** 1) *ориентированность на получателя информации*; 2) *задачи общения*: а) *информирование*; б) *выражение мнения (оценка)*; 3) *функции общения*: а) *познавательная*; б) *ценностно-ориентировочная*.

В моделях функциональных стилей информация об экстралингвистических факторах дается в зависимости от структуры ситуации общения. Так, в информационной модели газетно-публицистического стиля воздействующая функция связана с задачей воздействия на массового читателя, информативная — нацелена на сообщение о событиях исчерпывающей информации. Все три компоненты: *сфера общения*, *функция*, *задача речи* — неоднородны по своей сути, но тем не менее находятся в отношении взаимодействия. Как было указано выше, при квалификации терминов, обозначающих языковые средства, говорится о том, в каких ситуациях используются те или иные языковые ресурсы.

1.3. Лексикографическая информация о ситуации общения ориентирована не только на описание типовых ситуаций общения, но и на презентацию ситуаций, возникающих в процессе использования информационных моделей словообразовательных типов и их описания. В качестве примера приведем речевые ситуации, прогнозируемые схемой СТ глаголов, образованных от глаголов с помощью приставки вы-: 1) *удаление из чего-нибудь*; 2) *выделение из чего-нибудь*; 3) *направление наружу (вверх, вниз, в сторону, в отверстие и т. д.)*; 4) *совершение действия с определенной степенью интенсивности*; 5) *добывание чего-нибудь*; 6) *получение чего-нибудь*; 7) *нахождение чего-нибудь*; 8) *способность выдержать действие*; 9) *возможность (способность, умение) претерпеть действие*; 10) *доведение до результата действия*.

1.4. Зона, ориентированная на описание структуры текста, представлена как в информационных моделях, где даются основные компоненты текстов-описаний, рассуждений, повествований, так и в словарных статьях, где описывается тот или иной компонент текста (тезис, аргумент, доказательство, экспозиция, фон, предыстория и т. п.). Приведем перечень структурно-композиционных частей, характерных для информационной модели повествования-рассказа: **II.** ***Структурно-композиционные части:*** 1) *предыстория*: а) *фон*; *история события*; б) *время*; *место*; в) *основные герои повествования*; 2) *сюжетное повествование, дополненное комментариями, пояснениями, оценками*; *разнообразные сведения в виде авторских пояснений*; 3) *заключение*; 4) *фоновый, сюжетный и авторский планы текста*.

В словарных статьях, посвященных структурным компонентам текста, дается лексикографическая информация, нацеленная на описание взаимосвязей компонентов со структурой текста в целом. Например: *ФОН [фр. fond — основание] в лингвистике текста: обстановка, среда, окружение, в которых происходит действие, изображенное в художественном или публицистическом стиле*.

1.5. Зона моделирования поля, системы стиля, текста — один из типов лексикографической информации, который пронизывает не

только укрупненные, комплексные единицы, представленные информационными моделями, но и используется при описании конкретных единиц метаязыка: например, *существительное, глагол, союз* и др. части речи рассматриваются как члены терминополей лингвистики, лингвостилистики, теории текста. Характеризуя союзы, мы говорим не только об их общеязыковых особенностях, но и о том, в каких стилях они наиболее частотны.

1.6. Зона функциональных стилей также проходит по всему срезу структуры языка, проникая во все компоненты словарных статей. Например, *эмоционально-оценочная лексика* рассматривается как член информационной модели функционального стиля, как «строевой» материал, как одно из средств публицистического, художественного, разговорного стилей [5—9].

1.7. Зона стилистических окрасок используется как бы в иной плоскости: это обусловлено тем, что словарь является терминологическим, поэтому определяется не окраска термина (функционально термины принадлежат научной лексике), а окраска средств языка-объекта, который описывается в словаре при помощи метаязыка лингвостилистики. Кроме того, в словаре приводятся специальные статьи, посвященные характеристике стилистических окрасок [9].

1.8. Зона стилистически дифференцированных языковых средств представлена в третьем блоке каждой информационной модели, а также интерпретирована в зависимости от содержания моделей в конкретных словарных статьях. Так, для рассказа типичны следующие языковые особенности: 1) *глаголы, отражающие развитие действия в определенной временной последовательности*; 2) *разнообразные синтаксические конструкции*; 3) *многообразная лексика*; 4) *разные части речи*.

В информационной модели публицистического стиля приведен следующий набор языковых средств, дифференцирующихся в зависимости от того, с какой стилевой чертой они взаимосвязаны (здесь приводится фрагмент указанного набора. — *Прим. авт.*). **III. *Языковые средства***: 1) *средства, выражающие страстность, призывность, экспрессивность*: а) *эмоционально-оценочная лексика*; б) *распространенные обращения*; в) *парцеллированные конструкции*; г) *повторы языковых единиц разных уровней*; 2) *языковые средства, выражающие фактографическую точность, конкретность*: а) *имена существительные собственные* (*имена, фамилии, географические названия и пр.*); б) *числительные*; в) *распространенные повествовательные предложения*; г) *предложения с однородными членами*.

Языковые средства интерпретированы в соответствующих словарных статьях с учетом их функционирования в стилистически дифференцированных текстах и в зависимости от содержания моделей: *ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ* [*позд. лат. partialis — частичный*] — *выразительный синтаксический прием письменного литературного языка, при котором предложение интонационно разбивается на самостоятельные, очень короткие части, графически выделенные как самостоятельные предложения: «Подхожу. Стучу. Жду, когда откроют»; отделение в письменном тексте научно-популярного, публицистического или художественного стиля при помощи точки одного или нескольких последних слов для привлечения к ним внимания читателя, усиления экспрессивности, выразительности текста.*

1.9. Зона комплексной информации обусловлена комплексным подходом к составлению моделей, что в свою очередь прогнозирует появление комплексной информации в толкованиях терминов и непосредственно в самих информационных моделях. Приведем информационную модель описания природы, в которой все три компонента модели взаимосвязаны и передают комплекс, некий синтез лингвистической информации о тексте соответствующего жанра: **I. *Ситуация общения***: 1) *направленность на получателя информации*; 2) *задачи*: а) *информирование*; б) *выражение мнения*; 3) *функции общения*: а) *познавательная*; б) *ценностно-ориентировочная*. **II. *Структурно-композиционные части***: 1) *общее впечатление от увиденного*; 2) *собственно описание работы*; 3) *обобщение*. **III. *Языковые средства***: 1) *видо-временные формы глаголов-сказуемых, выражающие значение одновременности действия и его статичности*; 2) *опорные обстоятельственные слова, представляющие описание картины в пространственной и иногда временной перспективе*; 3) *опорные оценочные слова*; 4) *эмоционально-окрашенная лексика*. Словарная статья, посвященная описанию, дает комплексную характеристику текстов указанного типа, в которой учитываются и ситуация общения, и стиле-

вая структура того или иного жанра текста, и языковые особенности [9].

1.10. Зона конструкций, обусловленных системностью информационной модели. На базе информационной модели разрабатываются типовые конструкции, нацеленные на объяснение значений терминов: *фактографическая точность — одна из стилевых черт; существительные в форме множественного числа — одно из языковых средств...*

1.11. Типовые речевые формулы, сигнализирующие о принадлежности к тому или иному информационному полю. На основе конструкций, обусловленных системностью информационной модели, разрабатываются *типовые речевые формулы*, каждая из которых может применяться если не во множестве случаев, то в целом ряде словарных статей, а именно: 1) формула «... — *один из методов*» применяется более, чем в 150 словарных статьях: *Метафорический анализ — один из методов...; сравнительно-исторический метод — один из основных методов...*; 2) речевая формула «... — *одно из коммуникативных качеств...*» используется в девяти словарных статьях: *правильность речи — одно из коммуникативных качеств речи...*; *чистота речи — одно из основных коммуникативных качеств речи*; 3) вербальная формула «... — *один из функциональных стилей*» вводится в объяснение пяти основных терминов лингвостилистики: *публицистический стиль — один из функциональных стилей...*; *научный стиль — один из функциональных стилей...*

Как правило, речевые формулы служат отправной точкой при описании значения терминоединицы: они выступают в роли основного структурно-семантического компонента, вокруг которого сосредоточивается соответствующая лексикографическая информация. Например: ***Разговорный стиль.*** *Функциональный стиль, который используется в непринужденных беседах в бытовой сфере общения.*

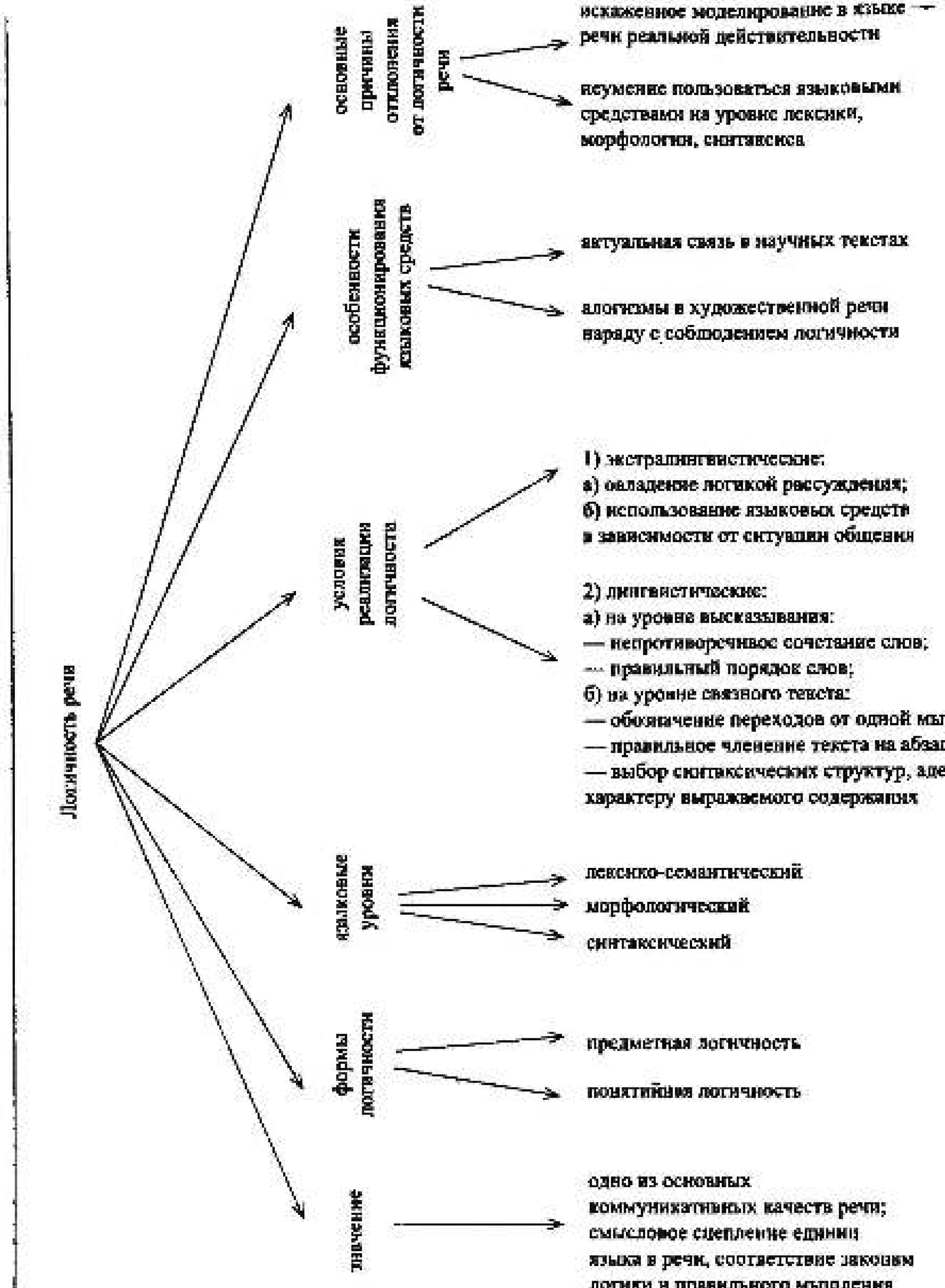
1.12. Зона перехода номена в термин — одна из самых «тонких», подвижных границ. Так, *существительные в форме единственного числа* — это номенклатура, с одной стороны, с другой — это термин, так как, предположим, сущ. в ед. ч., обозначающие животных (*лиса, волк, кошка*), выступают в роли терминов в биологической литературе. В лингвистической литературе выражение «сущ. в форме ед. ч., обозначающие животных», является не просто принадлежностью метаязыка, но и термином, входящим в терминополе научного стиля. Глаголы с приставкой за-, выступая с точки зрения морфологии и словообразования типичными номенклатурными единицами, в лингвостилистике могут быть квалифицированы как одно из языковых средств художественного стиля [9].

1.13. Информация, нацеленная на разграничение таксономии и метатаксономии. В словаре последовательно разграничиваются *язык-объект* и *метаязык* — язык лингвистики, при помощи которого описываются все приведенные термины. Так, при описании значений терминолексем: *звук, слово, язык, речь, предложение, история, рассказ, стиль, роман*, которые одновременно используются и в языке-объекте, и в метаязыке, выделяются разные типы значений: и общеупотребительные, и специальные. Кроме того, производится разграничение таксономии внутри самой лингвистики. *Точность речи* рассматривается и как *стилевая черта* (внутри лингвостилистики), и как *коммуникативное качество речи*. *Выразительность речи* описывается как термин лингвостилистики, культуры речи, литературоведения. Идентичным образом трактуется большинство терминов.

1.14. Графические средства, используемые в информационных моделях. Из графических средств наиболее часто в информационных моделях используются стрелки, формирующие древовидные модели, позволяющие наиболее компактно проиллюстрировать иерархию отношений между компонентами модели. В данной статье приводятся примеры, отражающие эту зону (п. 2.1).

2. Зоны, синтезирующие традиционные и нетрадиционные типы лексикографической информации

2.1. Вход словарной статьи. В словаре представлены два основных входа: через информационную модель и через заглавное слово словарной статьи, объясняющей значение. Наиболее отчетливо эта закономерность прослеживается в Приложениях II, III, IV к словарю, в которых даются объяснения всех терминов, входящих в информационные модели научного стиля, рассуждения-размышления, логичности речи. Например, *ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ЛОГИЧНОСТИ РЕЧИ включает следующие компоненты:*



В словаре приводятся статьи, объясняющие значение введенных в модель термином культуры речи. Например: *АКТУАЛЬНАЯ СВЯЗЬ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ*: 1) *одна из особенностей проявления логичности речи в текстах научного стиля. При такой связи тема-рематическая структура не нарушается*; 2) *один из элементов информационной модели логичности речи, несущий информацию об особенностях функционирования языковых средств в научном стиле.*

Введение терминов, объясняемых в словарной статье, в структуру информационной модели, позволяет рассматривать их не разрозненно, а на уровне системных связей. При этом «двойной» вход расширяет доступ к лексикографической информации.

2.2. Зоны терминологических синонимов и дублетов были разграничены, так как не все термины, которые обычно считаются дублетами, являются таковыми. Например, *стиль* и *слог* явно входят в отношения синонимии, а не дублетности: мы говорим и пишем *публицистический стиль*, но нельзя употребить в том же самом значении «публицистический слог». Термины *«тезаурусный»* и *«когнитивный»* при описании языковой личности применяются как дублетные, но при характеристике лингвистических направлений мы говорим *когнитивная лингвистика*. Выражения *«тезаурусная лингвистика»* пока не существует. Следовательно, в одном случае термины выступают как дублеты, в другом — как синонимы. В словаре дается соответствующая информация:

Стиль... *Син.*: слог. **Когнитивный**... *Син.*: тезаурусный.

2.3. Зона аналогов также приводится в случае необходимости в конце словарной статьи, и связана она, конечно, в первую очередь с аналогами терминов на английском, немецком языках. В данном варианте словаря она представлена единичными случаями: «превращенная форма» (Werkwandelte Form), «основное значение» (Grundbedeutung) и т. п.

Гораздо чаще используются аналоги терминов на чеченском и ингушском языках, что обусловлено составом национальной аудитории: **Глагол**... анал.: *хандош* (чеч.), *хандош* (инг.); **Речь**... анал.: *мотт* (чч.), *къамаьл* (инг.).

2.4. Зона паронимов представлена отдельными случаями, имеющими тем не менее принципиальное значение. При рассмотрении терминолексем *«стилевой»* и *«стилистический»* выявляется разница в значении: **стилевой** — относящийся к **стилю**: *стилевая черта, стилевая структура текста*, но **стилистический** — относящийся к стилистике: *стилистическая окраска, стилистические ресурсы языка*. Паронимы в словаре помечены сокращением *парон.*

2.5. Зона терминологических омонимов отмечена в словаре цифрами 1, 2, 3 и т. д. Например: наречие[1] (морф.)... Наречие[2] (говор)... Союз[1] — часть речи... Союз[2] — (языковой)...

2.6. Зона антонимов дается в конце словарной статьи наряду с зонами синонимов, дублетов, аналогов, паронимов: **Устная речь**... ант.: письменная речь. **Глубинный смысл текста**... ант.: поверхностный смысл текста.

2.7. Зона значения. При объяснении значения терминов используются различные виды дефиниций: 1) *родо-видовые определения*; 2) *перечислительные определения*; 3) *контекстуальные определения*; 4) *отсылочные дефиниции*; 5) *объяснение терминов на основе лингвостилистической абстракции*.

Ведущим типом дефиниции считается родо-видовое определение. Действительно, оно имеет четкую логическую структуру, в его составе вычленяются родовое понятие и его видовой признак. Например, публицистический стиль — это одна из разновидностей *функционального стиля*. *Функциональный стиль* — родовое понятие. Видовая часть — это *публицистический стиль*. Но, кроме названной видовой части, понятие *публицистический стиль* вбирает в себя представление о типовой ситуации общения, в которой данный стиль возникает, о стилевой структуре текста, включающей определенный перечень стилевых черт. Неоднозначен и набор языковых средств, представляющих в совокупности с моделью типовой ситуации общения и перечнем стилевых черт некую иерархию значений, форм, функций, которую невозможно объяснить только с помощью родо-видовой абстракции, являющейся, на наш взгляд, лишь частным случаем лингвистической абстракции как метода исследования и описания языковых единиц, в том числе и терминолексем.

Идентичные проблемы возникают при описании всех стилей и подстилей, а также типов и жанров текста и т. п. Поэтому для описания терминов стилистики, культуры речи, теории текста был разработан метод лингвостилистической абстракции, перенесенный в процессе составления словаря также и на описание терминов общего и частного языкознания, в связи с чем, например, части речи были описаны не только с позиций морфологии, но и с учетом иерархии значений, форм, функций, которые представлены в словаре с помощью лингвостилистической абстракции. Указанный подход реализуется, например, в словарных стать-

ях *глагол*, *существительное*, *прилагательное*, *наречие* и др., а также в парадигме их «лексикографических дериватов»: *собирательные*, *абстрактные существительные*, *вид глагола* и т. п.

Перечислительные определения построены по принципу раскрытия объема понятия. По такому принципу определены термины когнитивной лингвистики. Что касается терминов идиолекта автора, то здесь также используются перечислительные дефиниции, наряду с определениями, составленными с помощью родовидовой и лингвостилистической абстракции. Кроме того, в подобные комплексные словарные статьи (их приведено более восьмидесяти) введена также *энциклопедическая информация* (например: **Функционально-стилистический инвариант, Лингвостилистическая абстракция**).

Контекстуальные дефиниции в данном варианте словаря применяются редко: *фонема — «психический эквивалент звука»* (Ленинградская ФШ), *«подвижный компонент морфемы»* (Московская ФШ) и т. п. В новом варианте словаря предполагается расширить материал, ориентированный на использование контекстуальных определений.

Отсылочные дефиниции вводятся в словарь при помощи сокращения см. Например: **Фон.** См.: вариант фонемы.

2.8. Зона форм имеет принципиальное значение для терминов лингвостилистики, культуры речи, теории текста. Если в общей и частной лингвистике термин «**отглагольное существительное**» предполагается в ед. ч., то для лингвостилистики предпочтителен вариант «**отглагольные существительные**», так как только их совокупность формирует стилевую структуру текста (так, отглагольные существительные наиболее употребительны в научной речи, где они соответствуют обобщенности—отвлеченности научного текста).

2.9. Зона контекстов формируется за счет корпуса проработанных научных текстов, а также ее расширению и систематизации способствует применение информационных моделей. Например: **ЛОГИЧНОСТЬ РЕЧИ...** Л. р. понятийная. Л. р. предметная. Л. р. открытая. Составным терминоединицам, приведенным в качестве контекстов употребления непроизводных терминов, посвящены отдельные словарные статьи, в которых их значение дифференцируется и уточняется.

2.10. Зона примеров, цитат также используется в учебном словаре. Представлена она выдержками из научной, учебной, лексикографической литературы, где употребляются или описываются термины, вошедшие в словарь. Кроме того, при характеристике стилистических особенностей языковых средств приводятся примеры из публицистической, художественной, официально-деловой, научной, разговорной речи. Цитаты обычно выделяются курсивом. Даются ссылки на автора.

3. Зоны, модифицирующиеся в рамках традиционной лексикографической модели, включают следующие типы информации: зону ударений, зону произношения, зону словообразовательных параметров, зону запрещений, этимологическую информацию.

На основании изложенного можно сделать следующие **выводы**: 1) взятие за основу описания значений, форм, функций функционально-стилистического инварианта системы языка и его модификаций: функциональных стилей, коммуникативных качеств речи, стилистически дифференцированных текстов — позволяет разработать типы лексикографической информации, нацеленной на комплексное описание терминосистем; 2) метод лингвостилистической абстракции, использованный в процессе изучения и описания терминосистемы в лексикографических целях, создает базу для разработки и усвоения словарных статей, включающих в себя прагматически значимую лингвостилистическую информацию: а) зону терминологического поля; б) информацию о ситуации общения; в) зону, ориентированную на описание структуры текста; г) зону функциональных стилей; д) лексикографическую информацию о синтаксических конструкциях, обусловленных системностью информационных моделей, и т. п., что способствует активному усвоению терминологии студентами-филологами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ахманова О. С.** Основные вопросы общего языкознания : проспект работы / О. С. Ахманова ; АН РСФСР. Ин-т языкознания. — М., 1959. — 101 с.

2. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. — 2-е изд. / О. С. Ахманова. — М. : УРСС, 2004. — 576 с.
3. **Бондарко А. В.** Теория инвариантности Р. О. Якобсона и вопрос об общих значениях грамматических форм / А. В. Бондарко // Вопросы языкознания. — 1996. — № 4. — С. 5—18.
4. **Васильева Н. В.** Краткий словарь лингвистических терминов / Н. В. Васильева, В. А. Виноградов, А. М. Шахнарович. — М. : Рус. яз., 1995. — 175 с.
5. **Жеребило Т. В.** Учебный словарь по стилистике русского языка и культуре речи / Т. В. Жеребило. — Грозный : Изд-во ЧИГПИ, 1992. — 159 с.
6. **Жеребило Т. В.** Учебный словарь по культуре речи / Т. В. Жеребило. — Грозный : Изд-во ЧИГПИ, 1995. — 50 с.
7. **Жеребило Т. В.** Учебный словарь по культуре речи. — 2-е изд. / Т. В. Жеребило. — Грозный : Изд-во ЧИГПИ, 1997. — 47 с.
8. **Жеребило Т. В.** Термины и понятия лингвистики / Т. В. Жеребило. — Назрань : Изд-во ИнГУ, 2001. — 197 с.
9. **Жеребило Т. В.** Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2005. — 376 с.
10. **Кубрякова Е. С.** Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — 245 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Сов. энцикл., 1990. — 685 с.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Большая Рос. энцикл., 2000. — 707 с.
13. **Никитина С. Е.** Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике : автоматическая обработка текста / С. Е. Никитина ; отв. ред. Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1978. — 376 с.
14. **Перцов Н. В.** Инварианты в русском словоизменении / Н. В. Перцов. — М. : ЯРК, 2001. — 280 с.
15. **Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. — М. : Учпедгиз, 1956. — 511 с.
16. **Реформатский А. А.** Термин как член лексической системы языка / А. А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. — М., 1968. — С. 10.
17. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. — М. : Сов. энцикл., 1979. — 432 с.
18. Русский язык : энциклопедия. — 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. Ю. Н. Караулов. — М. : Большая Рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. — 703 с.
19. Русский язык : энциклопедия / ред. Ю. Н. Караулов. — М. : БСЭ ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. — 704 с.
20. **Суперанская А. В.** Общая терминология / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. — М. : УРСС, 2003. — 248 с.
21. **Шаумян С.** Абстракция в современной лингвистике / С. Шаумян // Логос. — 1999. — № 1. — С. 186—213.
22. Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание) : для среднего и ст. школьного возраста / сост. М. В. Панов. — М. : Педагогика, 1984. — 352 с.
23. **Якобсон Р. О.** Избранные работы / Р. О. Якобсон. — М. : Прогресс, 1985. — 445 с.

Поступила 06.04.09.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ НЕОБХОДИМЫХ ПРИЗНАКОВ ИНТЕГРАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Л. П. Панова

Данная статья посвящена одному из методологических механизмов системы образования — интеграции, а также необходимому признаку рационального сознания — рефлексии. В статье рассматривается содержание понятия «интегративное умение». Автор акцентирует внимание читателей на значении и содержании этапов рефлексивной и интеграционной деятельности, размышляет о ценностно-смысловых значениях главных направлений развития современного образования, определяет пути выбора главных методологических факторов и механизмов, позволяющих эффективно и результативно реализовать эти направления.

Осмысление сложившейся в системе образования ситуации позволяет определить ценностно-смысловое значение главных направлений развития современного образования и выбрать главные методологические ориентиры и механизмы, позволяющие эффективно их реализовывать. Одним из таких механизмов выступает его интеграция. Интегративные процессы в естественно-научном образовании предполагают внесение в содержание образования и усвоение фундаментальных идей, концепций, являющихся основой формирования целостных отношений к окружающему миру, за счет интеграции знаний и умений. Источником интеграции содержания естественно-научного образования являются естественно-научные (*интегративные по сути*) понятия и *умения*.

Необходимым признаком рационального познания сущности предметов изучения и деятельности, а значит, и любого понятия и умения, на наш взгляд, является рефлексия. Кроме того, это неотъемлемая составляющая диалектического (и в частности, педагогического и понятийно-деятельностного) мышления, которое должно быть сформировано у каждого современного человека, способного к действительно непрерывному образованию (в частности, к самообразованию).

Рефлексия — это неотъемлемый компонент любой деятельности (анализирую, вдумчиво выполняю, критически оцениваю, проверяю результат своей деятельности!). Успешность учебной деятельности во многом зависит и от способности учащего и учащегося управлять своей познавательной деятельностью, заниматься рефлексивным управлением и самоуправлением — осуществлять обратную связь в учении через самоанализ и самоконтроль за ходом усвоения учебного материала. Умения и навыки такой деятельности неразрывно связаны с рефлексией. По нашему мнению, интегративные умения должны формироваться на основе рефлексивного управления и самоуправления.

Мы исходим из того, что *интегративное умение* — это умение высокого уровня целостности, базирующееся на соответствующем понятии о методе деятельности и интегрирующее, включающее в себя целый ряд умений, представленных в определенной взаимосвязи, и раскрывающих общую структуру, развернутую программу или новое содержание деятельности.

Определяя основания для выявления содержания категории «интегративное умение», мы опирались на идеи Г. Г. Гранатова [2]. В соответствии с ними к изучению любого понятия, в том числе в постижении сущности умения, можно применить наиболее общую структуру развития любого понятия, выделить главные задачи и итоги каждого из этапов познания. Он соотнес их с необходимыми признаками и этапами рефлексии по Дж. Дьюи [3]. Это соотнесение способствует рефлексивному самоуправлению, позволяет уяснить определенное соответствие этапов познания, самопознания и рефлексии вообще, усиливает осознанность познания, а значит, и рефлексивность идейно-понятийного мышления студентов. Мы связываем это с деятельностью, ведь в процессе постижения сущности предмета изучения имеются этапы, связанные с общими этапами любой деятельности или познания: мотивационный (или целевой), программный (образ действий), настроечный (или установочный), исполнительский и оценочно-результативный (индуктивный, дедуктивный и критический).

Дж. Брунер говорит, что любое понятие проходит четыре стадии в своем развитии, это — «подготовка, созревание, озарение, про-

Структура компетентностного умения «интегративное умение решения задачи»

Необходимые признаки и умения	обобщенность	1	*			*
	необратимость	2		*		
	свернутость	3			*	*
	этапность	4			*	*
	системность	5			*	*
	рефлексивность	6	*	*	*	*
Основные этапы развития понятия, познания его сущности		7	I. Основание понятия	II. Ядро понятия	III. Следствия	IV. Общее истолкование
Элементы рефлексивной (готовности) и действий в умении		8	Активная, реально проявляемая и преобразующая готовность			
		9	«Пассивная» готовность («внутреннее» управление деятельностью) (в частности, знание метода деятельности)		Формы реализации метода деятельности (и размышлений) («внешнее» управление деятельностью)	
		10	«Хочу» — цель	«Могу» — схема	«Буду» — схема	«Делаю» — ход	«Анализирую, критически оцениваю, проверяю» — результат
Этапы любой деятельности в рефлексивном управлении		11	Мотивационный (или целевой)	Программный (образ действий)	Настроечный (установочный)	Исполнительский	Оценочно-результативный
Структура цели и содержания умения решать задачи		12	Знание общего алгоритма решения задач; умение пользоваться обобщенными планами, понятие о задаче, умение решать задачи (некоторые типы), оперирование интегративными понятиями...	Понятие об общем методе деятельности (по решению задач), как об общей схеме (модели) процесса решения задачи... в умении	Проявление интегративного умения в решении естественно-научных и, в частности, физических и педагогических задач		Рефлексивная оценка качества выполненных действий

Таблица

верке» [1]. Достаточно очевиден тот факт, что познавательное его познания может быть обобщена и на процесс структуру с учетом того, что познавательное умение есть и знание, и готовность к рефлексивному действию, к деятельности. Мы представляем эту структуру в краткой памятной решения интегративного умения решать задачи мы, например, ориентируемся на его общую форме — форме таблицы, в которой отражены

взимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность этапов и логики любой деятельности, в частности, деятельности по решению задач (ее содержания), при реализации которых идет «включение» и осознание необходимых признаков умения с элементами рефлексивной позиции.

В столбцах 1—6 отражены необходимые признаки понятия как элемента научного знания: обобщенность, необратимость, свернутость, системность, осознаваемая этапность, рефлексивность. Мы считаем, что в свете идеи дополнительности эти необходимые признаки понятия можно распространить и на умения, но, на наш взгляд, они имеют свою специфику. Она состоит в следующем:

— *обобщенность* — это свойство состоит в том, что при осуществлении, например, деятельности по решению задач реализуются отдельные действия и операции, являющиеся одинаковыми (общими) для многих типов задач, применяются общенаучные знания и действия знания (о самой задаче и о методе деятельности по решению задач, общий алгоритм решения задач и т. д.), которые в известной степени являются универсальными вне зависимости от типа задач, и тем самым идет реализация межпредметных связей;

— *необратимость* — проявляется в степени прочности усвоенных действий и знаний о способах действия, наибольшее «включение» проявляется там, где прослеживается связь зрительного и слухового восприятия (условия задачи) с эмоциональным переживанием (например, задачной ситуации) и с интеллектуальной и эвристической их увязкой с известными знаниями и способами деятельности; она связана также с автоматизированными операциями, входящими в умение (с навыками);

— *свернутость* — проявляется в возможности самостоятельно, в зависимости от данных условий, в частности, правильно выбирать и точно выполнять необходимый минимум действий и операций обобщенного алгоритма решения задач, нужный для решения конкретной задачи (т. е. сворачивать и разворачивать алгоритм решения задачи); она базируется на «практической идее» — на представлении образа действий в реализации умения;

— *системность* — умения имеют понятийно-деятельностную структуру и составляют определенную технологическую систему, направленную на решение широкого круга задач (предполагающую все же возможность варьирования операций в зависимости от данных условий);

— *осознаваемая этапность* — проявляется в точном проектировании, рефлексивном управлении деятельностью, усвоении и выполнении действий и операций обобщенного алгоритма решения задач и применении отдельных элементов обобщенного плана понятия о задаче и методе в зависимости от условий;

— *рефлексивность* — связана с готовностью осуществлять деятельность по решению задач и непосредственной рефлексией задачной ситуации и метода ее решения. Мы полагаем, что и на умения можно обобщить образную мысль о том, что осознанность, систематичность и рефлексивность — синонимы в отношении понятий. Отсюда умения правильнее было бы истолковывать как **«знание в рефлексивном действии»**, т. к. именно рефлексивность отличает их от навыков и сближает с понятиями.

Заметим, что последовательность этих признаков в определенной мере соответствует основным этапам развития понятия, познания его сущности: основание (I), ядро (II), следствия (III), общее критическое истолкование (IV), а использование и осознание студентами этих четырех общих этапов познания способствует активизации рефлексивной функции понятий. В столбце 7 представлено соотнесение всей учебной деятельности по решению задач и необходимых признаков понятия и умения, доминирующими на каждом из этапов в соответствии с логическими блоками любого познания. Именно соответствие логике любого познания способствует заданию четкой программы мысли, программы познания. Все шесть вышеприведенных основных признаков любого понятия и умения «работают» на всех этапах развития познавательных умений (и познания их сущности). Здесь значками (*) отмечены доминирующие признаки, а значками (•) — те из них, которые так или иначе проявляют себя на данном этапе познания сущности умения. В познании сущности предметов изучения количество признаков понятия обычно нарастает.

В столбцах 8—10 отмечены элементы рефлексивной позиции (готовности) и действий в умении. Если исходить из того, что рефлексия человека основывается на его рефлексивной позиции, а ее основа — готовность личности

к осмыслению окружающей действительности и себя, а также готовность к последующей сознательной активности (практической и мыслительной деятельности), которая может быть направлена как во вне, так и на себя, то рефлексивную готовность можно считать необходимым основанием любой деятельности. Компоненты любой деятельности, по нашему мнению, можно представить в виде цепочки: *«хочу»* → *«могу»* → *«буду»* → *«делаю»* → *«критически самоанализирую»*.

Первые три компонента деятельности можно расценивать как пассивную готовность (или пассивную рефлексивную позицию), без которой ни одна деятельность не состоится. Сюда, на наш взгляд, можно включить, например, знание о методе предстоящей деятельности. Четвертый и пятый компоненты — это, на наш взгляд, формы практической реализации знания о методе деятельности, т. е. непосредственная деятельность.

Этапы любой деятельности в рефлексивном управлении (мотивационный, программный, настроечный, исполнительский и оценочно-результативный) представлены нами в 11 столбце. Они, как видно, поставлены в соответствие не только компонентам любой деятельности, но и общим этапам познания. Такое соотнесение способствует рефлексивному самоуправлению, позволяет уяснить определенное соответствие этапов познания, самопознания и рефлексии (рефлексивной готовности, позиции), еще более усиливает осознанность, а значит, и рефлексивность идейно-понятийного мышления.

В 12 столбце представлена структура целей и содержание умения решать задачи. Для понимания природы любых умений (в том числе интегративного умения решать задачи) в процессе постижения их сущности необходимо исходить из их понятийно-деятельностной сущности, ведь понимание является моментом или элементом и понятия, и рефлексии. Сущности и содержание умения решать задачи, например, проявляются, на наш взгляд, в использовании знания общего алгоритма решения задач, обобщенных планов, понятия о задаче, об умении решать задачи, оперировании интегративными понятиями, понятием об общем методе деятельности (по решению задач, в частности) как об общей схеме (модели) процесса (решения задачи) и т. д. Главные основания для реализации рефлексии (самоанализа, осознания, самопознания, понимания, размышления) здесь — это общие схемы или модели мышления: обобщенные планы познания сущности предметов изучения. Подход к содержанию умения с «ключом понятий» позволяет формировать естественнонаучное мышление как диалектическое рефлексирующее идейно-понятийное и понятийно-деятельностное (поскольку понятия наиболее эффективно формируются в деятельности).

В заключение отметим, что именно рефлексивное управление процессом формирования интегративных умений и понятий и рефлексивное самоуправление поможет, на наш взгляд, выработать механизмы, позволяющие эффективно решать проблемы улучшения качества современного общего и профессионального образования. Усвоение содержания таких понятий и умений создает условия для успешного продвижения учащихся и студентов в овладении различными предметами, способствует выработке у них самостоятельности и творческого подхода ко всякого рода деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Брунер Дж.** Психология познания (за пределами непосредственной информации) / Дж. Брунер. — М. : Прогресс, 1977. — 412 с.

2. **Гранатов Г. Г.** Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления) : моногр. / Г. Г. Гранатов. — Магнитогорск : МаГУ, 2000. — 195 с.

3. **Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.

Поступила 28.01.09.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Н. А. Плугина

Автор фиксирует внимание читателей на актуальности межпредметных связей в ракурсе развития диалектического мышления студентов. В статье рассматриваются основные направления в осуществлении межпредметных связей, способы осуществления этих связей и организационные уровни. Автор раскрывает понятия межпредметных связей с позиций различных ученых, разрабатывающих данную проблему, представляет междисциплинарные связи в вузе не только как необходимое педагогическое условие, усиливающее познавательный интерес и активность студентов, но и как фактор, развивающий и активизирующий профессионально-педагогическое мышление студентов, улучшающий их критичность и самостоятельность.

Актуальность реализации межпредметных связей (МПС) в плане развития диалектического мышления студентов достаточно очевидна. Диалектичность мышления предполагает не только понимание всеобщности связей в мире, не только осознание того, что каждое понятие находится в известном отношении и связи с другими понятиями, но и предполагает наличие профессиональных умений показывать диалектику отношений изучаемых предметов и диалектику самого процесса познания. На наш взгляд, совершенно очевидно, что сформировать подобные умения на отдельно взятом учебном предмете невозможно. На всех учебных предметах должен быть единый подход, в частности, при формировании научных понятий, а тем более интегративных, «сквозных» понятий. Неслучайно, межпредметные связи всегда были предметом пристального внимания многих педагогов и ученых.

Общую цель реализации межпредметных связей можно обозначить так — убедить учащихся, что сила научного знания не только в логическом построении какой-либо его области, но и в универсальности, всеобщности, фундаментальности понятий и положений науки. Признаками межпредметных связей являются системообразование, действие во времени, передача информации.

Четкого определения МПС в дидактике пока нет. В разные периоды времени межпредметным связям приписывали различные значения, роль, функции, задачи, по-разному определяли МПС, характеризовали их сущность (МПС понимали как отражение межнаучных связей в содержании и методах обучения, как принцип обучения, составляющую часть обучения, взаимную согласованность учебных программ и др.). Каждый из этих подходов не определял полностью сущности МПС, они лишь отражали определенную часть рассматриваемой проблемы, которая в настоящее время превратилась, пожалуй, в одну из стержневых проблем общей дидактики, от которой существенно зависят качество и эффективность современного естественно-научного образования, а также выбор направления его развития в дальнейшем.

А. В. Усовой определены основные направления в осуществлении МПС, способы осуществления МПС, формы учебных занятий, способствующие осуществлению МПС, организационные уровни осуществления МПС [4, с. 8—9]. Она и ее ученики также раскрывают вопросы, связанные с формированием у школьников обобщенных умений и навыков при осуществлении МПС, а также конкретные и соответствующие частнометодические вопросы.

Интересной является работа В. Н. Федоровой, в которой она считает главной предпосылкой развития естественно-научного образования в школе прогресс наук о природе, выделяет методические предпосылки межпредметных связей естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Автор здесь определяет МПС как «дидактическое условие совершенствования естественно-научного образования», считает, что «межпредметные связи следует рассматривать как эквивалент связей межнаучных» [3, с. 28]. По ее мнению, МПС «входят как необходимый компонент в содержание дидактического принципа системности обучения» [3, с. 29], т. е. самостоятельным принципом не являются.

Проблемы межпредметных связей в контексте межпредметной координации рассматривает Б. Д. Комиссаров при формулировке про-

граммы реформирования школьного биологического образования. Он также рассматривает парные (и тройные) связи: биология и химия, биология, география и астрономия, биология и математика, биология и человекознание, биология и философия [2, с. 35—42]. Мы полагаем, что ряд положений Б. Д. Комиссарова может быть перенесен на методику преподавания некоторых предметов в высшей школе.

О. А. Яворук выделяет следующие основные аспекты дидактики межпредметных связей: 1) источники и движущие силы развития (диалектическая взаимосвязь наук о природе, процессы интеграции естественных наук); 2) содержательные основы (в частности, по общим предметам изучения); 3) деятельностные основы; 4) психологические основы; 5) организационные и методические основы; 6) перспективы дальнейшего развития. Каждый из этих аспектов сам по себе заслуживает отдельного рассмотрения и представляет собой важную проблему. Организационные и методические основы МПС в разном объеме раскрываются почти в каждом современном пособии по методике преподавания учебных предметов.

Междисциплинарные, «межпредметные» связи (МПС) всегда были предметом пристального внимания известных ученых-естественников, педагогов и психологов. Как отмечалось, межпредметные связи рассматривались и трактовались как фактор, повышающий и развивающий характер обучения и возбуждения «мысленной самостоятельности ученика» (Н. А. Умов); как «дидактическое условие» (Н. М. Черкес-Заде, В. Н. Федорова); как «принцип обучения» (П. Г. Кулагин); как «основы формирования социально значимых целостных качеств и характеристик личности» (Г. И. Батурина); как «дидактическое средство интеграция знаний» (Н. С. Антонов); как «средство формирования общих для всех предметов умений» (А. В. Усова, В. Н. Яшин); как «средство уменьшения дублирования <...> и дидактическое условие» (Л. М. Кирюшкин, В. Н. Федорова); как «средство формирования у учащихся материалистического понятия о взаимозависимости явлений природы» (В. П. Шуман); как «взаимную согласованность учебных программ, обусловленную системой наук и дидактическими целями»; как «дидактическое условие и средство глубокого и всестороннего усвоения основ наук в школе» (Ю. И. Дик, И. К. Гурышев).

Мы рассматриваем междисциплинарные связи в вузе не только как необходимое педагогическое условие, усиливающее познавательный интерес и активность студентов, интегрирующее, систематизирующее всю учебную информацию, увеличивающее ее информационную емкость, но и как фактор, развивающий и активизирующий профессионально-педагогическое мышление студентов, усиливающий его критичность, масштабность и самостоятельность, как фактор, во многом определяющий «переходы» этого мышления на высшие — поисковый (экологический) и методологический, или учительский, уровни. При этом мы полагаем, что как в средней школе, так и в вузе (университете) в осуществлении межпредметных связей можно выделить следующие основные направления: 1) согласование во времени изучения различных дисциплин с таким расчетом, чтобы изучение одних предметов способствовало подготовке учащихся к познанию других; 2) преемственность в развитии у учащихся понятий и в выработке у них обобщенных умений и навыков; 3) осуществление единого подхода к формированию общих, интегративных понятий, умений и навыков; 4) единство требований к усвоению знаний и интегративных понятий и овладению обобщенными умениями и навыками; 5) широкое использование при изучении одного предмета знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися в процессе изучения других учебных дисциплин; 6) показ общности методов исследования, применяемых в различных науках, и раскрытие их специфики; 7) раскрытие взаимосвязи явлений [1, с. 24—25], изучаемых на учебных занятиях по различным дисциплинам (физики, химии, биологии, географии и т. д.), показ единства материального мира.

Для нас такой общей руководящей идеей в реализации междисциплинарных связей в педвузе являлась идея дополнительности и соответствующий метод как форма ее реализации в развивающем образовании. Вышеуказанное единство содержательной информации, определяющее и формирующее «основы наук» (при выполнении всех выделенных А. В. Усовой направлений реализации МПС), в достаточной мере обосновывается в следующей мысли П. В. Копнина: «...идея раскрывается в системе понятий, поскольку она является понятием понятий. Самым первым и общим ее опреде-

лением служит установление, раскрытие се принципа, который поэтому и выступает как исходный момент в построении и изложении научной теории» [2, с. 280].

Построение стройной теории развивающего образования, основанной на идее и методе дополнительности, — дело будущего, требующее не только теоретических выводов, но и новых экспериментальных подтверждений на самом разнообразном контингенте воспитанников и учащихся (включая и студентов). Последнее и является одной из общих целей нашего изыскания. Несколько ранее в вышеуказанной работе, говоря о единстве содержательной и процессуальной сторон понятия в диалектической (а значит, и в педагогической! — *Н. П.*) логике, П. В. Копнин пишет: «Сущность понятия нельзя уяснить не рассмотрев процесс его образования и развития. Вопрос об образовании и развитии понятий — центральный не только в изучении понятий, но и в диалектической логике вообще» [2, с. 179].

В вузе студенты имеют большую самостоятельность, чем в средней школе. Поэтому в реализации МПС и в развитии профессионально-педагогического мышления студентов крайне необходимо исходить из пяти известных основных компонентов исследовательской, учебной (и любой!) деятельности, выделяемых психологами: мотивация, планирование, настрой, исполнение и оценка. Мы увязываем их с четырьмя логическими этапами развития понятий и умений, выделяемыми в методе дополнительности, — основание, ядро, следствие и общее критическое истолкование.

Примером реализации межпредметных связей в высшем профессиональном образовании могут служить интегративные курсы. В стандарте ВПО таким курсом является курс «Концепции современного естествознания». В рамках этого курса большая роль отводится формированию у студентов интегративных понятий и диалектического мышления. Для формирования интегративных понятий преподавателями кафедры уже разработаны программированные упражнения. Здесь мы приведем пример упражнения для развития у студентов интегративного понятия «вещество». В вопросах данного упражнения явно просматриваются примеры реализации межпредметных и междисциплинарных связей.

Программированное упражнение
«ВЕЩЕСТВО»

1. Какая категория шире по объему, чем вещество: а) биомасса; б) космическое вещество; в) плазма; г) структурная материя?

2. Предметный объем современного понятия «вещество»: а) охватывает все науки; б) распространяется на физику и химию; в) имеет отношение только к химии и биологии (живое и неживое); г) является интегративным естественно-научным.

3. Материя существует в виде: а) структурных объектов (естественных и искусственных); б) их свойств; в) процессов и явлений; г) всех перечисленных.

4. Какие агрегатные состояния вещества выделяют в современной физике: а) жидкое и газообразное; б) твердое; в) плазма; г) все перечисленные?

5. Вещество в подавляющем пространстве Вселенной представлено в основном в состоянии: а) газообразном; б) жидком; в) твердом; г) плазмы.

6. Назовите наиболее общие и основополагающие группы веществ, которые выделяются в химии: а) простые и сложные; б) чистые и смеси; в) одноатомные и многоатомные; г) органические и неорганические.

7. Дедуктивной базой для установления структуры и моделей вещества являются идеализированные объекты: а) квантовой механики и физики элементарных частиц; б) теории химической эволюции; в) идеи генетики; г) модели и принципы всех перечисленных теорий.

8. Простейшими, элементарными элементами любого вещества являются: а) фундаментальные частицы — различные типы кварков и лептонов; б) электроны, протоны, нейтроны, мезоны и др.; в) атомы, молекулы, ионы, радикалы; г) кванты соответствующих полей.

9. Дискретно или непрерывно (континуально) устроено вещество: а) вещество непрерывно — т. е. любой кусок вещества можно бесконечно дробить на все меньшие и меньшие кусочки, так и не дойдя до такой крошечной крупинки, которая дальше бы не делилась; б) вещество имеет зернистую структуру и все в мире состоит из большого числа разных атомов; в) атомы живого и неживого вещества обладают внутренней структурой: они состоят из положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов; г) любое вещество

дискретно — состоит из атомов и молекул, которые сами состоят из элементарных частиц, масса покоя которых неравна нулю?

10. Структуру и свойства вещества определяют в основном следующие типы химических связей: 1) ковалентная; 2) ионная; 3) металлическая; 4) кулоновская коллективная (неспарная). Наличие каких типов связей, кроме водородной, предполагают в каждом из четырех агрегатных состояний вещества: а) газообразном; б) жидком; в) твердом; г) плазменном?

11. От чего зависит структура вещества: а) чистое вещество независимо от его происхождения и способа получения имеет всегда один и тот же состав и структуру; б) строение вещества определяется тем, какие атомы входят в его состав; в) строение вещества определяется расположением его атомов; г) строение вещества зависит от того, какие атомы входят в его состав и как они расположены?

12. Основное отличие поля и вещества осуществляется по следующим признакам: а) по массе покоя (у поля масса покоя равна нулю) и степени концентрации массы (и энергии); б) по законам движения, по степени проницаемости; в) по волновым и корпускулярным свойствам; г) по ряду запретов вещества (недостижимость абсолютного нуля и скорости света в вакууме, неподчинение принципу суперпозиции).

13. Взаимодополнением каких свойств реально обладают вещества: а) физическими и химическими; б) непрерывностью и дискретностью — т. е. дуализмом; в) системностью и самоорганизацией; г) как и поле — двумя предыдущими?

14. В чем, на ваш взгляд, вероятнее всего заключается основное, существенное отличие неживого вещества от живого: а) в высшей степени системности и «синергетической самоорганизации»; б) в том, что вокруг живого вещества всегда существует особое информационное биополе, а вокруг неживого — его нет; в) живое вещество состоит из органических макромолекул, состоящих в основном из четырех биогенных химических элементов (H, C, O, N) и, в частности, из нуклеиновых кислот; г) любое живое вещество или организм имеет душу и когда душа его покидает, оно умирает, превращается в неживое?

15. Что такое вещество (выбрать его общее определение): а) вещество — это то, из чего состоят физические тела; б) вещество — вид структурной материи, обладающий массой покоя; в) вещество — совокупность живой и неживой материи; г) вещество — структурный компонент химического соединения?

16. Интегративность понятия (категории) «вещество» обусловлена главным образом тем, что: а) оно интегрирует в себе все необходимые признаки (и функции) понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность); б) оно междисциплинарно — формируется и функционирует в мышлении человека путем объединения, интеграции знания из всех естественных наук; в) оно трансдисциплинарно и диалектично — для его освоения и гуманитарию, и естественнику, и «технарю» необходимо овладеть интегративным стилем и методом познания — «индукцией, дедукцией, критикой»; г) оно наряду с понятием о свете и биосфере лежит в ядре интегративного понятия о Земле.

Диалектичность (идейно-понятийность и рефлексивность) мышления студентов можно оценить, используя, например, следующие задания на оценку интегративных познавательных и, в частности, рефлексивных умений студентов:

17. Отнесите каждый из этих вопросов к соответствующим основным этапам развития понятия о веществе: I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование. Проставьте в третьем столбце «Основные этапы развития понятий» (табл.) соответствующие римские цифры.

18. Понятие о веществе, пройдя путь от чисто физического до общенаучного, приобрело в науке форму «зрелой» научной категории. Данное понятие проявляет и имеет все его необходимые признаки: I. Обобщенность. II. Необратимость. III. Свернутость. IV. Этапность. V. Системность. VI. Рефлексивность. На формирование какого из этих признаков (последовательно) направлен каждый из вопросов этого задания? Другими словами, какой из этих признаков доминирует, то есть в наибольшей мере «срабатывает» при анализе вами ответов на каждый из этих вопросов? В столбце «Необходимые признаки понятия» (табл.) проставьте соответствующие римские цифры.

19. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций: I. Познавательную (обучающую). II. Воспитывающую. III. Развивающую (мышление, например). IV. Контролирующую (оценочную). V. Корректирующую. Однако в любой проверке есть какая-то одна доминирующая

Таблица

Образец выполнения программированного упражнения

№	Суть вопроса	а	б	в	г	Основные этапы развития понятий	Необходимые признаки понятия	Дидактические функции
1	Родовые отношения вещества				+	I	I, V	
2	Предметный объем понятия «вещество»				+	I	I	
3	Виды материи				+	I	I, V	
4	Агрегатные состояния вещества				+	I	I	
5	Распределение вещества во Вселенной				+	I	I	
6	Группы веществ в химии			+		I, II	I, VI	
7	Дедуктивная база структуры и моделей вещества				+	II	II, III	
8	Простейшие элементы вещества	+				II	II, III	
9	Дискретность или непрерывность в структуре вещества				+	II	II, III	
10	Соотнесение агрегатного состояния вещества и химических связей	4	2, 4	1, 3	4	II	II, III	
11	Факторы, влияющие на строение и структуру вещества				+	II	II, V	
12	Признаки отличия поля от вещества	+				II, III	II, III	
13	Свойства веществ		+			III	I, IV	
14	Отличие живого и неживого вещества		+			IV, III	V, VI	
15	Определение вещества		+			III	I, IV, V	
16	Интегративность понятия «вещество»		+			IV, III	V, VI	

функция. Какая из этих пяти функций проверки доминировала в каждом пункте этого упражнения? В столбце «Дидактические функции» (табл.) проставьте соответствующие римские цифры.

Подводя итог, хочется отметить, что реализация межпредметных связей в процесс школьного и высшего образования вносит ряд положительных моментов: 1) стимулирует познавательную активность учащихся, повышает интерес к предмету; 2) способствует формированию единого научного мировоззрения учащихся; 3) повышает научный уровень знаний учащихся; 4) позволяет добиться более высокого уровня умений оперировать знаниями, полученными на занятиях по различным дисциплинам; 5) способствует развитию интегративных понятий и диалектического мышления студентов и их творческих способностей; 6) развивает память учащихся, повышает прочность знаний; 7) создает условия для широкого переноса знаний.

Из различных трактовок сущности межпредметных и междисциплинарных связей для нас наиболее приемлемым является следующее определение: *межпредметные связи* — необходимое дидактическое условие повышения научного уровня обучения, развития диалектического мышления, формирования единого научного мировоззрения и умений широкого переноса знаний. Составленное программированное упражнение соответствует общим требованиям к программированным упражнениям. Отметим, что раскрытие данного понятия может способствовать определению общей специфики интегративных понятий, а также позволит уточнить саму трактовку этой категории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ильченко В. Р.** Формирование у учащихся средней школы естественно-научного мировоззрения в процессе обучения : дис. … д-ра пед. наук / В. Р. Ильченко. — Полтава, 1989. — 374 с.
2. **Комиссаров Б. Д.** Методологические проблемы школьного биологического образования / Б. Д. Комиссаров. — М. : Просвещение, 1975. — 462 с.
3. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин : пособие для учителей / под ред. В. Н. Федоровой. — М. : Просвещение, 1980. — 208 с.
4. **Усова А. В.** Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей / А. В. Усова // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе : респ. сб. — Вып. 3. — Челябинск : ЧГПИ, 1976. — С. 3—10.

Поступила 20.11.08.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ КУРСЫ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ СЕМИНАРЫ ПО РУССКОЙ И МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ РОЛЬ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

М. И. Ломшин

В данной статье на основе многолетних исследований и опыта работы ученого проводится анализ практики постановки специальных курсов и семинаров по русской и мордовской литературе в национальных группах высшей школы.

Специальные курсы и семинары — одно из средств индивидуализации обучения, развития инициативы и самостоятельности студентов [9]. Они существенно углубляют и расширяют профессиональные знания, умения и навыки, которые формируются у студентов при изучении обязательных дисциплин, являются выражением исследовательских интересов профессоров, доцентов и ведущих преподавателей литературоведческих кафедр. Неслучайно в методической литературе подчеркивается, что «для спецкурса по литературе требуется тема, детальную разработку которой преподаватель мог бы демонстрировать им (студентам. — *М. Л.*) примерами и результатами своего личного исследования в каких-либо опубликованных работах» [10, с. 241].

Несмотря на большое теоретическое и практическое значение специальных курсов и семинаров в системе литературного образования студентов, профессор А. И. Ревякин в книге «О преподавании художественной литературы» вынужден был констатировать: «Огромным пороком современного литературного образования в педагогических институтах является то, что будущий учитель имеет возможность, как правило, участвовать только в одном специальном семинаре и прослушать лишь один специальный курс по литературе» [9, с. 164]. Поэтому «необходимо, чтобы специальные курсы начинались с третьего семестра, а количество часов на них было бы увеличено вдвое. Это весьма бы способствовало вовлечению студентов в научные занятия, стимулировало бы исследовательскую работу самих членов кафедры и подняло бы общий литературоведческий тонус факультетов языка и литературы» [9, с. 202].

Анализ ныне действующих учебных планов специальности «Мордовский язык и литература, русский язык и литература» Мордовского университета и Мордовского педагогического института показывает, что в последние годы количество часов на специальные курсы и семинары несколько увеличилось, однако, этого недостаточно. В мордовских национальных школах в настоящее время развертываются факультативные курсы по русской и мордовской литературе, расширяется сеть кружков. Имен-

но специальные курсы и семинары в первую очередь призваны готовить студентов к такой работе. Поэтому представляется необходимым чтение данных курсов в общей системе литературной подготовки учителей.

Так, по ныне действующему учебному плану специальности «Мордовский язык и литература, русский язык и литература» филологического факультета университета на 7—8 специальных курсов по литературе на третьем, четвертом и пятом курсах отводится 117 часов, а в Мордовском педагогическом институте всего 56 часов.

Как видим, в силу специфики университетского образования, отличительной чертой которого всегда были сравнительно большая самостоятельность и широта фундаментальной подготовки, студенты имеют возможность прослушать большее количество спецкурсов и спецсеминаров по русской и мордовской литературе, тогда как на национальном отделении педагогического института за 5 лет обучения они принимают участие в работе только одного подобного курса. Конечно, этого явно недостаточно для подготовки высококвалифицированных учителей русской и родной литературы. Поэтому в настоящее время, не дожидаясь увеличения количества часов на специальные дисциплины, необходимо рационально использовать отводимое время для чтения большего числа специальных курсов и проведения спецсеминаров.

Правильный путь в этом плане предлагает А. И. Ревякин: «В 50 часов, при методически сгущенной подаче материала можно прочесть два спецкурса — один в 30, а другой в 20 часов. Первый спецкурс следует посвятить литературе XIX века, а другой — отечественной литературе XX века. Еще лучше: один — прозе, а другой — лирике или драматургии» [10, с. 241]. Возможен и иной вариант: прочтение основного курса в 24—30 часов и двух по 12—14 часов. Для небольших спецкурсов преподаватели могут объявлять узкие, но в то же время актуальные темы. Например, «Роль фольклора в становлении мордовской литературы», «Проблема художественной образности», «Творческая история „Судьбы человека“ М. Шолохова», «Русские писатели у истоков мордовской литературы» и др. Прав А. И. Ревякин и в том, что этот выход временный, паллиативный. Необходимо, чтобы спецкурсы в педагогическом институте начинались с третьего семестра, а количество часов на них было увеличено не менее чем вдвое [10, с. 242]. В третьем семестре, например, можно прочитать небольшие спецкурсы, способствующие углубленному изучению русского и мордовского устного народного творчества, введения в литературоведение, русской литературы XVIII века. На третьем курсе следует предложить специальные курсы по русской и мордовской литературе XIX века и зарубежной литературе, на четвертом — по русской и мордовской литературе конца XIX — начала XX века, а на пятом — по современной отечественной реалистической и нереалистической литературе.

Тематика специальных курсов и семинаров, предлагаемых студентам мордовской национальности, исключительно разнообразна и охватывает широкий круг литературоведческих проблем. В ныне действующем учебном плане филологического факультета университета им на выбор предоставляется около 30 спецкурсов и семинаров по русской, мордовской, зарубежной литературе и методике их преподавания в национальной школе. Например, по русской литературе — «Введение в методику литературоведческих исследований», «Пушкин и Радищев в дореволюционном и современном литературоведении», «Л. Н. Толстой — романист», «Проблема взаимосвязи русской литературы и изобразительного искусства», «Фольклор и русская литература», «Достоевский-романист в оценке отечественных литературоведов», «История русского литературоведения», «Русская поэзия 60-х годов XIX века», «А. С. Пушкин в русской критике XIX—XX веков», «Поэтическое творчество Н. П. Огарева», «Христианские мотивы и сюжеты в русской литературе XIX века» и «Современный отечественный роман XX века»; по мордовской литературе — «Мордовская драматургия», «Дооктябрьская мордовская литература», «Мордовская литература и фольклор», «Мордовские исторические песни», «Русские писатели Мордовии», «Проблема русско-мордовских литературных взаимосвязей в исторической прозе мордовских писателей», «Литературное краеведение» и др. Зарубежная литература представлена в учебных планах следующими спецкурсами и семинарами: «Немецкий воспитательный роман эпохи Просвещения», «Новеллист Шарль Нодье в контексте европейского романтизма», «Античная литера-

тура в критике Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского», «Современная немецкая новелла», «Некоторые тенденции развития австрийского литературного процесса XX века», «Проблематика романтических сказок Ш. Нодье». Несколько спецкурсов и семинаров предложено по методике преподавания русской, мордовской и зарубежной литературы в национальной школе: «Изучение теории литературы в средней школе», «Зарубежная литература в мордовской национальной школе», «Методика выразительного чтения лирических произведений русской литературы», «Использование живописи на уроках русской и мордовской литературы», «Принципы и методика анализа литературного произведения в школе», «Методика изучения эпических произведений родной литературы в школе», «Внеклассная и внешкольная работа по мордовской и русской литературе в национальной школе» и другие.

Разнообразие специальных курсов и семинаров, читаемых на нацио-нальных отделениях университета и педагогического института, обусловливает отсутствие органической связи между ними. Каждый курс интересен сам по себе, если же говорить о системе и месте подобных курсов в подготовке будущего учителя, то многое представляется непродуманным. На наш взгляд, в специальных курсах и семинарах, где студенты получают столь необходимые навыки творческой, научной работы, должна быть определенная система. Прав в этом отношении один из исследователей данной проблемы В. Баранов, который верно заметил, что спецкурсы, читаемые в высшей школе, должны представлять собой не набор, а единую, продуманную систему [2, с. 165]. До такого решения вопроса в национальных группах высшей школы пока еще далеко. Однако перспективы развития вузов, усложняющийся процесс формирования творческой личности учителя все с большей настойчивостью выдвигают потребность совершенствования системы специальных курсов и семинаров. Прежде всего следует разграничить общие и специальные курсы. Л. Бараг справедливо утверждает, что специальные курсы у нас нередко «отличаются от общих лекционных курсов не столько качественно, сколько количественно, т. е. более подробным изложением научного материала» [1, с. 172].

Тип специального курса, его программа и структура, связь со специальными семинарами и общими курсами должны привлекать внимание всех членов кафедры и быть одним из действенных путей научной организации труда преподавателей. Обобщение опыта постановки того или иного специ-ального курса, более глубокого в теоретико-методологическом отношении, важно для совершенствования лекционных курсов по истории литературы. Нельзя не согласиться с мнением А. И. Ревякина о том, что, несмотря на явно обнаруживающуюся тенденцию к расширению тематики, специальные семинары по преимуществу вращаются еще в ограниченном круге проблем [10, с. 294].

Разнообразя тематику спецсеминаров, предпочтение следует отдавать узким темам, посвященным рассмотрению какого-либо произведения, литературно-теоретического вопроса, или литературно-эстетической проблемы (например, «Роль фольклора в становлении мордовской литературы» «Фольклор и литература», «Мордовский исторический роман», «Современный отечественный философский роман», «Положительный герой в современной литературе (мордовской или русской)» или «В. Г. Белинский и русская литература», «История эстетических учений», «Эстетика Н. Г. Чернышевского», «Д. И. Писарев и русская литература», «Традиции и новаторство в современной мордовской литературе», «Творческая индивидуальность писателя и развитие прозаического эпоса мордовской литературы»), а также темам, связанным с изучением литературного процесса, направлений, школ, методикой литературоведческого анализа художественных произведений. Эти семинары должны ставиться с таким расчетом, чтобы ориентировать студентов на приобретение навыков самостоятельного анализа художественного произведения в школе.

Большой интерес представляют спецсеминары, посвящённые вопросам методики преподавания литературы в школе: «Структура и содержание школьных программ и учебников по мордовской и русской литературе», «Лирические произведения в школе» и т. п. В последние годы все большую популярность приобретают чисто методические семинары, например: «Обучение сочинениям в школе», «Внеклассная работа по литературе в школе», «Методика анализа художественного произведения в школе», «Проблемное изучение литературных произведений в школе» и другие. Специфика этих семинаров заключается в том, что студенты на

них не только изучают существующую методическую литературу, но и анализируют опыт работы в школе по тематике спецкурса, моделируют уроки.

Весьма полезны семинары, в которых литература рассматривается в соотношении с другими видами искусства. В педагогическом институте в настоящее время ведется спецсеминар «Русская литература и изобразительное искусство», а в университете — «Использование живописи на уроках литературы». Этого явно недостаточно, так как подобные занятия развивают эстетический вкус, расширяют художественную культуру будущих учителей и позволяют собрать материал по межпредметным связям.

Как видим, какими бы по тематике ни были спецсеминары, все они предполагают решение литературно-эстетических, идейно-нравственных и мировоззренческих задач. Поэтому, формируя мировоззрение будущих учителей литературы, важно на семинарских занятиях больше уделять внимания анализу художественных произведений и придавать им предельную конкретность, убедительность и доказательность. «Грубую ошибку совершают те преподаватели и учителя, — пишет А. И. Ревякин, — которые воспринимают художественную литературу простой иллюстрацией идей и стремятся свести ее образы к стерилизованным вытяжкам в виде абстрактных назидательных поучений и моральных сентенций» [10, с. 304]. В настоящее время, когда происходит переоценка духовных ценностей, следует усилить внимание на идейно-нравственных, этических, общечеловеческих вопросах в художественном произведении, освободив анализ от политической, социально-экономической и общественно-бытовой характеристики, что привносит в него элементы вульгарного социологизаторства.

Несмотря на успехи в постановке спецсеминаров, в высшей школе республики не изжиты еще некоторые недочеты. Прежде всего, совершенствуя литературное образование студентов национальных групп, необходимо сузить тематику спецсеминаров. Как показывает практика, узкая тема объединяет студентов своим материалом. Встречаются темы излишне широкие и не до конца понятные студентам («Проблемы гуманизма в творчестве М. Горького», «Гуманизм М. А. Шолохова», «Общечеловеческие проблемы в произведениях М. Горького», «Эстетика Н. Г. Чернышевского»). На наш взгляд, большие места следует уделять спецсеминарам, в которых рассматриваются вопросы взаимосвязей русской и мордовской литературы.

Кроме того, содержание спецсеминаров следует усложнять от курса к курсу. Так, в пятом семестре можно предложить спецсеминар, построенный на анализе одного крупного произведения, а далее вводить курсы, в которых поднимаются литературно-теоретические и методологические вопросы литературоведения.

При всем разнообразии тематики спецсеминаров между ними нет взаимной связи, отсутствуют система, единая концепция постановки этих литературоведческих дисциплин. Они проводятся изолированно, мало связаны с общим историко-литературным курсом, тогда как их в учебном плане следует ставить параллельно. Например, в третьем и четвертом семестрах читается курс русской литературы XVIII века, здесь же следует предложить спецсеминар по данному периоду истории литературы. Параллельно с лекциями по современному периоду развития мордовской литературы со студентами национальных групп надо проводить спецсеминар «Современная мордовская поэзия». Ставя спецсеминары, необходимо предоставить студентам право их свободного выбора.

Эффективность специальных семинарских занятий определяется и требовательностью их руководителя. В настоящее время участие в работе спецсеминара завершается зачетом без дифференцированной оценки. Правильнее было бы ввести ее, что содействовало бы совершенствованию литературного образования студентов, повысило успех этих занятий. Улучшению постановки спецсеминаров во многом способствовала бы и четко продуманная система поощрений. Какими должны быть эти поощрения? Это освобождение от выполнения курсовой работы, перевод на индивидуальный график обучения по данной дисциплине, выдвижение лучших докладов на конкурс. Самым действенным поощрением, на наш взгляд, является публикация научных работ студентов в печати. Кроме того, можно перенять опыт Мордовского педагогического института, где благодарность за глубокие доклады на специальных курсах и семинарах заносится в личное дело студента, они награждаются похвальными листами и почетными грамотами.

Таким образом, используя разнообразные методы и приемы работы, следует сделать спецсеминары интересными и увлекательными для студентов. Каждое из них надо строить так, чтобы они чувствовали его поучительность и значимость для дальнейшей работы. Нужно стремиться изжить из них однообразие, добиться того, чтобы будущие учителя шли на занятия с охотой. Поднимая теоретико-методологический уровень спецсеминаров, важно разнообразить их и методически. Кроме традиционных рефератов, докладов и сообщений следует шире практиковать обзоры литературы, аннотирование новых изданий, рецензирование художественных произведений, посещение выставок, театральных постановок, просмотр кинофильмов с последующим их анализом.

На спецсеминарах необходимо ставить острые, спорные вопросы, которые активизируют работу студентов, воспитывают культуру мышления, умение отстоять свою точку зрения по тем или иным проблемам. Все дискуссии нужно подчинить выработке у студентов правильных, подлинно научных знаний о литературе.

На старших курсах студентам национальных групп университета и педагогического института предлагаются специальные курсы по русской и мордовской литературе. Следует отметить, что с семинарами они занимают особое место среди различных видов учебных занятий в высшей школе, так как позволяют вооружить студентов целостной системой знаний, умений и навыков, необходимых в процессе профессиональной деятельности как на уроках, так и во внеклассной работе, для ведения школьного факультатива по русской или мордовской литературе, руководства литературным кружком. Поэтому основная задача специальных курсов совпадает с задачей семинаров: помочь будущим учителям овладеть научной методологией в области литературоведения, углубить и расширить знания по истории и теории литературы, закрепить навыки самостоятельного анализа произведения в единстве формы и содержания, приобщить студентов к самостоятельной работе, к исследовательской деятельности. Все специальные курсы, предлагаемые литературоведческими кафедрами университета и педагогического института, базируются на знаниях, приобретенных студентами ранее в области литературоведения, философии, этики и эстетики, и имеют целью пополнить учебный материал новейшими достижениями, не нашедшими еще отражения в лекциях по общим историко-литературным курсам и в других формах учебных и внеучебных занятий. При прослушивании специальных курсов большое значение имеют знания, умения и навыки, полученные студентами во время работы в спецсеминарах. В идеальном случае спецкурсы и спецсеминары должны быть дополнением друг друга, а не повторением одним другого.

Теоретико-методологической основой любого спецкурса по литературе являются положения современной философии и современного литературоведения, а также смежных наук. При их постановке важно помнить о том, чтобы они способствовали подготовке студентов к многоаспектной научной работе и к организации последующей факультативной работы в школе. Они содействуют самостоятельной разработке студентами определенных проблем литературоведческой науки, что имеет принципиальное значение в профессиональной подготовке учителей русской и мордовской литературы. Кроме того, спецкурс должен способствовать формированию более широкого, заинтересованного подхода к пониманию сущности литературного процесса, магистральных линий развития литературоведческой науки, умения анализировать художественное произведение под определенным углом зрения с учетом материала из курсов родной, русской литературы и литературы народов России, применять знания и навыки в работе как в вузе, так и в школе (на педагогической практике во внешкольной и внеклассной работе; в организации литературных мероприятий, обсуждений, конференций).

Самостоятельное осмысление историко-литературных фактов на занятиях специальных курсов окажет существенную помощь будущим учителям в их работе, когда им придется держать в поле зрения круг интересов учащихся, влияя по мере возможности на популярность в их среде тех или иных литературных произведений, их экранизаций и телепостановок, литературно-художественных журналов, быть непосредственным участником и организатором дискуссий, читательских конференций и т. д.

Формы проведения специальных курсов разнообразны. В отличие от спецсеминаров здесь большую роль призваны сыграть лекционные занятия. Если они неглубоки по содержанию, то и от самостоятельной работы студентов, и от

практических занятий нельзя ждать хороших результатов. Больше того, проведение спецкурсов становится бесполезным, если лекции не закладывают научной основы знаний. В таких случаях руководители спецкурсов вынуждены, если не дублировать лекции, то создавать базу, необходимую для самостоятельной работы студентов и подготовки к семинарским занятиям. После лекционного курса предусматриваются доклады и сообщения по определенным темам, а также реферирование как форма самостоятельной работы. К каждому практическому или семинарскому занятию студенты готовят сообщение или доклад на согласованную с преподавателем тему, а также представляют к защите реферат. Отдельные рефераты по рекомендации преподавателя могут быть обсуждены на научных студенческих обществах, представлены на конференциях.

Тематика специальных курсов может быть различна и полностью зависит от исследовательских интересов преподавателей. Кроме того, если в общих литературоведческих курсах круг проблематики строго определен программой, то построение специальных курсов требует дифференцированного подхода. Разрабатывая такой курс на основе научной методологии, базируясь на последних достижениях науки, преподаватель выделяет его основные проблемы и составляет программу или развернутый план.

Специальные курсы, читаемые студентам мордовской национальности в университете и педагогическом институте, условно можно разделить на проблемные и монографические. Например, спецкурсы «Русская поэзия 60-х годов XIX века» или «Проблема русско-мордовских литературных взаимосвязей в исторической прозе мордовских писателей» являются проблемными, а посвященные творчеству конкретных писателей — монографическими. Иногда последние читаются не по творчеству писателя в целом, а по отдельному значительному произведению, например «Роман И. С. Тургенева „Отцы и дети“ и литературная борьба в 60-е годы», «Философская концепция романа Ф. М. Достоевского „Братья Карамазовы“ и ее художественное воплощение» и др.

Характер спецкурса в известной степени определяет его специфику, цели, способы построения и изложения материала. В то время когда монографические курсы ставят своей главной задачей более или менее детальное рассмотрение творчества того или иного писателя и предполагают освещение различных литературоведческих проблем преимущественно на материале его произведений, задачи специальных курсов проблемного характера при всем их многообразии определяются прежде всего поставленной проблемой, взятой в полном объеме.

Так, спецкурс «А. С. Пушкин и А. Н. Радищев в дореволюционном и отечественном литературоведении» носит проблемный характер. Его основной задачей является приобщение студентов к одному из сложных и дискуссионных вопросов пушкиноведения — к проблеме преемственности великим поэтом радищевских идейных и творческих традиций. Одновременно студенты знакомятся с острой и противоречивой критикой наследия А. Н. Радищева, которая была дана Пушкиным в его полемической статье 30-х годов «Александр Радищев» и очерке «Путешествие из Москвы в Петербург». С 50-х годов прошлого века не утихают споры вокруг этого вопроса, выдвигаются противоположные точки зрения по поводу действительного отношения Пушкина к знаменитому предшественнику и кумиру его молодости. Поэтому рассмотрение данной проблемы представляет значительный научный интерес. Отправной методологической мыслью спецкурса является известное положение о том, чтобы научиться мыслить, надо знать историю мысли.

Специальный курс «Достоевский-романист в оценке отечественных литературоведов» ставит своей целью выяснение причин неоднозначной оценки творчества писателя исследователями литературы. Дело в том, что вокруг Ф. М. Достоевского — художника и мыслителя уже более ста лет идут споры. Его наследие — явление сложное, противоречивое. Поэтому мировоззрение писателя, проблематика, образы и художественные особенности его произведений вызывали и вызывают различную, неоднозначную оценку критиков. Отечественное литературоведение внесло большой вклад в изучение его творчества. Особый интерес вызывают работы 80—90-х годов, в которых ставятся вопросы, связанные с мировоззрением писателя, проблематикой и поэтикой его художественных творений. Все эти вопросы рассматриваются на занятиях в рамках данного курса.

Специальный курс «Проблемы русско-мордовских литературных взаимосвязей в истори-

ческой прозе национальных писателей» также носит проблемный характер. В нем ставятся задачи на основе конкретных произведений русской и мордовской литературы проследить формы русско-мордовских литературных взаимосвязей. Лучшие представители русского народа — писатели, ученые, публицисты и общественные деятели — с давних времен интересовались историей и национальными особенностями эрзи и мокши. Об этом свидетельствуют произведения Н. И. Костомарова («Сын»), П. И. Мельникова-Печерского («На горах»), М. Горького («Мордовка», «Знахарка», «Ледоход»), А. П. Чапыгина («Степан Разин»), В. Я. Шишкова («Емельян Пугачев»), В. И. Костылева («Иван Грозный», «Жрецы») и другие. На художественно-эстетическом опыте названных писателей впоследствии стал формироваться мордовский исторический роман, являя собой пример плодотворности русско-мордовских связей в литературе. Разумеется, на начальном этапе своего развития он опирался прежде всего на национальный эпос как на одну из своих фундаментальных основ, благодаря чему обогащался народной оценкой общественных явлений и художественными приемами, с помощью которых выявлял наиболее типические черты народного характера. Его становление происходило путем использования лучших традиций русского исторического романа.

На конкретных примерах из русской и мордовской литературы опровергается мысль некоторых литературоведов относительно того, что недостаточное своеобразие национальной литературы прежних лет явилось следствием ее ориентации на русскую литературу. С такой точкой зрения согласиться трудно, поскольку творческое использование опыта русской литературы не обернулось отрицательными последствиями в развитии мордовской литературы ни в эстетическом, ни в нравственном отношении. Представление о том, что можно сохранить самобытность своей культуры, оберегая ее от контактов с другими культурами, в принципе неверно, ибо любое влияние извне играет одновременно и положительную и отрицательную роль.

Распространенный принцип построения монографических специальных курсов по творчеству того или иного писателя — историко-литературный, хронологический. Последовательность подачи материала в них определяется развитием творчества писателя, процессом формирования его личности. Конечно, такая структура не является строго регламентированной, возможны самые разнообразные способы группировки материала. Однако хронологическая последовательность наиболее удобна для периодизации творчества писателя на фоне идейно-политической и литературной жизни эпохи, для выяснения эволюции его мировоззрения и художественного метода, а также для раскрытия сущности литературного процесса в целом. Данный принцип построения монографического курса, на наш взгляд, способствует постановке общих проблем литературоведения во всей их сложности и многогранности.

Конечно, дело не только и, пожалуй, даже не столько в том, чтобы в специальном курсе студенты глубоко и разносторонне изучили творчество того или иного писателя-классика, а в том, чтобы на материале его произведений показать будущему учителю-словеснику, как нужно творчески изучать классическое наследие, как оценивать сложные и противоречивые явления литературы, как на основе современных достижений литературоведческой мысли самостоятельно решать спорные проблемы.

Так, при чтении специального монографического курса «Место Л. Н. Толстого-писателя в литературном движении 50—90-х годов XIX века» ставятся конкретные задачи: изучение идейно-эстетических особенностей произведений писателя через перипетии судьбы художника и определение его роли в развитии русской литературы второй половины прошлого века. На лекционных и практических занятиях студенты под руководством преподавателя, рассматривая то или иное произведение писателя, вспоминают эпоху, литературное движение того времени, а также факты биографии автора, так или иначе связанные с изучаемым материалом. Кроме того, студенты получают задания подготовить сообщения о жизненном и творческом пути писателя, литературном движении того периода, осуществить идейно-эстетический анализ ранних и зрелых произведений автора. Таким образом знания, полученные при изучении основного историко-литературного курса, пополняются новыми сведениями о судьбе писателя, о тех произведениях художника, которые не удалось подробно рассмотреть прежде. Все это делает спецкурс интересным и тесно связанным с основным курсом, что представляется очень важным в вузовском литературном образовании студентов.

Целесообразность чтения специального курса «Поэтическое творчество Н. П. Огарева» для студентов мордовской национальности обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, его судьба тесно связана с мордовским краем. Во-вторых, его творчество не изучается в монографическом плане в общем курсе истории русской литературы. В-третьих, поэтическое наследие Н. П. Огарева представляет собой значительное звено в истории русской литературы, обладает тем эстетическим потенциалом, который формирует духовные потребности нашего современника. Нет необходимости доказывать, что Огарев-поэт — «с лица необщим выраженьем», и более глубокое изучение его поэзии немало дает для профессиональной подготовки филологов. В-четвертых, данный спецкурс построен на поэтическом материале, а это позволяет выработать у студентов навыки литературоведческого и лингвистического анализа такого текста. Слушатели курса отрабатывают приемы анализа изобразительно-выразительных средств языка, построения поэтической речи, стиховых форм. В-пятых, спецкурс ставит задачу выработки у студентов более четких и конкретных историко-литературных концепций, так как поэтическое творчество Н. П. Огарева рассматривается на фоне литературного процесса середины XIX века, в свете преемственности традиции и новаторства. В связи с этим широко ставятся вопросы восприятия Огаревым традиций предшественников, связи поэта с «натуральной» и «некрасовской школой». И, наконец, в-шестых, целесообразность спецкурса объясняется краеведческими задачами. Студенты-филологи должны воспринимать творчество Н. П. Огарева не только как страницу русской поэзии, но и как частицу духовной жизни Мордовии в прошлом веке.

При всей многочисленности специальных курсов, читаемых на национальных отделениях университета и педагогического института, они весьма однотипны. Как показывает анализ учебных планов и рабочих программ их содержание ограничивается вопросами, как правило, творческого пути писателя или рассмотрением частной теоретической историко-литературной проблемы. Но совершенствование литературного образования будущих учителей русской и мордовской литературы настоятельно требует разнообразить их тематику.

На наш взгляд, прежде всего следует увеличить число спецкурсов по теории литературы, так как именно слабые знания в этой области — уязвимое место в профессиональной подготовке учителей. Предметом таких курсов могут быть различные вопросы, например: «Силлабо-тонический способ стихосложения и теория стиха в русской (мордовской) литературе», «Проблема реализма в русской и мордовской литературе», «Литературно-художественная критика и литературоведение», «Критический реализм», «Теория сатиры и юмора», «Художественный образ, его сущность и трактовка в различных литературных направлениях», «Художественный метод и стиль М. Горького» (или какого-либо другого писателя), «Проблемы содержания и формы литературного произведения».

В специальных курсах следует представить также наиболее значительные периоды и направления русской и мордовской литературы: «Дооктябрьская мордовская литература», «Русские писатели Мордовии», «Сказительское творчество мордвы», «Натуральная школа» в русской литературе», «Поэзия «чистого искусства» 60-х годов XIX века», «Художественная литература периода Великой Отечественной войны» и другие.

Специальные курсы призваны углублять знания студентов о родовых, видовых и жанровых формообразованиях литературы: «История русской драматургии», «Мордовская драматургия», «Лирика А. С. Пушкина», «Поэзия А. М. Моро», «Современный отечественный роман», «Эпическая поэзия мордвы», «Развитие русского романа в первой половине XIX века», «Современная мордовская поэзия», «Сатирическая проза в русской литературе XIX века».

Следует разработать специальные курсы, в которых прослеживались бы творческие связи русских писателей между собой и мордовскими литераторами: «В. В. Маяковский и мордовская литература», «М. А. Шолохов и мордовская литература», «М. Горький и мордовская литература», «А. Н. Державин и А. С. Пушкин», «Н. А. Некрасов и его школа», «Л. Н. Толстой и А. П. Чехов».

Специальные курсы можно посвящать и отдельным проблемам истории литературы: «Проблема „лишнего человека" в русской литературе», «Проблема „маленького человека" в русской литературе», «Проблема положительного героя в современной отечественной литературе» и другие.

При постановке тех или иных специальных курсов следует помнить о принципе профессиональной направленности обучения. Любая форма учебных и внеучебных занятий призвана в той или иной мере служить данной цели. В связи с этим особую значимость приобретают спецкурсы по методике преподавания русской и родной литературы, например: «Принципы анализа художественного произведения в школе», «Изучение зарубежной литературы в национальной школе», «Изучение эпических (лирических, драматических) произведений в школе», «Изучение теории литературы в школе» и другие.

К сожалению, в национальных группах Мордовского университета и педагогического института отсутствуют спецкурсы по древнерусской литературе и русской литературе XVIII века. На наш взгляд, причина этого в нехватке преподавателей. Их подготовка по указанным дисциплинам для периферийных вузов в последнее время заметно сократилась. Но тем не менее преподавателям, читающим данные историко-литературные курсы, следует проявить энтузиазм и разработать новые специальные курсы по памятникам, оставившим заметный след в истории культуры. «Древняя русская литература, а также русская литература XVIII века, — замечает А. И. Ревякин, — вызывает у нас законную гордость. И мы обязаны при всякой возможности напомнить студентам об их художественном вкладе» [10, с. 244].

Хотя, специальный курс, как правило, ведется одним ученым, разрабатывающим данную проблему, отдельные разделы может читать другой, более компетентный в них преподаватель. Если материал хорошо согласован, то академическая стройность такого курса не нарушается. Например, в курсе «Дооктябрьская мордовская литература» несколько часов целесообразно отдать историку, который расскажет студентам о жизни мордовского народа в прошлом, и культурологу, который познакомит с культурой мордвы. Лишь после этого следует приступить к рассмотрению путей формирования мордовского историко-литературного процесса.

При чтении специальных курсов по методике преподавания русской и мордовской литературы разделы, непосредственно связанные со школьной практикой, целесообразно прочитать методисту или опытному школьному учителю. Специальный курс по истории русской критики может быть прочитан двумя специалистами, ведущими курсы русской литературы первой и второй половины XIX века.

Любой специальный курс, поставленный грамотно и квалифицированно, имеет большое значение в профессиональной подготовке учителя. Однако они не отвечают возросшим требованиям современного вузовского литературного образования. Основной их порок, как отмечают исследователи, эмпиризм, излишняя описательность при изложении материала и дублирование основного историко-литературного курса.

Как показывает практика работы, любой специальный курс открывается несколькими вводными лекциями. Они, естественно, неоднотипны и зависят от его особенностей, поставленных целей и задач. О. Я. Самочатова справедливо пишет, что «...в одних случаях введение к курсам носит историографический характер; в других — это более или менее детальная характеристика эпохи становления и развития творческой личности писателя, в-третьих — краткий биографический очерк, необходимый для раскрытия последующего творчества; в-четвертых, введение ставит какую-либо центральную проблему литературоведения, после чего лектор непосредственно переходит к анализу крупных произведений или отдельных периодов творчества избранного писателя и т. д.» [11, с. 11].

Так, специальный курс «А. Д. Куторкин и развитие современной мордовской литературы», читаемый студентам третьего курса национального отделения университета, обычно открывается вводной лекцией, носящей историографический характер [6]. А. Д. Куторкин — яркий и самобытный талант. Его роль в истории мордовской литературы значительна во многих отношениях. Он вместе с Ф. М. Чесноковым, П. С. Глуховым, И. П. Кривошеевым, Я. П. Григошиным и другими писателями стоял у истоков становления мордовской литературы. Куторкин является автором одного из первых мордовских романов. В его творчестве по-своему преломились основные закономерности и традиции мордовской литературы. К настоящему времени его творчество изучено неплохо. Кроме отдельных статей и небольших литературных портретов в «Очерке истории мордовской советской литературы» [7] и «Истории

мордовской советской литературы» [3], нами подготовлена монография о жизни и творчестве писателя [6].

Преподавателю следует отдельно остановиться на этих материалах, отметив то положительное, что подчеркивали исследователи в творчестве писателя, показать столкновение мнений, что будет способствовать выработке у студентов собственной точки зрения по спорным вопросам. Пробудив их интерес, легче будет сконцентрировать внимание на прослушивании курса, а также привлечь к активной самостоятельной работе.

Последующие занятия должны строиться в форме собеседования по основным этапам творчества писателя. Чтобы сделать их более привлекательными, можно устроить тематические выставки: различных изданий произведений писателя, критической литературы по его творчеству, художественных и фотографических иллюстраций к его художественным творениям и др. Особенно важно, чтобы в проведении этих мероприятий принимали участие сами студенты. Одной из интересных форм работы является реферирование студентами статей, пособий, книг, связанных с поставленной проблемой. Хорошо зарекомендовали себя различные виды чтения и пересказа произведений писателя, подготовка сообщений, докладов и рефератов по отдельным актуальным проблемам его творчества. Большую пользу принесут посещение архивов, музеев, а также достопримечательных мест, связанных с его деятельностью. Для активизации занятий много дают приглашения специалистов, хорошо знающих жизнь и творчество писателя.

Этот курс строится по историко-хронологическому принципу, поэтому первые занятия посвящаются рассмотрению раннего творчества А. Д. Куторкина и формированию национальных эпических традиций мордовской литературы. На последующих занятиях предлагается тема «Идейно-эстетическое и художественное новаторство А. Д. Куторкина в контексте традиций мордовского поэтического эпоса», где рассматривается творчество писателя в 40—60-е годы. Завершается курс изучением творчества писателя в последние годы. Соответственно этим этапам анализируются и его произведения. Так, на первых занятиях следует остановиться на рассказах, поэме «Вместе» и романе «Черный столб», а на следующих — рассмотреть стихотворные романы «Ламзурь» и «Яблоня у большой дороги». Завершается специальный курс изучением романа-трилогии «Бурливая Сура».

На первом занятии уместно предложить студентам темы для небольших сочинений: «Что мне нравится в творчестве А. Д. Куторкина?», «Что бы я сказал А. Д. Куторкину при встрече?» Сочинения можно построить в любой форме: рассуждений, очерка, литературной статьи, отзыва, рецензии, письма. Как показывает практика, их обычно привлекает последняя тема, где они «делятся» своими мыслями с писателем. Приведем небольшой отрывок из письма студентки.

«Уважаемый, нет, мой любимый писатель! Давно я хотела встретиться с Вами и поговорить по душам. Много чего хотелось бы сказать Вам при встрече, но сейчас мысли словно расплылись, никак не могу собрать их вместе.

Прежде всего, хотела бы поблагодарить Вас за замечательные произведения, которые я с большим удовольствием читала и читаю. Всегда, когда мне трудно, я беру в руки стихотворный роман „Яблоня у большой дороги" и погружаюсь в забытье. Ах, как бы хотелось быть рядом с героями этого произведения! Как хотелось бы помочь им! Мне больше всего нравятся женские образы в этом произведении. Они, на мой взгляд, воплощение всей красоты мордовских женщин.

Андрей Дмитриевич, а теперь мне бы хотелось извиниться перед Вами от имени моего поколения. Дело в том, что мы не смогли сберечь чистоту Вашей Суры. Ваша Сура до сих пор бурлит в душах мордовских читателей, а наша погибает от безобразия и произвола чиновников, но спешу успокоить Вас, не беспокойтесь, Сура не погибнет — и лучший памятник для нее — Ваши книги».

Цель данных сочинений — установить, что знают студенты о творчестве писателя, какие его произведения читали, насколько глубоко осознали поднятые в них проблемы. Дело в том, что этот спецкурс связан с курсом истории мордовской литературы, при изучении которого студенты уже познакомились с основными произведениями писателя. Поэтому, чтобы избежать дублирования, надо остановиться только на тех проблемах творчества писателя, которые остались нерассмотренными.

На следующем занятии следует продолжить разговор о раннем периоде литературной

деятельности писателя. Провести его можно в форме лекции с элементами беседы. С этой целью уместно начать рассмотрение основной проблемы лекции, на первый взгляд, с малозначительного вопроса. И если этот вопрос затронет студентов, возбудит их мысль, то дальнейшая работа вызовет активное усвоение материала в целом.

Так, прежде чем перейти к рассмотрению раннего периода творчества писателя, сначала перед студентами следует поставить вопросы: «Где происходит действие в произведениях писателя и о чем это говорит?»

Опираясь на знания, полученные при изучении истории мордовской литературы, студенты отметят, что место действия в большинстве произведений А. Д. Куторкина — его родина. Это говорит о том, что он хорошо знал жизнь, быт и историю родного народа. Представляется целесообразным вместе со студентами оформить выставку, поместив на стендах фотографии, иллюстрации к книгам и воспоминания о писателе. Чтобы сделать это занятие интересным, можно пригласить мордовских писателей, которые неоднократно встречались с А. Д. Куторкиным. Их рассказы органически войдут в содержание беседы.

После рассмотрения жизненного и творческого пути писателя можно поставить следующие вопросы: «Когда А. Д. Куторкин пришел в литературу? Почему он начал свой творческий путь с малых жанровых форм эпической прозы? Кто из русских писателей в начале его творческого пути оказал воздействие на него?»

Далее следует отметить, что формирование и развитие А. Д. Куторкина как творческой личности и самобытного художника слова неразрывно связано со всей историей мордовской литературы. Он сказал свое слово почти во всех жанрах мордовской литературы. А. Д. Куторкин писал лирические стихи и небольшие рассказы, крупные эпические поэмы, прозаические и стихотворные романы. Из простого перечисления произведений видно, что в его творчестве ярко представлено все жанровое многообразие мордовской литературы. А. Д. Куторкин не только обогатил литературу и культуру родного народа, но и способствовал развитию эстетического и художественного самосознания мордвы.

Сделав небольшое вступление, следует выяснить, знают ли студенты, какие темы писатель поднимает в своих ранних произведениях. С этой целью заранее надо дать задание одному студенту подготовить сообщение на тему «Идейно-художественное своеобразие первых рассказов писателя». Прослушав его, можно перейти к изучению текстов. Рассматривая рассказ «Кереметь», нужно определить, почему А. Д. Куторкин в своем произведении обратился к социально-бытовой проблеме, и какой конфликт в большой патриархальной семье он показывает?

В заключительной части занятия рассматриваются рассказы «Темной ночью», «Перекати-поле» и «Деньги». Чтобы разнообразить формы и виды работы, можно организовать чтение этих произведений вслух, по ролям и пересказ их содержания в аудитории (краткий, полный, близкий к тексту, художественный и другие). Использование данных форм работы продиктовано чисто практическими задачами: научить студентов этим видам педагогической деятельности, чтобы впоследствии они широко применяли их в своей практике.

После того как будут выяснены идейно-художественные особенности ранних рассказов А. Д. Куторкина, следует перейти к изучению поэмы «Вместе» и романа «Черный столб». В начале занятия следует прослушать сообщения нескольких студентов, посвященные рассмотрению идейно-художественных особенностей этих произведений и их роли в развитии мордовской литературы: «А. Д. Куторкин и литературное движение в Мордовии в 20—30-е годы», «„Черный столб" А. Д. Куторкина — первый роман в мордовской литературе», «Положительные стороны и недостатки первой поэмы писателя „Вместе"». Остальное время можно посвятить текстуальному изучению данных произведений. Для этого студентам рекомендуется законспектировать посвященные им статьи Л. С. Кавтаськина, В. К. Радаева и Ф. М. Чесноковой. Проконспектировав их, следует рассмотреть основные положения статей, высказать свое мнение об их субъективном и объективном характере.

Конечно, каждому занятию необходима определенная завершенность, однако, в целях активизации деятельности студентов иногда преподаватель преднамеренно переносит окончание рассмотрения темы или проблемы на следующее занятие. Это дает возможность студентам перечитать произведение, критическую литературу, самостоятельно подумать над

поставленными вопросами, поэтому в дальнейшем они уже будут не пассивно воспринимать материал, а внимательно следить за ходом мысли и выводами преподавателя. Конечно, надо хорошо подумать, на каком моменте остановиться, чтобы побудить слушателей к активной работе в период между занятиями.

Например, раскрывая непростой характер Анисьи Валдаевой в романе «Черный столб», следует остановиться на последних минутах ее жизни. «Перед смертью она поцеловала детей и вышла на улицу; ей вспомнился день свадьбы, когда ее насильно выдали замуж за сына богача. Страница за страницей прошла перед ней вся ее жизнь, и она не нашла в ней ничего отрадного» [5, с. 141].

Вспомнив эту картину, следует поставить вопрос: «Почему писатель так трогательно описывает последние минуты жизни Анисьи?» Для ответа следует дать время, чтобы студенты перечитали соответствующие фрагменты романа, вспомнили его содержание, почитали критическую литературу. На наш взгляд, это способствует активизации их внимания, пробуждает интерес.

В результате самостоятельной работы студенты придут к мысли, что через судьбу Анисьи А. Д. Куторкин убедительно показал положение женщины-мордовки, которая в силу патриархальных устоев жизни была обречена стать тенью мужа.

Студентам следует предложить сопоставить эту картину со страницами «Тихого Дона» М. А. Шолохова, где Ильинична, предчувствуя свою смерть, выходит прощаться с родным подворьем, откуда открывается степь, ее бесконечный простор, где затерялся Григорий, ее последняя радость и надежда. Сравнивая эти две картины, студенты придут к выводу, что здесь проявился шолоховский принцип — дойти до сути жизни и человеческой души. Поскольку разговор зашел о влиянии шолоховских традиций на произведения А. Д. Куторкина, следует сопоставить образы деда Щукаря и деда Филиппа. Оба с детства до старческих лет живут в постоянной бедности, лишениях и недостатках, но всегда остаются жизнерадостными, сохраняя живой склад характера. Незатейливые рассказы, шутки и прибаутки деда Филиппа, полные жизнеутверждающего оптимизма, — это воплощение силы народного духа. Прослеживая в романах судьбы героев, неотделимые от судьбы народа, А. Д. Куторкин и М. А. Шолохов показывают, что история стала определяющим фактором и содержанием их повседневной жизни. Утверждение призвания человека творить историю определяет главное в художественном мире Шолохова и Куторкина. Неслучайно идейно-художественная концепция романа «Черный столб» заключается в раскрытии духовного роста личности, коренных изменений содержания и масштабов ее практической деятельности в период социальных преобразований. «Тихий Дон» М. А. Шолохова для А. Д. Куторкина явился одним из поучительных примеров масштабности, историзма в изображении событий, человеческих переживаний, философско-этических исканий героев.

Надо сказать, что постановка вопроса, увлекающего слушателей, не должна нарушать целостности занятия. Он должен вытекать из контекста разговора и подготавливать к последующему восприятию материала, возбуждая творческую мысль студентов.

В отдельных случаях следует представить различные точки зрения, чтобы слушатели приняли живое участие в полемике. Пути такой работы разнообразны в зависимости от материала и подготовленности лектора. Остановимся на одном примере. При рассмотрении образа Несмеяна Васильева-Кривова в стихотворном романе «Ламзурь», преподаватель должен изложить общепринятую точку зрения, а также дать иное, отличное от установившегося толкование этого сложного образа.

В оценке образа Несмеяна Кривова в мордовской критике длительное время удерживались, а по существу, и сейчас еще преобладают характеристики, как бы раздваивающие его личностные черты. Так, в «Очерке истории мордовской советской литературы» отмечается, что «Несмеян Кривов, с одной стороны, — историческая личность, свободолюбивый, волевой и любимый вожак крестьянских масс, с другой стороны, он — романтический герой, напоминающий сказочного богатыря и чародея. С одной стороны, он — умудренный опытом деятель, храбрый и энергичный восначальник, воспитывающий мужество у борцов против ненавистных поработителей, с другой стороны, — наивный крестьянский парень, полный сентиментальной влюбленности» [7, с. 98].

Перед студентами ставятся вопросы: «Почему так неоднозначно трактуется образ этого

исторического героя?», «Как объяснить отход писателя от исторически верных деталей биографии при его изображении?» Они глубоко затрагивают студентов, аудитория обычно оживляется. Тогда преподаватель рекомендует необходимую литературу, предлагает им изложить свои размышления и перенести дискуссию на коллоквиум. Как показывает опыт, полемика живо захватывает слушателей. В итоге спора надо показать, что не следует считать непреложной общепринятую трактовку, что благодаря исключительной емкости художественного изображения отдельных героев классической литературы они вмещают в себя различные по богатству восприятия и толкованию оценки.

Один из исследователей романа Б. Е. Кирюшкин отход поэта от некоторых исторически достоверных деталей биографии Несмеяна Кривова объясняет стремлением А. Д. Куторкина к романтизации образа центрального героя. «Во имя романтизации, — пишет он, — искажена и биография Несмеяна Кривова, который в действительности был старше, чем в романе, имел семью, детей. Изобразив Несмеяна холостым парнем, автор получил возможность показать необыкновенную любовь между ним и девушкой Ламзурью» [4, с. 24]. Думается, что на изменение фактов биографии Несмеяна Куторкин пошел отнюдь не «во имя романтизации», а из стремления показать, что сильной личности не противопоказана, как это считалось в критике 20—30-х годов XX века, а, напротив, естественна сильная и необыкновенная любовь. Автор имел на такое искажение полное право, потому что оно, это искажение, как «романтическое происшествие без насилия входит в раму обширнейшую происшествия исторического» [8, с. 24].

Преподаватель должен подчеркнуть, что такая оценка главного героя критики 50-х годов считалась чуть ли не противоречием идейно-эстетическим принципам литературы. Несостоятельность таких утверждений вполне очевидна. И дело не только в том, что «глубина и тонкость психологической характеристики образов реальных исторических героев, их верность исторической действительности, изображаемой в художественных произведениях, все больше и больше зависят не только от таланта, профессионального мастерства писателя, но и от уровня разработки тех или иных проблем отечественной истории в целом, верности трактовки роли исторических деятелей в исследовательской литературе» [7, с. 7], но и в том, что соединение исторически достоверных начал и идеалов, идущих от фольклора, — это одна из особенностей формирования реализма мордовской исторической романистики, поэтому считать такой синтез противоречием творческого метода писателя неправомерно. Другое дело — соотношение исторически достоверного и вымышленного, так как если «в историческом романе художественный вымысел подавляет историческую правду, то произведение перестает быть реалистически правдивым» [12, с. 46]. С этой точки зрения роман А. Д. Куторкина упреков, конечно, заслуживает, особенно в сценах, где герой преодолевает разного рода препятствия с помощью волшебных предметов: говорящей кайги, чудесной дубины, разговаривающего цветка, живой воды и т. д. Излишний полет фольклорной орнаментальности в романе чувствуется и в обрисовке других героев, в частности, Ламзури.

На этом примере студенты могут убедиться, что у исследователей творчества А. Д. Куторкина многое вызывает споры. Поэтому коллоквиумы и консультации должны быть органической частью специального курса и проводиться они должны не от случая к случаю, а регулярно, по мере его чтения. Коллоквиумы дают возможность преподавателю, ведущему курс, следить за ростом квалификации своих слушателей, повышать их творческую активность, вводить в лабораторию научной мысли.

На коллоквиум можно вынести частный, но спорный вопрос о неоднозначности восприятия образа исторического героя Несмеяна Кривова или других героев произведения. Иногда коллоквиум на спецкурсе организуется не по решению преподавателя, а по просьбе студентов. Это, как показывает практика, бывает тогда, когда у слушателей возникает много вопросов, связанных с одним произведением или периодом творчества.

Отдельно следует остановиться на романе в стихах «Яблоня у большой дороги» А. Д. Куторкина. Это произведение подробно изучается в общем курсе истории мордовской литературы, поэтому представляется целесообразным выбрать другую форму работы, например, подготовить сообщения и рефераты. Это активизирует самостоятельную работу студентов на специальном курсе. Следует рекомендовать студентам перечитать роман, четко указать,

на что обратить внимание при чтении, какие вопросы будут стоять в центре обсуждения. В результате на эти занятия студенты придут специально подготовленными и во время анализа будут иметь возможность следить за ходом рассуждений преподавателя, делать вместе с ним наблюдения и выводы.

Для сообщений и рефератов предлагаются такие темы: «История создания романа в стихах „Яблоня у большой дороги"» А. Д. Куторкина, «Сюжетно-композиционные особенности романа в стихах А. Д. Куторкина», «Роман в стихах „Яблоня у большой дороги" в литературно-художественной критике», «Образная система произведения», «Мика Кузаев — центральный герой романа в стихах „Яблоня у большой дороги"», «Женские образы в произведении», «Собирательный образ мордовского народа в романе в стихах», «Национально-эпические традиции в романе А. Д. Куторкина», «Особенности языка и своеобразие художественных средств произведения». Органической частью этих сообщений и рефератов должен быть анализ поэтики и мастерства писателя, художественного своеобразия произведения, осуществляемый разнообразными способами, в том числе в сопоставлении с другими произведениями.

Завершаются занятия специального курса рассмотрением трилогии А. Д. Куторкина «Бурливая Сура». Студенты не только делают анализ, но и определяют ее место в развитии современного мордовского романа. Следует рассмотреть также широкий круг вопросов, связанных с жанровой спецификой романа-трилогии в мордовской литературе, и художественным новаторством писателя. Предлагается следующий круг вопросов: «История становления жанра романа в мордовской литературе», «Романное творчество А. Д. Куторкина и место „Бурливой Суры" в эволюции данного жанра в мордовской эпической прозе», «Роман-трилогия „Бурливая Сура" в оценке критиков и литературоведов», «Б. Е. Кирюшкин, Н. И. Черапкин, В. В. Горбунов, А. В. Алешкин о романе», «Творческая история создания романа-трилогии „Бурливая Сура"», «Сюжетно-композиционные особенности первой части трилогии», «Изображение жизни мордовского народа в первые годы Советской власти в произведении», «Жанрово-тематическое своеобразие третьей части трилогии», «Образ Гурьяна Валдаева — центрального героя произведения», «Своеобразие пейзажных картин в романе-трилогии», «Проблемы разума и народности», «Изображение представителей разных социальных сословий мордовского и русского народов в романе-трилогии „Бурливая Сура"», «Женские образы в романе», «Образы детей в романе», «Проблема „отцов" и „детей" в романе», «Композиция и сюжетные особенности произведения», «Язык и стиль романа», «Роль романа-трилогии „Бурливая Сура" в становлении жанра романа эпопейного типа в мордовской литературе», «Влияние „Тихого Дона" М. А. Шолохова на роман-трилогию „Бурливая Сура" А. Д. Куторкина».

Специальный курс заканчивается зачетом. Обычно студентам предлагаются два-три вопроса по творчеству народного писателя Мордовии А. Д. Куторкина. Но в целях активизации работы можно предложить более продуктивные формы отчетности: подготовку вопроса в письменной форме, реферирование литературно-критических статей или написание сочинения по предложенным темам: «„Яблоня у большой дороги" А. Д. Куторкина — первый стихотворный роман в мордовской литературе», «Художественное своеобразие романа-трилогии „Бурливая Сура"», «„Тихий Дон" М. А. Шолохова и „Бурливая Сура" А. Д. Куторкина (сравнительно-типологическая характеристика)».

Принципы организации специальных литературоведческих курсов в национальных группах университета и педагогического института во многом сложились под влиянием опыта постановки подобных занятий преподавателями русской методической школы в вузе: Н. К. Пиксанова, А. П. Скафтымова, Е. И. Покусаева, Ю. Г. Оснача, Г. А. Гуковского, П. Н. Сакулина, Н. Л. Бродского, П. С. Когана, Н. К. Гудзия, В. Е. Евгеньева-Максимова, Л. П. Гроссмана и других.

Кафедры литературы филологических факультетов университета и педагогического института имеют определенный опыт издания учебных пособий по специальным курсам и семинарам. В свое время были опубликованы работы: Н. И. Черапкина по межнациональным связям мордовской литературы, В. В. Горбунова по идейно-эстетическому своеобразию мордовской поэзии, А. В. Алешкина по эпической поэзии мордвы, Е. И. Чернова по мордовской драматургии, В. М. Макушкина по современной мордовской прозе, Л. А. Тингаевой по дооктябрьской мордовской литературе, М. Ф. Ефимовой по истори-

ческим песням мордовского народа. Все это позволяет говорить о спецкурсах и спецсеминарах Н. И. Черапкина, В. В. Горбунова, А. В. Алешкина, В. М. Макушкина, Е. И. Чернова, А. И. Брыжинского, М. Ф. Ефимовой, Л. А. Тингаевой по кафедре финно-угорских литератур, В. М. Забавиной, А. Г. Сердцевой, А. В. Сыркиной, Л. С. Конкиной, А. В. Диалектовой, Г. И. Горбунова и других по кафедре русской и зарубежной литературы университета, в педагогическом институте — И. Я. Колганова, Г. С. Девяткина, А. Н. Посадского, Т. А. Наумовой.

Преподаватели постоянно обновляют содержание и формы проведения специальных курсов и семинаров, что способствует совершенствованию литературного образования студентов, улучшению профессиональной подготовки будущих учителей русской и родной литературы. Сожаление вызывает то обстоятельство, что ни один из педагогов не поделился своим опытом постановки спецкурсов и спецсеминаров, не было опубликовано ни одной теоретической статьи по данной проблеме. Поэтому в данной статье мы постарались обобщить опыт постановки специальных литературоведческих курсов на национальных отделениях Мордовского университета и педагогического института и показать пути их улучшения на современном этапе литературного образования студентов мордовской национальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бараг Л.** Научная подготовка студентов-филологов / Л. Бараг // Вопр. лит. — 1964. — № 1. — С. 171—175.
2. **Барзов В.** Учить творчеству / В. Барзов // Вопр. лит. — 1983. — № 8. — С. 165—170.
3. **История** мордовской советской литературы : в 3 т. / под ред. В. В. Горбунова, Б. Е. Киршкина, В. М. Пискунова [и др.]. — Саранск : Мордов. кн. изд-во. — Т. 1. — 1968. — 414 с.; Т. 2. — 1971. — 420 с.; Т. 3. — 1974. — 302 с.
4. **Киршкина Б. Е.** Мордовский советский роман / Б. Е. Киршкина. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1965. — 182 с.
5. **Куторкин А. Д.** Лажыця Сура. Васенце книга / А. Д. Куторкин. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1969. — 116 с.
6. **Ломшин М. И.** А. Д. Куторкин (Эрямозо ды творчествазо) / М. И. Ломшин. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. — 136 с.
7. Очерк истории мордовской советской литературы / под ред. : В. В. Горбунова, Ф. Ф. Советкина, М. И. Фетисова [и др.]. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1956. — 226 с.
8. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 3 / А. С. Пушкин. — М. : Худож. лит., 1935. — 637 с.
9. **Ревякин А. И.** О преподавании художественной литературы / А. И. Ревякин. — М. : Просвещение, 1968. — 211 с.
10. **Ревякин А. И.** Проблемы изучения и преподавания литературы / А. И. Ревякин. — М. : Просвещение, 1972. — 365 с.
11. **Самочатова О. Я.** Из опыта постановки спецкурса по творчеству И. С. Тургенева в педагогическом институте / О. Я. Самочатова // Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1961. — 67 с.
12. **Щербина В. Р.** Л. Н. Толстой. Творческий путь / В. Р. Щербина. — М. : Сов. писатель, 1956. — 483 с.

Поступила 19.12.08.

МЕТОДОЛОГИЯ И ДИДАКТИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. В. Богомолова

Статья посвящена личностно-ориентированному и синергетическому подходам систем подготовки учителей. Автор подробно рассматривает различные этапы этих подходов, а также их структуры в подготовке педагогов и анализируется сама система непрерывной подготовки учителей.

Современный этап развития мирового и российского образования характеризуется новой образовательной парадигмой. На смену традиционной приходит личностно-ориентированная парадигма образования. Сегодня от учителей требуется преподавание школьных курсов на основе принципов личностно-ориентированного обучения.

Идеи развития личности в процессе обучения, положенные в основу концепций личностно-ориентированного образования, отражены в трудах В. В. Давыдова [4], Л. В. Занкова [8], В. А. Петровского [9] и др. Сущность личностно-ориентированного подхода в образовании рассмотрена в работах Н. А. Алексеева [1], Е. В. Бондаревской [3], В. В. Серикова [11], И. С. Якиманской [14] и др. Анализ исследований по проблеме развития личности в процессе образования показал, что разработаны личностно-ориентированные психолого-педагогические теории, предложены модели образования и обучения, учитывающие особенности личности учащихся. Однако до последнего времени они не находили должного применения в учебном процессе, так как вопросы реализации личностно-ориентированного обучения не были исследованы в аспекте теоретико-методологических основ обеспечения системы подготовки учителей к профессиональной деятельности в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования.

Современный учитель должен обладать знаниями и умениями в предметной области, теории педагогики, методики обучения, психологии и других смежных наук на уровне, соответствующем ступени обучения (пропедевтической, базовой, профильной, вузовской); уметь быстро и эффективно пополнять свои знания, организовать на их основе личностно-ориентированное обучение, быть развитой и самоактуализирующейся личностью, способной к осуществлению эффективной профессиональной деятельности в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций. При этом личность учителя, его внутренний мир, согласно положениям синергетики (И. Пригожин [10], И. Стенгерс [11], Г. Хакен [13] и др.) следует рассматривать как сложную, открытую, неравновесную самоорганизующуюся систему. Для подготовки такой личности должны быть применены как личностно-ориентированный, так и синергетический подходы. Совершенствование подготовки учителя как педагогической системы должно выразиться в совершенствовании всех компонентов этой системы на основе личностно-ориентированного и синергетического подходов.

С позиции синергетического подхода развитие системы подготовки учителей определяется не столько прошлым и настоящим, сколько будущим, т. е. результатом. Видение результата как интенции процесса определяет цели подготовки. Поэтому совершенствование системы подготовки надлежит начинать с постановки цели. Процесс целеполагания представляет собой сложную системную деятельность по выстраиванию иерархических целей: от наиболее обобщенных, диктуемых общими требованиями к подготовке профессионала через цели обучения по данной специальности, профессии, определяемые требованиями к личности специалиста данного профиля, к целям обучения по конкретной дисциплине [6]. Пересмотр целей подготовки с позиции личностно-ориентированного и синергетического подходов предполагает их открытость, выдвижение на первый план задачи формирования развитой и самоактуализирующейся личности, способной к осуществлению эффективной профессиональной деятельности в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций, реализации потребности

личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, создания условий для непрерывного профессионально-личностного роста совершенствования.

Реализация поставленных целей возможна только в случае организации непрерывной подготовки. А. М. Новиков [7] выделяет два основных направления построения системы непрерывного профессионального образования. Рассмотрение существующих структур образования, определение возможностей их реорганизации и создание новых структур; рассмотрение образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развития личности человека в соответствии с ее потребностями и социально-экономическими требованиями. Исходя из позиции А. М. Новикова непрерывность подготовки учителей может рассматриваться как с содержательной стороны, так и со стороны организации структуры подготовки.

Под структурой системы подготовки мы будем понимать как совокупность отдельных ее частей (ступеней), называемых подсистемами, так и наличие различных звеньев внутри этих систем. Личностно-ориентированный подход предполагает согласование структуры подготовки учителей со структурой школьного курса, предоставление возможностей для дальнейшего профессионального роста. Поэтому в системе непрерывной подготовки учителей должны быть выделены: подготовка в вузе (подготовка учителей начальной, основной и профильной школы); аспирантура и докторантура; послевузовская подготовка в системе повышения квалификации работников образования и др. Синергетический подход предполагает предоставление учителям различных путей профессионального развития (аттракторов) и возможностей выбора наилучшего из них. Это должно выразиться в наличии уровней и специализаций на каждой ступени подготовки.

Содержание подготовки является одним из основных взаимосвязанных с целями компонентов методической системы и представляет собой совокупность знаний и умений (навыков), видов деятельности по учебным дисциплинам. С позиций личностно-ориентированного и синергетического подходов совершенствование содержания подготовки должно состоять в углублении теоретических основ изучаемых дисциплин одновременно с расширением отдельных профилей обучения, в повышении роли самостоятельности обучающихся; потребностей обучаемых, их интересов, субъективного опыта; направленности на формирование у обучаемых способностей к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоактуализации; способностей к взаимодействию с представителями других культур в рамках глобального информационного пространства и др.

Личностно-ориентированный подход предполагает организацию развивающего образовательного пространства на основе личностно-ориентированных педагогических технологий, что должно найти отражение в подборе и согласовании форм, методов и средств подготовки. Все элементы педагогической системы подготовки должны быть объединены в структурное целое, через взаимное сочетание, взаимное согласование, взаимное дополнение. Регуляторами, задающими «русло» протекания процесса подготовки учителей в условиях современной парадигмы образования, должны стать принципы подготовки.

В связи с необходимостью обобщения подходов к подготовке учителей в современных условиях, опираясь на выделенные правила и принципы личностно-ориентированного и синергетического подходов, с учетом результатов исследований по разработке общедидактических принципов обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) нами теоретически обоснованы и сформулированы дидактические принципы подготовки учителей на основе личностно-ориентированного и синергетического подходов: эффективного сочетания аттракторов и бифуркаций в процессе подготовки; преемственности подготовки; соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню подготовки; открытости подготовки; развивающего потенциала подготовки; когерентности компонентов подготовки; синергии методов, приемов, средств и форм подготовки. Рассмотрим более подробно каждый из принципов.

Принцип эффективного сочетания аттракторов и бифуркаций в процессе подготовки предполагает предоставление учителям различных устойчивых путей профессионального и личностного развития (аттракторов) в процессе подготовки и возможностей выбора наилучшего из них. Механизмом быстрейшего выхода на нужный аттрактор должна стать некоторая

неопределенность, случайность, возникающая в точке ветвления путей развития (бифуркации). В процессе подготовки учителям должна быть предоставлена возможность выбора необходимого им уровня педагогического образования, путей и способов получения этого образования, а также повышения своей квалификации. Данный принцип предполагает наличие для каждого уровня подготовки пространства между «обязательным минимумом содержания основных программ подготовки» и «требованиями к уровню подготовки выпускников», обеспечение личностной ориентации и вариативности подготовки путем разноуровневого представления содержания образования, выделения тех его элементов, которые не обязательны для усвоения, предоставления избыточного числа разнообразных курсов по выбору, соответствующих профессиональным интересам, склонностям и способностям учителей, обеспечение вариативности подготовки за счет разной скорости продвижения по учебным программам, использования индивидуальных учебных планов, программ для одаренных студентов, программ индивидуального профессионального развития для учителей.

Принцип преемственности подготовки учителя предполагает непрерывность образования, обеспечение возможности перехода с одного уровня на другой, баланс фундаментальной и прикладной подготовки, преемственность между программами подготовки учителя начальной, основной и профильной школы, наличие сквозных учебных планов подготовки. Этот принцип подразумевает и организацию профориентационной работы среди школьников. Учащимся, которые хотят стать педагогами, может читаться профориентационный курс по введению в специальность, дающий представление о сущности и специфике деятельности учителя, формирующий устойчивый интерес к профессии, а также могут проводиться занятия, способствующие более быстрой адаптации к учебе в педагогическом вузе. Желательно проведение исследований по определению личностных характеристик абитуриентов для успешного выполнения ими в будущем функций учителя.

Принцип соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню подготовки подразумевает, что совершенствование подготовки учителя должно осуществляться в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российского педагогического образования. Учебные программы должны определять содержание обучения в соответствии с требованиями к личности специалиста и предлагать наиболее целесообразные способы организации его усвоения. Должны быть устранены «обязательные» знания, не имеющие большой значимости для подготовки специалиста данного уровня. Вместе с тем учебные программы должны иметь содержательные компоненты, являющиеся основой как для практической деятельности, так и для получения на следующем уровне образования необходимых знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности.

Принцип открытости подготовки предполагает наполнение содержания в зависимости от темпа, траектории развития обучаемых, участие обучаемых в формировании содержания своей подготовки, реализацию субъект-субъектных диалогических отношений педагога и обучающегося в процессе подготовки; совершенствование и развитие системы подготовки на основе взаимосвязи с внешней средой. Это обусловлено тем, что «открытость» личности учителя как синергетической системы проявляется в процессе ее обмена с внешней средой информацией, знаниями и опытом, влиянием на нее социума и внешних условий; многоуровневости и сложности ее структуры.

Участие обучаемых в формировании содержания подготовки возможно при наличии атмосферы сотрудничества, культуры совместного решения проблем, учете индивидуальных потребностей обучающихся, коллективном обсуждении и поиске решений общих для всех проблем, возможности выбора учителями элективных курсов и участии в разработке их тематики.

Этот принцип подразумевает также создание условий в процессе подготовки учителей для взаимообучения и взаимосовершенствования, развития межиндивидных особенностей личности обучающихся, оказание систематической помощи и поддержки преподавателей. При подготовке учителей желательно отдавать предпочтение деловым играм, то есть имитации отдельных элементов урока или целых уроков, внеаудиторным занятиям в виде составления проектов с элементами научного исследования, различным видам семинаров, так как они предполагают активное участие в процессе отбора

содержания обучения. Особое место в семинарских занятиях должна занимать свободная групповая дискуссия, стимулирующая самостоятельность и инициативность обучаемых при обсуждении проблем. Некоторые семинары могут проводиться под руководством обучаемых.

Реализация субъект-субъектных диалогических отношений педагога и обучающегося в процессе подготовки предполагает переход в отношениях между преподавателями и обучаемыми с субъект-объектных на субъект-субъектные диалоговые отношения, что способствует максимально полной самореализации своего потенциала каждым из учащихся и отвечает требованиям личностно-ориентированного обучения. Обучение рассматривается в контексте сознательной самостоятельной деятельности индивида, а не как результат внешнего воздействия на него. Главным является осознание субъектом учения своих потребностей и проявление сознательной активной деятельности по их удовлетворению. Согласно синергетическому подходу взаимодействие двух сопряженных, взаимосвязанных систем педагога и обучающегося должно приводить к новообразованиям, повышению творческого потенциала саморазвивающихся систем, обеспечивать их переход от развития к саморазвитию [2].

Принцип развивающего потенциала подготовки проявляется в направленности подготовки на развитие личности учителя и его готовности к развитию личности учащихся. Согласно положениям синергетики учитель, ученик, ученический или учительский коллектив могут считаться монадами системы образования. От их социальных установок, убеждений, свойств личности зависит развитие этой системы. Поэтому совершенствование системы образования необходимо начинать с личности учителя, готовя эту личность в свою очередь к развитию личности учащихся.

Будущий учитель должен уметь управлять сложной системой обучения. При этом согласно положениям синергетики он сам является сложной самоорганизующейся системой. И эта система только тогда способна справиться с решением проблемы, обладающей определенным известным разнообразием, когда она сама имеет еще большее разнообразие, чем разнообразие решаемой проблемы, или она способна создать в себе это разнообразие. Опираясь на этот принцип, введенный в кибернетику У. Р. Эшби, можно заключить, что преподаватели курсов должны не только обладать достаточно широкими и глубокими знаниями в области педагогики, психологии, других смежных наук, но и уметь быстро и эффективно пополнять эти знания, организуя на их основе процесс обучения.

Обеспечить молодому специалисту необходимое «разнообразие» и «способность создать в себе это разнообразие» возможно, на наш взгляд, модернизируя весь комплекс психолого-педагогической, профессиональной и методической подготовки. Главной целью современного педагогического образования становится воспитание самоактуализирующейся личности, обладающей большим творческим потенциалом и способной реализовать его в процессе обучения и развития личности учащихся, их познавательных и созидательных способностей, личности, способной к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию.

Поэтому принцип развивающего потенциала подготовки предполагает учет психолого-педагогических, возрастных и других особенностей обучаемых, профессиональных интересов; применение разнообразных развивающих, проблемно-ориентированных, корпоративных и личностно-ориентированных методов обучения; организации таких форм и методов отработки педагогической техники, как моделирование, ролевые игры и т. д.; использование методов взаимного сотрудничества, системы занятий, где старшекурсник углубляет содержание лекции или семинара для младшекурсников и т. п.

Личностно-ориентированный подход предполагает качественное изменение отношения к отдельной личности, к ее правам на свободу, свободный выбор, личностную самореализацию в профессиональной сфере, жизни и творчестве.

Синергетический подход предполагает перенос акцентов с усвоения знаний на его производство, генерирование. Современного учителя необходимо научить мыслить синергетически, то есть нелинейно, мыслить в альтернативах, предполагая возможность смены темпа развертывания событий. Его необходимо готовить к творчеству, которое должно начинаться с осознания своих целей, ценностных ориентаций, творческих способностей, профессионального мастерства, личностных качеств с позиций прошлого, настоящего, будущего.

Принцип когерентности компонентов подготовки предполагает согласованное или кооперированное взаимодействие всех частей подготовки в составе единого целого. Когерентность в синергетике понимается как согласованное протекание во времени нескольких процессов, отражающее функционирование системы как единого целого, в котором существуют дальнодействующие силы. Из-за такого согласованного, кооперативного поведения частей системы возникают новые структуры, модель самоформирования макроскопических масштабов событий из внутренней потенциальности [5].

В процессе подготовки у учителей должны быть сформированы все необходимые для работы компетенции. Для этого необходимо привлечение всех циклов учебных дисциплин к формированию этих компетенций с учетом взаимосвязи учебных дисциплин друг с другом, курсами и методики. Построение содержания образования и организация процесса обучения должны осуществляться согласованно, на основе единого связующего стержня, сквозных понятий, единых курсов, междисциплинарных связей, единства педагогических действий, что будет способствовать оптимизации учебного процесса.

Когерентность компонентов подготовки будет способствовать организации развивающего образовательного пространства (специально организованной педагогической среды) на основе личностно-ориентированных педагогических технологий.

Принцип синергии методов, приемов, средств и форм подготовки предполагает взаимодействие традиционных, современных и перспективных методов, приемов, средств и форм обучения, направленных на обеспечение перехода от традиционной парадигмы образования к личностно-ориентированной парадигме, в центре которой находится личность обучаемого; обеспечение наилучших условий для развития личности учителей, их способностей к самоактуализации, самообучению, саморазвитию, самореализации; подготовке учителей к развитию личности учащихся.

Мы полагаем, что применение рассмотренных выше принципов позволит обеспечить эффективную подготовку учителей к реализации личностно-ориентированного обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеев Н. А.** Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Алексеев. — Тюмень, 1997. — 310 с.
2. **Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. — Кн. 1. — Казань : Изд-во КГУ, 1996. — 567 с.
3. **Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11—17.
4. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопр. философии. — 2000. — № 3. — С. 53—58.
6. **Никитина Н. Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов учреждений среднего проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухова. — М. : Мастерство, 2002. — 209 с.
7. **Новиков А. М.** Методология образования / А. М. Новиков. — 2-е изд. — М. : Эгвес, 2006. — 488 с.
8. Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. — М. : Педагогика, 1975. — 440 с.
9. **Петровский В. А.** Личность в психологии : парадигма субъективности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
10. **Пригожин И.** От существующего к возникающему / И. Пригожин. — М. : Наука, 1985. — 382 с.
11. **Пригожин И.** Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. — М. : Эдито-риал УРСС, 2000. — 312 с.
12. **Сериков В. В.** Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 21—25.
13. **Хакен Г.** Синергетика / Г. Хакен. — М. : Мир, 1960. — 404 с.
14. **Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М., 1996. — 98 с.

Поступила 10.11.08.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И САМООБРАЗОВАНИЕ — ВАЖНЫЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. В. Милованова

В статье рассматриваются виды самостоятельной работы студентов и факторы, определяющие ее эффективность, анализируется связь самостоятельной работы, самостоятельности и самообразования, определяется их место в дальнейшей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день остро стоит проблема кардинального повышения качества подготовки специалистов. Текущие и перспективные задачи, стоящие перед обществом, должны находить прямое отражение в изменении требований к уровню подготовки специалистов и, следовательно, к организации и содержанию обучения в высшей школе. Сегодня необходимо всю систему подготовки специалистов строить на прогностически опережающей основе. Этого невозможно сделать на базе традиционного подхода к процессу обучения в высшей школе, когда в качестве основной цели образования рассматривается только приобретение знаний. Современному образованному человеку требуется не столько возможность извлечь из памяти в готовом виде основы каких-то знаний, сколько умение серьезно и вдумчиво оценивать новые факты, явления, идеи, с которыми он встречается, готовность и способность к разумному отбору, восприятию, переработке и дальнейшему использованию получаемых знаний.

Студенческий возраст — время интенсивного приобретения знаний, отбора и трансформации их в личностный фонд, развития мышления. Характерной чертой современного обучения является существенное увеличение объема знаний, при этом время, отпущенное на их приобретение, остается прежним. Если раньше обновление знаний происходило каждые двадцать четыре года, то теперь каждые два — четыре года [4]. Поэтому основным направлением модернизации образования в развитых странах являются оптимизация системы управления учебной работой студентов, воспитание творческой самостоятельности у будущих специалистов.

Самостоятельность в учении выступает в виде свойства личности, которое, сформировавшись однажды, становится ведущим фактором достижения успехов в учебной и профессиональной деятельности. Идея самостоятельности в учении не нова. Наиболее проницательные педагоги прошлого, такие как А. Дистервег, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, неоднократно отмечали, что, несмотря на огромную роль преподавателя, основные цели образования достигаются прежде всего как результат собственных усилий обучаемых.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самостоятельности позволяет сделать вывод о том, что среди авторов, занимающихся этим вопросом, нет единого мнения относительно определения самостоятельности. Одни авторы относят самостоятельность к волевым свойствам личности (В. В. Богословский, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев и др.), К. К. Платонов считает, что самостоятельность есть черта характера. Б. Г. Ананьев и С. Л. Рубинштейн в ряде работ рассматривали самостоятельность как интегративное свойство личности. По всей видимости, самостоятельность следует понимать как самоактивность, при которой ранее достигнутые уровни развития становятся базой для осуществления более высоких ее проявлений. Тогда можно считать, что одним из факторов формирования самостоятельности является самостоятельная работа, а самостоятельность является условием успешного самообразовательного процесса.

Неоднозначность трактовок понятия самостоятельности, по всей видимости, приводит к существованию различных подходов к определению самостоятельной работы. С. И. Архангельский считает, что главный смысл самостоятельной работы состоит в том, чтобы научить студентов глубоко проникать в сущность предмета изучения, устанавливать связи и отношения различных областей науки и техники, уметь анализировать различные составляющие той или иной области знания [1]. По мнению Б. П. Есипова, самостоятельная рабо-

та — это работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических, или тех и других вместе, действий. П. И. Пидкасистый называет самостоятельную работу студентов средством организации выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью, которое в конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и поставленной задаче, позволяет выработать у студента психологическую установку на самостоятельное пополнение своих знаний, умений ориентироваться в потоке научной и политической информации при решении учебных, научных и производственных задач [3, с. 65—67].

Исходя из этого многообразия понятий самостоятельной работы можно дать следующее рабочее определение: *самостоятельная работа студентов* — это такая форма их учебной деятельности, при которой процесс приобретения знаний и выработки умений и навыков осуществляется посредством сознательных умственных и физических действий самих обучающихся репродуктивного и творческого характера под контролем преподавателя, с необходимой коррекцией с его стороны, касающейся цели, организации, содержания и результатов работы.

В педагогической практике используется большое количество видов самостоятельной работы. В соответствии с характером познавательной деятельности можно выделить четыре вида самостоятельной работы студентов: самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, частично-поисковые и исследовательские.

Первый вид основан на тренировке памяти студентов и требует точного воспроизведения предложенного образца. Действия студентов направлены на овладение определенными способами деятельности. Второй вид работ заключается в том, что преподаватель организует и ставит проблему, а студент сам решает ее. При решении проблемы, сталкиваясь с необходимостью преобразований и обобщений, учащийся привлекает ранее приобретенные знания. Он анализирует проблему, ищет возможные пути ее решения и выбирает из них наиболее рациональный. Здесь необходима помощь преподавателя, в противном случае студент, используя метод проб и ошибок, может долго не добраться до желаемого результата. Частично-поисковые самостоятельные работы применяются в том случае, когда студент самостоятельно определяет объем недостающих знаний, пути их поиска, а преподаватель только планирует этапы решения поставленной задачи. Исследовательские самостоятельные работы дают наибольший эффект в развитии творческих качеств личности. Выдающиеся ученые и педагоги, такие как М. В. Ломоносов, И. П. Павлов, Л. Пастер, Э. Резерфорд, К. А. Тимирязев, считали данный метод ведущим способом обучения.

Кроме того, самостоятельная работа может быть аудиторной и внеаудиторной, обязательной и необязательной, под непосредственным и опосредованным контролем преподавателя. Существенным и необходимым признаком самостоятельной работы является наличие определенного уровня самостоятельности студентов. Можно говорить о самостоятельной работе на лекции, где студент учится распределять внимание между восприятием и записью, выделять главное под профессиональным углом зрения, но степень самостоятельности здесь ограничена, поскольку познавательная деятельность совершается под непосредственным руководством преподавателя.

Одним из факторов, определяющих эффективность самостоятельной работы, является знание того, как надо работать. В соответствии с пятикомпонентной структурой деятельности Н. В. Кузьминой все умения самостоятельной работы можно разбить на следующие блоки: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные. К гностическим умениям относятся умения, связанные с процессом изучения и усвоения учебного материала. Проектировочный блок составляют умения целеполагания и проектирования целей самостоятельной деятельности. Конструктивные умения — это умения определять содержание, логику, последовательность выполнения различных видов самостоятельной учебной работы. В организационный блок выделены умения осуществлять сформулированные в процессах проектирования и конструирования учебной деятельности цели и планы. Коммуникативные умения — это способность личности создавать и реализовывать коммуникативные

отношения в условиях самостоятельной работы. Формирование умений самостоятельной работы начинается еще в средней школе, но практика показывает, что уровень их сформированности большей частью не соответствует требованиям вузовского обучения. Наиболее сформированными оказываются коммуникативные умения, наименее — гностические и организационные. Первокурсники сталкиваются с коренным изменением вида своей деятельности. Растет доля самостоятельного труда, усложняется учебный материал. Адаптация к новой жизненной обстановке требует от студентов значительного напряжения сил. Чтобы облегчить адаптацию и сократить ее сроки, необходимо с первого дня обучать первокурсников приемам самостоятельного труда, используя для этого курс «Введение в специальность» и индивидуальную работу на практических и лабораторных занятиях.

В рамках курса «Введение в специальность» студентов можно познакомить со способами работы с различными библиографическими источниками: первоисточниками, учебниками, монографиями, периодическими изданиями, справочно-информационными изданиями, конспектирования лекций, этапами работы над конспектами. В рамках индивидуальной работы преподаватель может помочь первокурснику правильно оценить свои сильные и слабые стороны, выбрать оптимальный режим работы. Познавательная деятельность студента во многом определяется его индивидуальными особенностями. Студенты, обладающие аналитическим мышлением, стремятся выделить все подробности и детали в изучаемом материале, но часто не могут понять основной смысл. Письменные работы таких студентов получаются подробными и объемными. Другие студенты, наоборот, отличаются синтетичностью восприятия. Они быстро схватывают суть изучаемого материала и более склонны к обобщениям. Таким студентам легче удается работа по составлению планов, тезисов, резюме, чем пересказ. Поэтому при планировании и организации самостоятельной работы преподавателям необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и предлагать им различные виды работы. Организовывать самостоятельную деятельность студентов преподаватель должен таким образом, чтобы задания для нее усложнялись постепенно, непосредственная помощь со стороны преподавателя по мере формирования умений и навыков самостоятельной работы уменьшалась, а самостоятельность самих студентов увеличивалась.

В современном образовательном процессе постепенно происходит сдвиг ведущей роли с преподавателя на студента. Акцент образования переносится на развитие самостоятельности студентов, умение получать необходимую информацию как в процессе обучения, так и после окончания вуза. В связи с этим меняется роль преподавателя вуза. Он не просто передает определенные знания студентам, а стимулирует их самостоятельную познавательную активность, формирует постоянную необходимость в самосовершенствовании и развитии научно-исследовательских умений [2]. Преподаватель приобретает статус консультанта, который планирует, оценивает и контролирует самостоятельную деятельность студентов. Педагогическая поддержка должна быть направлена на развитие индивидуальности обучаемого, раскрытие его умений и способностей в процессе педагогического взаимодействия. Главными факторами педагогической помощи выступают создание творческой образовательной среды и совместная творческая деятельность преподавателей и студентов [4]. Следовательно, преподаватель должен всегда уметь создавать такую ситуацию, которая побуждает студента к самостоятельному творческому поиску, при этом своевременная, но ненавязчивая педагогическая поддержка выступает залогом успеха учащегося в самостоятельном решении поставленных задач.

Руководство самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя должно постепенно переходить в самоуправление и самоорганизацию самих студентов. Положительные результаты в организации самостоятельной работы могут быть достигнуты при любом стиле педагогического руководства. При авторитарном стиле студентам даются четкие указания и требования к выполняемой работе, определяются строгие сроки ее выполнения и осуществляется жесткий контроль. При другом стиле студенты получают только предложения и могут самостоятельно выбрать не только тему для изучения, но и характер задания — это могут быть реферат, критический обзор или сочинение. Результаты работы студенты могут изложить на семинаре или сдать в письменном

виде. Студенты сами распределяют свое время, и срок сдачи работы может варьироваться по согласованию с преподавателем.

Важным условием эффективности самостоятельной работы является положительное отношение к ней самих студентов. Понимание важности и необходимости данного вида деятельности для развития творческих качеств личности и просто для расширения кругозора стимулирует развитие самостоятельной познавательной активности учащихся. Активные студенты, которые хотят стать хорошими специалистами, обычно уделяют большое внимание поиску дополнительной информации, изучению теоретической литературы и периодических изданий по актуальным проблемам, работе в Интернете. Пассивный подход, при котором студенты считают, что весь материал дается преподавателем на лекционных и семинарских занятиях, приводит к сужению горизонта знаний студентов и снижению качества обучения. Эффективная самостоятельная работа студентов возможна только при условии развития их активной жизненной позиции, в этом случае она станет одним из основных факторов профессионально-личностного развития будущего специалиста.

Исследования, проведенные на разных курсах, выявили рост положительного отношения студентов к самостоятельной работе от первого курса к третьему, на пятом курсе оно практически не меняется. Это можно объяснить тем, что на третьем курсе студенты уже распределены по специализациям и имеют более конкретные представления о своей будущей профессии, поэтому они осознают уровень требований, которые будут к ним предъявляться, и понимают необходимость выработки умений работать самостоятельно.

Положительное отношение к самостоятельной работе является не только залогом успешной учебы в вузе, но и важным фактором дальнейшего самообразования. Успешная профессиональная деятельность невозможна без правильно выстроенной системы самообразования. Главное отличие самостоятельной работы от самообразования заключается в том, что самостоятельная работа студентов служит, главным образом, определенным образовательным целям — усвоению определенных знаний, умений, способов деятельности, предусмотренных содержанием образовательных программ и составляющих основу подготовки специалиста. А самообразование студента — это добровольная деятельность, нацеленная на получение знаний в процессе самостоятельной работы без помощи преподавателя, которая невозможна, если у студентов не сформированы первоначальный опыт познавательной деятельности, потребность к ней и эмоционально-волевые качества. В этом случае самообразование можно рассматривать как совокупность тесно взаимосвязанных следующих видов деятельности: информационно-ориентационной, проектировочной, познавательной, рефлексивной. Для осуществления перечисленных видов деятельности необходимы навыки осознанного целеполагания в процессе самообразования; умение использовать наиболее эффективные приемы поиска, хранения и обработки информации; способность разрабатывать и реализовывать индивидуальный образовательный путь; способность к критическому осмыслению результатов самообразовательного процесса. Успешность самообразования напрямую зависит от уровня сформированности самостоятельности. Обучение студентов технике самообразования происходит в результате образовательного процесса, обязательным элементом которого является самостоятельная работа. Для того чтобы потенциал самостоятельной работы студентов максимально использовался для развития у них готовности к самообразованию, необходимо при организации самостоятельной работы создать такие условия, в которых эти два вида деятельности применительно к личности студента имели как можно больше точек соприкосновения. Прежде всего это мотивационная сфера, познавательная и творческая деятельность.

Последние десятилетия прошлого века характеризовались стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий, приведшим не только к техническим изменениям, но и к значительным переменам в социальной жизни. Наше общество вступило в фазу глобальной информатизации. Это положение выступает в качестве исходной посылки концепции непрерывного образования. Непрерывное образование невозможно без наличия у обучаемых навыков самообразования. Современный специалист должен владеть современными информационными технологиями, обладать коммуникативными способами, уметь трансформировать приобретенные зна-

ния в инновационные технологии и работать в команде, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. В связи с этим появляется потребность перейти к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Реализация этой цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен все более приобретать характер самостоятельного труда студентов, поскольку вне самостоятельной работы нельзя подготовить активную личность. В соответствии с этим современные государственные образовательные стандарты предусматривают сокращение доли аудиторных занятий в общем объеме времени и увеличение бюджета времени, отводимого на самостоятельную работу. В этих условиях самостоятельная работа должна рассматриваться как свободная, внутренне мотивированная деятельность, развивающая творчество, интеллектуальную инициативу, личностную самостоятельность и ответственность студентов. Задачи преподавателей университета соответственно состоят в том, чтобы направить самостоятельный поиск студентов, уберечь их от заблуждений, стимулировать их в движении вперед. Но главным при этом остается самостоятельная работа студентов, которая готовит будущих специалистов к непрерывному образованию и самообразованию, вырабатывает самостоятельность, умение ориентироваться в потоке научной информации, формирует умение и культуру умственного труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Архангельский С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1976. — 200 с.
2. **Исаева Т. Е.** Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : моногр. / Т. Е. Исаева. — Ростов-н/Д : РГУПС, 2003. — 312 с.
3. **Пидкасистый П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. — М. : Пед. общество России, 2004. — 112 с.
4. **Стафеева Ю. В.** Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук / Ю. В. Стафеева. — Петропавловск-Камчатский, 2006. — 192 с.

Поступила 10.11.08.

ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И МОРДОВИИ

Л. Р. Мухаева

Фольклор является одной из составляющих духовной жизни любого народа. Проблема его сохранения как важнейшего культурного наследия России сегодня является одной из первоочередных для воспитания и образования подрастающего поколения. Представители педагогической теории и практики, передовые люди нашей страны все чаще говорят о необходимости обращения к народному искусству в целях познания и преобразования самой педагогической реальности. Принимая во внимание многонациональную структуру нашей страны и огромное количество локальных фольклорных традиций, при обучении молодежи на основе народных традиций целесообразно учитывать именно ее региональный аспект. Активная реализация национально-регионального компонента в этнокультурном образовании способствует развитию системы образования национальных культур в условиях многонационального государства, поэтому модель этнохудожественного образования представляется одной из основных для преодоления духовно-нравственного кризиса современной культуры.

Только народное воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов [7].
К. Д. Ушинский

В условиях реформирования и модернизации российского образования заметно активизируются инновационные процессы в этнокультурной сфере. Сохранение и развитие народного художественного творчества стало в России одним из приоритетов современной государственной политики. Назрела необходимость в разработке комплекса мер, направленных на повышение эффективности существующих и создание новых механизмов сохранения, поддержки и развития традиционных культур. Педагогическая общественность во многих регионах нашей страны озабочена разработкой путей и средств обращения к истокам своей национальной культуры. Новое поколение не должно утерять национальную особенность и принадлежность, не должно превратиться в безликую массу.

Проблема приобщения молодого поколения к традиционной народной культуре в сфере образования пронизывает труды лучших отечественных просветителей. Она была актуальна для отечественного просвещения начиная со времен М. В. Ломоносова, который одним из первых обратился к педагогическому потенциалу русского языка и культуры для формирования патриотизма, уважения к национальным истокам. Он призывал учить детей «народным русским способом», т. е. посредством народной музыки.

С XIX века проблема художественно-эстетического и национального воспитания подрастающего поколения все более занимает умы русских философов и просветителей, мечтающих о создании школы, в которой могла быть представлена в полной мере *традиционная культура*. Одним из первых министров народного просвещения первой половины XIX века, обозначивших проблему отрыва образования от народной культуры, был А. С. Шишков, который уже в те времена заметил, что невнимание к родному языку чревато утратой веры и нравственности.

Среди отечественных просветителей, поднявших проблему соответствия национальным особенностям страны и противостояния Западу, был известный лингвист и этнограф В. И. Даль. В своем выступлении в Обществе любителей русской словесности он подчеркнул: «...все, что сделано доселе со времен петровских, неудачная прививка... должно усохнуть и отвалиться, дав простор дичку, коему надо вырасти на своем корню...» [1, с. 5]. Эту же проблему поднимает А. С. Пушкин в своей записке Николаю I «О народном воспитании», отмечая коренной недостаток русского обра-

зования: «Россия слишком мало известна русским» [4, с. 48].

В отрыве образования от народной культуры многие отечественные мыслители видели опасность для будущего России. В одном из своих писем В. В. Розанов пишет: «У нас совсем нет мечты своей родины... у французов — „прекрасная Франция", у англичан — „старая Англия", у немцев — „наш старый Фриц"... Только у прошедших русскую гимназию — „проклятая Россия..."; у нас слово „отечество" узнается одновременно со словом „проклятие"» [5, с. 215]. Осознавая мощь педагогического потенциала традиционной культуры, В. В. Розанов призывает сделать ее основой содержания образования.

Проблему направленности образования на познание своей страны, ее истории, языков, народностей, обычаев поднимал Ф. М. Достоевский. По мнению писателя, именно от незнания народной культуры происходят все беды. Он обращается с призывом «стать самим собой», «перестать презирать свой народ» [2, с. 375].

Эту же проблему, но в музыкальном образовании обозначил С. И. Танеев: «Думаю, что придет время, — пишет он, — когда в консерваториях не станут слепо учить тому, чему учат в Лейпциге или в Берлине, а поймут, что у нас иные задачи, чем у немцев и французов, что нельзя забывать о существовании русских песен, что надо приноравливаться к тем обстоятельствам, среди которых находишься» [6, с. 318].

Взаимодействие народной педагогики, народного воспитания и народного языка отчетливо прослеживается в творческом наследии великих педагогов. Особенно поучительными в этом отношении являются опыт и идеи Я. А. Коменского и талантливых продолжателей его дела — К. Д. Ушинского и В. А. Сухомлинского. Изучив европейское образование, К. Д. Ушинский в своих прениях с просветителями, которые отделяли почвенное начало и национальный колорит образования, отстаивал свою идею «народности». Поднимая проблему повышения уровня знаний о России, Ушинский мечтал о том, чтобы «наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец» [7, с. 282]. В рекомендациях педагогам он советует изучать фольклор, народное искусство, историю своей родины, при этом не вставать в позицию абсолютного судьи наследию предков. В ракурсе психолого-педагогического подхода проблему приобщения молодого поколения к народной художественной культуре рассматривают выдающиеся отечественные психологи — П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.

В *современном образовании* вопросу сохранения традиционной народной культуры и раскрытия ее педагогического потенциала посвящены многие труды педагогов-исследователей, которые рассматривают этнокультурное образование как условие для интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного и творческого развития личности. Этнокультурное образование стало одним из факторов сохранения национально-культурного наследия.

Сложились разные подходы к освещению содержания образования средствами традиционной культуры. Выделим основные:

— *этнопедагогический подход* (Г. Н. Волков, Т. Н. Петрова и др.) опирается на национальные традиции народа, рассматривает его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, ритуалы;

— в основе *аксиологического подхода* (Т. И. Бакланова, С. А. Ермолова, С. Р. Иващенко, А. В. Нестеренко и др.) лежат ценности и идеалы русской традиционной культуры;

— *культурно-исторический подход* (И. Ф. Гончаров, Т. Я. Шпикалова и др.) реализует ценностное содержание образования при рассмотрении явлений искусства как мира целостности, в котором народное и профессиональное искусство взаимодействуют в системе культуры;

— *поликультурный подход* отражает разнообразие традиционных культур народов России и мира посредством раскрытия многогранности, что позволяет учащимся и студентам адаптироваться к различным этнокультурным группам и способствует воспитанию «этнотолерантности» (термин Г. В. Палаткиной).

Содержание и структура этнокультурного образования состоят из следующих компонентов:

— *монокультурное образование* осуществляется на первых ступенях системы образования в процессе приобщения детей к родной культуре и эпизодического ознакомления еще с 2—3 другими этническими культурами;

— *поликультурное образование* осуществляется в среднем звене общеобразовательной школы, в учреждениях дополнительного образования и направлено на углубленное изучение более 4-х этнических культур на основе сравнения, выявления общего и особенного, что позволяет показать сущность народных культур как «единство в многообразии»;

— *мультикультурное образование* — процесс освоения многообразия культур народов мира;

— *межкультурное образование* направлено на формирование культуры межэтнического общения при освоении родного и других языков, а также культурных традиций.

Динамике развития этнокультурного образования во многом способствуют позитивные изменения в национально-государственной политике. Впервые вопрос о необходимости развития этнокультурного образования был обоснован в «Рекомендациях ЮНЕСКО о сохранении фольклора» (1989), Законах РФ «Об образовании» и «О культуре» (1992). Еще одно знаковое событие, определившее курс на интеграцию учреждений культуры и образования, — «Концепция художественного образования», утвержденная Министерством культуры РФ и Министерством образования РФ в 2002 г.

Все цивилизованные страны мира живут сегодня под лозунгом: «Вперед к истокам!» и активно отстаивают свои исконные национально-культурные ценности, сделав их основой содержания своей системы образования. Но ни в одной стране мира, кроме России, не разработана пока и не внедрена целенаправленная преемственная система образования в сфере народной художественной культуры от экспериментальных моделей дошкольного образования до такого направления высшего профессионального образования, как «Народная художественная культура» (МГУКИ, г. Москва). Эта система — национальное достояние России, она вызывает большой интерес у коллег-этнопедагогов в различных странах мира.

Огромные перспективы в слуховом развитии молодежи на народно-песенном материале педагоги видят в концепции «этнографии слуха» И. И. Земцовского (имеется в виду внутренняя слуховая настройка, изначально присущая каждому человеку отприродно; и действие этой настройки аналогично иммунной системе человека, отделяющего свое от чужого). И. И. Земцовский называет фольклор «непревзойденной моделью, тысячелетиями отработанной миллиардами музицирующих людей на территории всего земного шара» [3, с. 12].

Таким образом, ресурсы для составления новых программ поистине неисчерпаемы, нам есть что изучать и на чем воспитывать молодежь. Внедрение инноваций в области этнокультурного образования невозможно без подготовки специалистов (педагогов-этнокультурологов) и повышения их этнокультурной компетентности. Современная система образования нуждается в педагоге, принявшем и усвоившем систему общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей отечественной культуры, знающем основы национальной и мировой культуры, умеющем синтезировать смежные и параллельные области различных наук. От педагогов требуются инициативность, вариативность и умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Чтобы идти в ногу с современными требованиями, есть только один путь: *научиться учиться*, непрерывно пополняя и дополняя свои знания.

Формирование педагога-профессионала нового типа обусловлено разработкой новых педагогических технологий, учитывающих достижения фольклористики, искусствоведения, музыковедения и смежных наук, а также принципы художественной педагогики и методики в области изучения проблем народного искусства с целью дальнейшего сохранения традиции народной художественной культуры и использования ее педагогического потенциала для духовно-нравственного и художественно-творческого развития личности.

Выстраивая свою педагогическую модель, педагог должен стать проводником в мир истинных ценностей. Искусство педагогики — это то же, что и с о ч и н е н и е, но наполненное духовными исканиями педагога, его представлениями о жизни и искусстве, его творческим опытом, ими он и делится со своим учеником. Ученик же в свою очередь должен стремиться постичь эту авторскую модель. Но наступит момент, когда ученик будет готов поделиться своим талантом и приобретенным опытом с д р у г и м и и дальше идти по пути освоения все новых границ в бесконечном процессе познания.

Вот почему в разработке модели системы этнохудожественного образования учитывается

основная цель — воспитание человека-патриота родной земли, наследующего лучшие традиции народной педагогики, основанные на высоких принципах морали и этики. Сутью этнопедагогики, ее душой является *любовь*... любовь к людям, труду, культуре, Родине.

Поиск нового пути развития этнохудожественного образования продолжается. Проблемы обучения на основе национально-культурных традиций широко обсуждаются на всероссийских и международных научных форумах. Педагоги, ученые, творческие люди ищут ответы на вопросы: как и каким способом, заинтересовать молодежь народными традициями и обрядами, каким способом поднять духовность народа, как повлиять на этнохудожественный образовательный процесс? Если 30 лет назад о многоуровневой системе говорили только педагоги-новаторы, то сегодня она обоснована педагогической наукой и занимает прочное положение в образовательных системах нового типа. Созданы многочисленные авторские программы по народной культуре для детских садов, школ, детских фольклорных студий; разработана модель подготовки преподавателей в разных областях народно-художественной культуры в вузах и СПО.

Активная реализация национально-регионального компонента в этнокультурном образовании способствует развитию системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и их особенностей в условиях многонационального государства. Она является одной из основ для преодоления духовно-нравственного кризиса современной культуры и патриотического воспитания подрастающего поколения, а также этнорегиональный подход в образовании является необходимым условием сохранения культурного многообразия нашего государства.

У мордовского народа испокон веков вырабатывался свой, самобытный нравственный уклад, своя духовная культура, сложились свои обычаи и традиции. Они проявлялись в отношении к природе, в труде, народных ремеслах, в устном народном творчестве, в красоте одежды, в законах гостеприимства, в добрых обычаях хорошего тона и правилах приличия.

Проблемы национального музыкального образования в Мордовии во многом обусловлены ведущими тенденциями как в общем образовании в целом, так и в музыкальном, в частности. В практической реализации национально-регионального компонента в содержании музыкального образования отразились лучшие традиции мордовской педагогической культуры, ее концептуальные установки и направления развития на конкретных этапах истории: от национально-просветительского движения второй половины XIX века до социокультурных взглядов мордовской музыкальной педагогики на рубеже XX—XXI вв. Современная стратегия музыкального образования в Мордовии заключается: 1) в формировании у подрастающего поколения уважения к мордовской музыкальной культуре и мотивации ее изучения, одновременно уважении к ценностям духовной культуры других народов; 2) в интерпретации музыкального образования не как одномерного процесса музыкального обучения, а как технологии гуманной педагогики. Основные направления этой работы ясно обозначились в авторских программах ведущих педагогов республики: Л. П. Карпушиной, Т. И. Одиноковой (программы для общеобразовательной школы), Т. В. Тюриной (для ДМШ и СПО), И. А. Галкиной, Н. М. Ситниковой (для сузов), Н. И. Бояркина, Л. Б. Бояркиной, Т. И. Одиноковой (для вуза) и др.

Таким образом, этнохудожественное образование (или образование посредством народного искусства) следует рассматривать как один из вариантов реализации актуальной для педагогики постиндустриального общества альтернативной образовательной тенденции, и педагоги нашей республики активно используют национально-региональный компонент как средство формирования у молодежи национального самосознания, помогающее им познать себя как часть общности людей с уникальной и самобытной культурой. Введение национального компонента в многоуровневую систему воспитания и образования — это не обращение в прошлое не консервация его, а один из путей развития национальной культуры. Сама природа фольклора как синкретического искусства обосновывает комплексный характер учебных планов и программ. Ведущую роль в обучении, бесспорно, занимает устный и музыкальный фольклор. Опыт народа, мудрость поколений — вот без чего нельзя воспитать полноценную личность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – Т. 1 / В. И. Даль. — М. : Рус. яз., 1998. — 699 с.
2. **Достоевский Ф. М.** Дневник писателя : избранные страницы / Ф. М. Достоевский. — М. : Современник, 1989. — 555 с.
3. **Земцовский И. И.** Апология слуха / И. И. Земцовский // Муз. акад. — 2002. — № 1. — С. 14—16.
4. **Пушкин А. С.** О народном воспитании / А. С. Пушкин // Полное собрание сочинений : в 10 т. — Т. 7 — М. : Наука, 1964. — 463 с.
5. **Розанов В. В.** Письмо М. О. Гершензону / В. В. Розанов // Новый мир. — 1991. — № 3. — С. 215—242.
6. **Танеев С. И.** Дневники : кн. 3 (1903—1909) / С. И. Танеев [сост. : Л. З. Корабельникова]. — М. : Музыка, 1985. — 559 с.
7. **Ушинский К. Д.** О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. — Т. 2 [сост. : С. Ф. Егоров] — М. : Педагогика, 1988. — 492 с.

Поступила 05.03.09.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Моисеева

В данной статье на основе опыта работы факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования Мордовского государственного университета рассматриваются вопросы довузовской подготовки школьников в системе непрерывного образования, показываются пути ее совершенствования на основе инновационных принципов и методов обучения.

Не секрет, что в последнее время более пристальное внимание уделяется проблемам, возникающим в системе непрерывного образования, где непрерывность рассматривается как фундаментальный принцип современного образования, который должен осуществляться на всех его этапах и прежде всего между средним и высшим образованием. Снижение качества подготовки в общеобразовательной школе в настоящее время признается практически всем обществом, включая работников сферы образования. Такое положение вызвано целым рядом как объективных, так и субъективных причин. Последние семнадцать лет характеризуются непрерывными реформами в образовании, которые зачастую носят прямо противоположный характер. В результате в 2005 году уже на уровне руководства Министерства образования и науки РФ было констатировано: учащиеся общеобразовательной школы не в состоянии справиться с нагрузкой, определяемой Государственным стандартом минимума содержания образования. По словам министра А. А. Фурсенко, объем учебной нагрузки в школах должен быть снижен минимум на 25 %, а по мнению идеолога разработки действующих стандартов академика РАО О. Д. Днепрова, они превышают возможности учащихся в несколько раз.

Высшее и среднее образование — это относительно самостоятельная система, целевой функцией которой является систематическое обучение и воспитание молодежи, ориентированные на овладение ими определенными знаниями, умениями, навыками. Современные социально-экономические условия вызывают качественные и количественные изменения практически всех сторон деятельности высшей школы — от содержания образования специалистов

и организации работы вуза, материально-технического оснащения учебного процесса до форм взаимодействия с различными предприятиями и организациями. В то же время вопросы совершенствования высшего образования концентрируются прежде всего вокруг проблемы взаимосвязи между вузами и средней школой. Что же касается проблемы подготовки абитуриентов к последующему обучению в вузе, то они обусловлены противоречиями между:

— возросшими требованиями к абитуриентам и неудовлетворительным уровнем подготовки выпускников школ;

— желанием молодых людей получить высшее образование и их неумением самостоятельно организовать процесс подготовки к конкурсным экзаменам;

— методами контроля знаний в школе и новыми технологиями проверки знаний, умений и навыков у абитуриентов и студентов вуза;

— традиционными методами, формами организации учебного процесса в школе и новыми целями, стоящими перед высшим профессиональным образованием;

— несовершенством системы вступительных испытаний и необходимостью отбора абитуриентов, способных успешно осваивать вузовские предметы;

— потребностями общества в людях с развитыми способностями и отсутствием методики их выявления;

— с введением Единого государственного экзамена и модернизацией высшего профессионального образования задача подготовки к экзаменам станет не столь актуальной, но резко возрастет проблема выявления у абитуриентов способностей и качеств, необходимых для успешной учебы в вузе, а в дальнейшем — для профессиональной деятельности.

В результате совершенствование довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования становится как никогда актуальной для отечественной педагогической науки. С одной стороны, понятно, что сегодня сложились исключительно благоприятные условия для перехода системы довузовской подготовки (СДП) на новый уровень развития, на котором она может стать, если не системообразующей, то по крайней мере ведущей в сфере российского образования. С другой стороны, переход на новый уровень сдерживается тем, что:

— довузовская подготовка как образовательная деятельность существует, однако, правового статуса и своих образовательных учреждений не имеет;

— до сих пор не сформирована нормативная база этой подготовки;

— недостаточно разработано содержательное ядро;

— не сформирован целостный учебно-методический комплекс, ориентированный на специфические формы работы с абитуриентами;

— до сих пор не существует обстоятельной концептуально-теоретической проработки в функциях этой образовательной структуры, ее возможностей интеграции с существующими региональными системами образования;

— увязка целей, содержания учебной информации, методов, организационных средств с тестовой системой контроля в единую технологическую цепочку, то есть разработка технологий подготовки абитуриентов в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования является важнейшей научно-педагогической проблемой, стоящей перед всей системой образования.

Сложность отбора содержания образования в системе довузовского образования часто не учитывает, что подготовительные программы временно и неизбежно будут заменены, отсюда возникает необходимость в разработке новых принципов отбора содержания образования для качественной подготовки будущих абитуриентов, которые бы учитывали особенности их возраста и специфические потребности и особенности довузовского образования. С их учетом необходимо решать задачу общего развития абитуриентов, в программы обучения следует включать материал, способствующий развитию креативности, самостоятельности мышления, оказывающий содействие формированию готовности абитуриентов к обучению в вузе. Эти программы могут быть реализованы разными способами: в виде ссылок на теоретические задачи, в виде вопросов, подлежащих усвоению и применению при изучении той или иной темы. Нужны программы, направляющие весь педагогический процесс и его носителей на обучение, развивающие творческие возможности слушателя. Обучение абитуриентов творческой познавательности способствует познанию слушателями своих скрытых возможностей, которые можно и нужно стимули-

ровать, развивать в самостоятельной учебной деятельности. Динамика научно-технического прогресса вызвала резко выраженную потребность в систематически сознательном управлении творческой деятельностью прежде всего в науке и технике. В психологии установлено, что характер познавательной деятельности личности в целом формируется в период школьного обучения. Поэтому способы решения творческих задач следует начинать не на вузовском этапе обучения, а в средней школе — это самые наилучшие условия в системе довузовского образования. Поэтому традиционная установка на запоминание известных фактов и положений, так называемое углубление знаний, не отвечает уже задачам нового времени. Необходимо наряду с решением этих задач развивать творческие способности человека. Вследствие этого существующие учебные программы дополнительного обучения не удовлетворяют новым потребностям. В условиях дополнительного обучения невозможно создать новое содержание образования, но изменить его направленность от заучивания известных фактов к поиску нового знания вполне возможно. При отборе содержания довузовского образования должны учитываться принципы, разработанные в педагогике, которые обеспечивали бы успех организации системы довузовской подготовки школьников.

Первый принцип — *принцип соответствия содержания профессиональной подготовки ее целям*. Дело в том, что система образования всегда характеризуется взаимосвязью, единством четырех элементов: целей образования, состава учащихся, содержания образования и методов обучения. С точки зрения формирования готовности абитуриента к продолжению обучения в высшей школе как цели педагогической деятельности это значит, что в подготовке будущего студента обязательно должно быть предусмотрено соответствие содержания и методов обучения, обеспечивающих обозначенную готовность к этому направлению в своей профессиональной деятельности.

Второй принцип — *принцип изоморфности содержания довузовского образования абитуриентов содержанию соответствующих дисциплин вуза*. В соответствии с этим принципом в содержание подготовки должны войти научные знания о человеке, сущности и взаимосвязи категорий «индивид», «личность», «субъект деятельности», «индивидуальность» и специальные знания, входящие в профессиональную подготовку конкретного вуза.

Согласно *принципу человеческого подхода к формированию содержания профессиональной подготовки* у будущих студентов необходимо вырабатывать отношение к индивидуальности человека, в том числе школьника, как к высшей ценности, признание его права на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих физических и духовных сил. Гуманистическая цель дополнительной подготовки диктует, с одной стороны, необходимость создания в рамках учебного процесса условий для развития творческой индивидуальности, формирования индивидуального стиля деятельности будущего студента. С другой стороны, важно обеспечить готовность будущего студента к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Суть принципа изоморфности содержания обучения вероятному содержанию профессиональной деятельности заключается в обеспечении профессиональной направленности образования. Данный принцип означает, что вероятные задачи деятельности профессионала должны составлять основу профессиональной подготовки студентов. В качестве профессиональной специализации могут выступать учебные направления с учетом профиля вуза: «Введение в профессию», «Инженерная графика», «Рыночная экономика», «Английский разговорный», «Русский язык и культура речи», «Медицинская биология и химия» и др.

Наличие в учебном плане профильных дисциплин предполагает, с одной стороны, начальное изучение этих дисциплин на понятийном уровне, с другой — необходимостью подготовки выпускников к основному выбору будущей специальности. Исследования показывают, что включение в учебный план различных профильных дисциплин, а также ориентация самих учебных групп на определенный профиль дают возможность учесть мотивационные установки, индивидуальные интересы учащихся, усилить механизм самоорганизации и саморегулирования в учебных группах на основе постоянной диагностики и происходящих в педагогической среде информационных процессов.

Принцип внутри- и междисциплинарной интеграции знаний будущего студента обусловлен психологическими закономерностями развития индивидуальности школьника как целостности, то есть в единстве во взаимосвязи сфер

психики, всех сторон личности. Только при условии синтеза, интеграции социально-педагогических, психологических, общетеоретических и профессиональных научных знаний она обеспечит глубокое знание природы индивидуальности человека, закономерностей ее развития, методов изучения современной картины мира и формирования знаний и умений.

Принципы прогностического подхода к отбору содержания образования вынуждают вносить определенные коррективы в подготовку будущих студентов, которые должны не только ориентироваться на получение знаний в школе, но и быть готовыми к обновлению и своей позиции, и профессиональной компетентности в связи с ожидаемыми изменениями требований в профессиональной области.

В соответствии с *принципом выделения ведущих идей и понятий в содержании профессиональной подготовки будущих студентов* следует включать наиболее необходимые универсальные перспективные элементы научного знания, передового профессионального опыта, которые потребуются студентам в будущей практической деятельности.

Таким образом, при отборе содержания довузовского образования необходимо ориентироваться не только на существующие учебные программы (стандарты), но и руководствоваться современными принципами, регулирующими процесс обучения, а также на применение инновационных форм и методов обучения в системе довузовского образования. При использовании тех или иных методов и форм обучения необходимо учитывать цели и особенности довузовской подготовки. Основной целью довузовского обучения является формирование готовности слушателей к продолжению образования в вузе по избранной специальности, а это предполагает не дальнейшее углубление знаний, а подготовку и адаптацию будущего студента к условиям вузовского обучения, а для этого нет нужды в «натаскивании» и заучивании знаний, необходимых для воспроизведения на экзаменах. Необходимо создавать условия для общего развития слушателей, осуществить преемственность между школьным и вузовским обучением. Отсюда очевидно, что школьные методы обучения не всегда отвечают целям и задачам довузовского образования. Поэтому в отличие от школьных методов обучения методы, применяемые в довузовском обучения, условно можно назвать инновационными. Их особенность не в противопоставлении школьным методам, а в их дополнении при решении новых педагогических задач, отличных от условий общеобразовательной школы.

В самом общем виде можно сказать, что в школьной модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных фактов обучаемый в школьной модели занимает подчиненное, зависимое положение, и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации обучения в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль — это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим.

В вузовской модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Студент — один из равноправных субъектов процесса обучения, испытывающий глубокую потребность в самостоятельности, что должно играть ведущую роль в процессе всего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять развитие студента, оказывать помощь в поиске необходимой информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений и навыков и развития профессионально значимых качеств.

Значение опыта обучаемого в школьной модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт преподавателя либо автора учебника. Соответственно основными видами технологии учебной деятельности являются придаточные формы: монолог (рассказ, беседа), наглядные (телевизионные передачи), программированные (работа с компьютером).

С точки зрения вузовской модели человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта последнего. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий с применением приемов проблематизации и диалогизации: лаборатор-

ные эксперименты, решение конкретных задач, интерактивные методы обучения (различные виды деловых игр, дискуссии).

В рамках школьной модели готовность обучаемого к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества, семьи, друзей, угрозой жизненной неудачи в случае отказа и т. д. Обучаемые согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их учебу можно строить по единому стандарту, предусматривающему однообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающегося в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В вузовской модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать ему благоприятные условия: снабдить необходимыми методами и материалами, которые помогли бы выяснить свои потребности.

В школьной модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, будучи уверенными, что большинство из них, если и пригодятся им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств про запас, без конкретной связи с практикой. Курс обучения строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета.

В рамках вузовской модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения важной проблемы. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

В реальной практике невозможно встретить ситуацию, в которой вузовская модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и в полном объеме. Задача состоит не в том, чтобы «отмелить» школьную модель, а в том, чтобы по мере взросления человека, все больше применять в его обучении вузовские методы обучения. Это положение полностью относится к ситуации обучения абитуриентов. Из вышеуказанного следует, что в ряду приоритетных задач довузовского образования, связанного с инновационной стратегией, на новый период очевидными являются задачи обучения (переподготовки) самих преподавателей. Это предполагает три основные цели:

1) формирование нового стиля управления процессом обучения, новой личностной позиции и новых смыслов организации учебно-воспитательного процесса;

2) формирование нового типа аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного мышления, помогающего строить картину учебно-воспитательной ситуации в динамике всех ее переменных;

3) формирование нового диалогического стиля коммуникабельной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на совместное построение проектов и программ (их реорганизацию в ходе осуществления), которые обеспечивают функционирование и взаимосвязь всех компонентов учебно-воспитательной ситуации.

В связи с этим существенно изменится роль преподавателя (это и не школьный учитель, но и не преподаватель вуза). Преподаватель перестает быть «единоличным» хранителем истины и знаний. На его долю выпадает роль руководителя учебного проекта и коллеги — на смену авторитарной педагогике приходит педагогика сотрудничества.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что оптимальным представляется такой способ проектирования и организации образовательного процесса в системе довузовского образования в университете, при котором:

— основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучающихся;

— организация самостоятельной работы осуществляется абитуриентами и преподавателями на паритетных началах;

— преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить абитуриентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает информацию;

— учебная информация используется как средство организации познавательной деятельности, а не как цель обучения;

— обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

В то же время имеется и ряд трудностей, с которыми встречаются абитуриенты в учебном процессе: а) большой объем информации; б) неумение планировать свое время; в) неумение организовать самостоятельную работу. Эти трудности связаны в первую очередь с изменением форм и методов обучения; недостаточной сформированностью навыков самостоятельной работы; недостаточным развитием познавательных интересов.

Поэтому в учебной деятельности следует специально выделить задачи развития и саморазвития учебной деятельности будущих абитуриентов:

1. В мотивационной сфере важно вызвать потребность в овладении учебной деятельностью, стремление совершенствовать способы и приемы конспектирования лекций, желание развивать у себя рефлексивные процессы, стремление к постановке целей своей будущей профессиональной деятельности.

2. В интеллектуальной сфере важно развить умственные действия, сформировать приемы переработки и фиксации лекционного материала, развить гибкость, мобильность, осознанность мышления как профессионально значимые качества, умение видеть проблемы, противоречия, находить способы решения и решать учебные задачи и т. д.

3. В эмоциональной сфере важно обеспечить формирование самооценки результатов учебной деятельности, ее отдельных компонентов, а также предупреждение или подавление тревожности.

4. В волевой сфере необходимо развить целеустремленность, самостоятельность в выполнении учебных действий.

5. В предметно-практической сфере важно развить творческие способности в области педагогической теории и практики (способность к постановке проблем, нахождению способов их решения, анализу ситуации и др.).

6. В экзистенциальной сфере важно вырабатывать ценностные ориентации, связанные с избранной профессией.

7. В сфере саморегуляции необходимо вырабатывать независимость взглядов, суждений, подходов и т. п., контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные прогрессы (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценку), развивать способность управлять своим состоянием (эмоциональным, волевым, мотивационным), поведением во время лекционного занятия.

Необходимо также при формировании учебной деятельности опираться на силы саморазвития самих абитуриентов. Поэтому важно научить абитуриентов самих ставить учебные задачи:

— научиться определять свои цели для всего занятия (или отдельных его этапов);

— научиться при слушании лекции думать вместе с преподавателем;

— научиться в лекции видеть самые важные для профессиональной деятельности мысли, важные для себя лично;

— научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.) и их применению на лекциях;

— научиться оценивать собственные действия (учебные и познавательные).

Таким образом, в довузовской модели обучения ведущая роль принадлежит самому обучающемуся — абитуриенту. Взрослые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и развитие профессионально значимых качеств. В реальной практике невозможно встретить ситуацию, в которой довузовская модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и в полном объеме. Задача состоит не в том, чтобы «отменить» школьную модель, а в том, чтобы по мере взросления человека все больше применять в его обучении вузовские принципы обучения.

Поступила 25.12.98.

ИСКУССТВОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н. Н. Лихолет

В центре внимания находится концепция художественного образования в России, та ее часть, которая концентрирует внимание на использовании возможностей арттерапии. В статье представлен опыт психолого-педагогического центра Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) и здоровьесберегающего центра Воронежского областного института повышения квалификации работников образования по разработке и внедрению концепции искусствотерапевтической деятельности, составленной для студентов и учителей.

«Формирование культуры здоровья обучающихся
в первую очередь должно включать обучение
и воспитание педагогических кадров,
которые непосредственно занимаются
воспитанием детей и подростков» [2].

Концепция художественного образования в РФ акцентирует наше внимание на использовании возможностей искусства, художественно-творческой деятельности в целях духовного воспитания, коррекционной педагогики, психофизиологического оздоровления детей, подростков, самих учителей посредством внедрения современных методик арттерапии. Необходимость такой расстановки приоритетов продиктована потребностью в решении актуальной проблемы «Здоровые дети — здоровое общество». Проект HESP «Обучение здоровью в образовательных учреждениях РФ», который начал свою деятельность в 2003 году, подтверждает стратегическое значение данного направления работы в условиях современности. Участие Воронежской области в этом проекте выразилось открытием психолого-педагогического центра на базе ВГПУ и здоровьесберегающего — на базе ВОИПКРО. Одним из направлений их работы является исследование и внедрение комплексной концепции искусствотерапевтической деятельности (далее ИТД) учителя общеобразовательной школы и подготовки к ней студентов педагогического вуза.

Предпосылками и обоснованием необходимости данной концепции явились следующие противоречия теории и практики педагогики:

— между тенденцией гуманизации общества и школы, изменившейся парадигмой образования (не овладение знаниями как главная цель, а овладение ими как средство развития ученика) и негативностью педагогических вузов созидать «человекотворческих учителей»;

— между обостряющейся тенденцией ухудшения здоровья школьников и неготовностью работников образования брать на себя ответственность за ситуацию и работать на ее изменение;

— между необходимостью наполнить поддерживающе-терапевтическим содержанием педагогическое взаимодействие «учитель—ученик» (педагог высшей школы—студент) и отсутствием методологического обоснования выделения фасилитаторско-терапевтической функции педагогической деятельности;

— между тысячелетним опытом использования искусства для духовного воспитания личности, профилактики и исцеления ее психологического и физического здоровья и отсутствием методологического и методического обоснования искусствотерапевтической деятельности учителя.

Музыка (как и другие виды искусства, как все школьные предметы, поднятые эмоционально окрашенным отношением учителя до уровня искусства) ускоряет общее развитие ребенка. Она важна для формирования социальных навыков, духовного воспитания личности. Следовательно, необходим учитель нового типа — «педагог-терапевт» («заботливое детоводжение»), обладающий не только высоким уровнем педагогической квалификации и профессиональной культурой, но и готовый выпол-

нять искусствотерапевтическую деятельность, чтобы средствами искусства воспитать здоровую, мобильную личность. На основе разработанной нами концепции в ВГПУ ведется курс по овладению искусствотерапевтической деятельностью как составляющей педагогической деятельности учителя музыки для студентов и работающих учителей (з/о). Сложность овладения искусствотерапевтической деятельностью по данному курсу заключается в том, что такая деятельность носит творческий характер: упражняясь даже в однотипных ситуациях, ни один человек не повторяет другого, одна и та же ситуация решается по-разному. Исключение составляют лишь те упражнения, где происходит тренировка в одинаковых артикуляционных, пластических, мимических и других операциях. Поэтому всем участникам занятий необходимо быть максимально раскрепощенными. Их не должно сдерживать чувство неловкости, ощущение, что что-то не получится или кто-то выполнит задание лучше.

Предлагаем сокращенный вариант курса-практикума «Искусствотерапевтическая деятельность учителя музыки» (16 часов).

Цели и задачи:

— сформировать целостные представления об искусствотерапевтическом подходе в образовании, искусствотерапевтической деятельности учителя;

— способствовать формированию личностных новообразований: 1) осознанного стремления к самоактуализации; 2) ценностных ориентаций на антропоцентрический эталон здоровой личности, профессиональное совершенствование, искусствотерапевтическую деятельность; 3) искусствотерапевтической культуры и умений.

Курс предполагает практико-ориентированную организацию содержания: студент (учитель) «проживает», как бы испытывает на себе искусствотерапевтическую деятельность:

— *воздействие на органы дыхания, слуха, голос, пластику* — развитие вестибулярного аппарата, координации движений и т. п.; тренировка и коррекция систем всех внутренних органов, нервной системы;

— *восприятие музыки, общение посредством музыки* и др. видов искусств, включение и развитие эмоционального, музыкального мышления, иррациональных способностей (интуиция, предчувствия, озарение, инсайт, импровизационность, катарсис и др.) — развитие сенсорного коммуникативного канала, чувственной сферы, стимуляция правого полушария мозга, изменяющая межполушарное взаимодействие;

— *освоение музыкальной культуры человечества*, эмоционального и эстетического опыта поколений — духовное возвышение личности, гармонизация ее качеств и проявлений.

Другой пласт содержания подготовки к искусствотерапевтической деятельности — *организация осознанного стремления к самоактуализации* личности и направленности на непрерывное самообразование учителей, что является также «проживанием» и освоением технологии организации самоактуализации себя и учащихся, которую они будут осуществлять в школе.

И, наконец, участие в музыкальной и педагогической творческой деятельности, развивающее креативные способности.

Особенности методики:

1. *В идеале искусствотерапевтическая деятельность «пронизывает» весь процесс обучения* студентов, все его стадии; интериоризируется как качество личности учителя, интегрирует все составляющие педагогической деятельности, определяя гуманистическую направленность его педагогического творчества.

2. *Создание музыкальной (культурной) среды*, условий для творческого мышления не только в процессе прохождения спецкурса, но и перенос этих условий на свою жизнь и профессиональную деятельность.

3. В *искусствотерапевтической деятельности педагог использует* ***психолого-педагогические*** (диагностика, проектирование самообразования, субъект-субъектные отношения, сотрудничество, диалог, ненасильственная коммуникация и др.) и ***художественно-дидактические*** («постижение музыки через интонацию, музыки музыкой, музыки другими видами искусства, жизнью природы, человека». — *По Л. Горюновой*) ***методы***.

4. *Интерактивные методы обучения искусствотерапевтической деятельности: исследование* (постановка проблем, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей); *диалог* (обмен информацией, проигрывание предметно-содержательных и социально-психологических ситуаций и т. д.); *тренинги; управление самообразованием.*

5. Использование искусствотерапевтического подхода в подготовке студентов (учителей) к

искусствотерапевтической деятельности через введение их в позицию будущих воспитанников. Разница в применении ИТ подхода педагога к школьникам и студентам, изучающим ИТД:

— к детям применяется скрытое воздействие искусства, воспитание без воспитания — они «просто» играют, участвуют в трелиягах, исполнительстве, творчестве;

— для студентов необходимо выявить и показать терапевтический эффект влияния искусства.

В результате изучения курса студенту (учителю) необходимо: 1) *иметь представление* о философском, психолого-педагогическом, культурологическом обосновании ИТД; о ее сущности, структуре, содержании; психолого-педагогическом обеспечении ИТД; 2) *знать* содержание и особенности ИТД; принципы, формы и методы организации ИТД на уроках, способствующие формированию самоактуализирующейся здоровой личности; современные методы диагностирования духовного, психического и физического здоровья учащихся; 3) *уметь* использовать полученные знания об ИТД; выявлять психофизиологические особенности ребенка с целью его профилактики, коррекции, реабилитации его здоровья с помощью ИТД; осуществлять самодиагностику, диагностику психолого-эмоционального, физиологического и физического развития школьников; проектировать свою ИТД для создания в ребенке новых качеств личности, способствующих «конструированию» творческой, саморазвивающейся, самоорганизующейся здоровой личности.

Курс-практикум содержит теоретический и методический материал по основным разделам ИТД. Большое внимание уделяется знаниям возрастной психологии, физиологии, особенностям организации ИТД. Используются современные методы диагностики психологических проблем у детей. Особое внимание уделяется владению педагогическим мастерством, педагогической техникой, для чего даются рекомендации по использованию элементов театральной педагогики. Обращается внимание на роль семьи, социума в воспитании и профилактике здоровья с помощью ИТД.

Предлагаемые темы: **Тема 1. Философское, психолого-педагогическое, культурологическое обоснование искусствотерапевтической деятельности. Сущность, структура, содержание (4 часа).**

Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической, искусствоведческой литературы от античности до наших дней с точки зрения роли искусства в воспитании, развитии, становлении духовного и физического здоровья личности. Музыкальная психология. Арттерапия. Музыкотерапия.

Предпосылки использования искусствотерапевтической деятельности в образовательном пространстве в концепциях и технологиях личностно-ориентированного образования. Раскрывая сущность, структуру и содержание ИТД, показать родственные аспекты художественной и педагогической деятельности, содержащиеся и проявляющиеся в любом акте педагогического творчества. Содержанием ИТД как педагогической деятельности учителя музыки является организация процесса овладения и присвоения учащимися художественной культуры своего народа и человечества, развитие и формирование целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства, профилактики, сохранения и коррекции здоровья учащихся.

Тема 2. Принципы, методы и приемы ИТД (4 часа).

Формирование и укрепление здоровья учащихся и учителя всеми возможными методами и приемами является стратегической целью гуманистического образования. Совершенствование культуры здоровья как части общей культуры человечества, обращение к искусству как способу жизни есть одна из тактических целей образования. Для решения поставленных перед образованием целей и задач педагогу-искусствотерапевту необходимо *знать принципы*, на которых строится ИТД; *методы и приемы* ИТ, которые гармонично вписываются в общеобразовательный урок; *уметь*, опираясь на ИТ принципы, методы и приемы, строить урок по законам искусства, организовывать такую деятельность, которая не только просвещает и обучает другого человека, но и в известной мере оказывает возвышающее, развивающее, исцеляющее воздействие на субъект воспитания.

Место ИТ принципов, методов и приемов в профессиональной деятельности учителя на уроке.

Принципы: любовь к детям (студентам), принятие их такими, какие они есть; собствен-

ный опыт миротворчества, а не извне навязанные знания; организация педагогического процесса и педагогического общения, основанная на гуманистической психологии и личностно-ориентированных педагогических технологиях; культ здорового образа жизни; целостное восприятие и взаимодействие человека—мира—искусства; искусство как средство освоения мира и себя в нем; через развитие эмоционально-чувственной сферы к гармоничному развитию личности; искусствотерапия требует времени и терпения; искусствотерапия предполагает не только знания из области искусства, медицины и др., но и незнание.

Методы: музыкотерапия (пассивное и активное слушание музыки), вокалотерапия (индивидуальное, ансамблевое хоровое пение), логоритмическая пластика (сочетание ритмических движений с речью), драмотерапия (исполнение, игра, действие), имаготерапия (через проживание образа), арттерапия (пластическое изобразительное искусство), эстетотерапия (действие художественной формы и эстетических чувств) и др.

Приемы: «самоосознание себя через музыку», «музыка в рисунке», «музыкальное действо», «совместное музицирование», «музыкальный или изобразительный „автопортрет“», «музыка тела», «мелодия речи» и др.

При подготовке учителей к ИТД эти методы и приемы могут быть особенно эффективными в работе с личностными проблемами, спроецированными на профессиональную сферу (например, в процессе преодоления профессионального волнения и снятия эмоциональной скованности у музыкантов-исполнителей или страха перед аудиторией у преподавателей).

Тема 3. Диагностика и анализ собственных качеств личности и их коррекция, а также качеств личности ребенка и конкретных обстоятельств, в которых он находится, рефлексивное соотнесение полученной информации с содержанием и поставленной целью.

Чтобы избежать ошибочных суждений, мнения «на глаз», субъективности в определении того, какого учителя можно назвать искусствотерапевтом и каким именно умениям его следует обучать, необходимо знать: критерии диагностики ИТД, различные подходы к их определению; методы диагностирования ИТД учителя (анкеты, тесты, другие диагностики), способы и приемы решения возникших проблем; методы диагностирования качеств личности ребенка и конкретных обстоятельств (цветовой тест Люшера, графические тесты «Дерево целей», «Моя семья», музыкальные тесты «Музыка, звучащая во мне», «Музыка — это Я», литературный тест (например, сочинить рассказ, начинающийся со слов: «Пробудившись ото сна, я услышал...»)), подбор необходимых методов ИТД для решения выявленных проблем.

Тема 4. Моделирование своей ИТД как актуальной помощи себе и конкретным детям в конкретной ситуации (4 часа).

Проанализировать литературу по данной теме, законспектировать необходимый материал для моделирования ИТ уроков. Составить и проиграть фрагменты занятий с использованием различных методов и приемов ИТ. Проанализировать внутреннее (психическое) и внешнее (физическое) состояние. Совместный поиск решения возникающих проблем. Подготовить ИТ уроки согласно темам программ.

В начале курса и по их окончании провести диагностику отношения и готовности к ИТД учителя, используя анкеты на: выявление отношения к искусствотерапевтической деятельности учителя на уроках в школе; выявление готовности к искусствотерапевтической деятельности; определение сформированности ориентации на ЗОЖ как устойчивый стереотип поведения; ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с детьми; определение сформированности искусствотерапевтической культуры и умений; самооценку [1].

Вопросы и задания к практикуму:

1. Можно ли рассматривать ИТД как совокупность различных методов и приемов музыкального образования в школе?

2. Назовите различные формы организации ИТД учителя на уроках и во внеклассной работе.

3. Продемонстрируйте фрагменты урока (слушание как пассивная, активная музыкотерапия, как имаготерапия, драмотерапия; вокально-хоровая работа как вокалотерапия, драмотерапия, театротерапия; игра на музыкальных инструментах как инструментальная, оркестровая терапия; ритмические движения, пластическое интонирование как танцтерапия; изобразительная деятельность как изотерапия; творчество, импровизация как самотерапия и т. д.). Сделайте анализ своего состояния и состояния детей.

4. Показать урок на основе ИТД учителя как способ коррекции, профилактики, поддержания психического, духовного и физического состояния учащихся.

5. Сделать самоанализ своей ИТД и анализ увиденных фрагментов и уроков.

6. На основе проводимых на каждом уроке диагностик проанализировать воздействие своей ИТД на учащихся, ее эффективность или неэффективность, спроектировать дальнейшую работу. Наметить индивидуальную работу с учащимися во внеклассной, внеурочной музыкальной деятельности. При этом не забывать об эстетотерапии, присутствующей на каждом уроке искусства, если он ведется по законам искусства. Отношение учителей к содержанию и ведению курса-практикума выражено в том, что пережитое «погружение» в педагогическую ситуацию, «вхождение» в образ давало пищу для анализа, заставляло рассуждать: какова цель данного искусствотерапевтического действия, его сверхзадача. Что идет от знаний, что — от техники, что — результат импровизации, внезапно нахлынувших чувств, способствующих очищению и улучшению психического и физического здоровья как учащихся, так и учителей. После такого анализа у студентов и учителей как правило рождалось желание попробовать силы в неожиданных ситуациях: «У меня происходил как бы „всплеск" адреналина, появился какой-то азарт, соревнование с самим собой. Было интересно: смогу или нет?» Иногда такая ситуация задавалась преподавателем, но чаще участниками. Разыгрывание ситуаций «высветляло» то, что осталось на теоретическом уровне, и то, что уже слилось с практикой.

На занятиях участники часто «открывали» себя, свои пределы и возможности. При анализе нередко звучало: «Я не ожидала, что это так трудно», «Оказывается, у меня нет быстрой реакции, а нужно действовать сразу же», «Изменилось отношение к себе: кажется с моей искусствотерапевтической деятельностью все не так безнадежно, как представлялось раньше», «Пришло осознание того, как мало я об этом знала. Ясно, что над собой нужно работать и работать. Курс показал, в каком направлении и как».

Теоретическое рассмотрение отдельных вопросов, выявление закономерностей общего и частного порядка, интеграция знаний смежных дисциплин — все это пронизывало содержание курса. Неслучайно поэтому у студентов-учителей создавалась иллюзия знания всего того, о чем шла речь на занятии: «Материал занятия отобразил то, что я бы, наверное, сделал интуитивно...», «Мои знания приведены в систему...» В целом можно констатировать повышение доверия студентов-учителей к искусствотерапевтической теории.

За 6 лет данный курс прослушали более 400 студентов факультета художественного образования (включая отделение «Народное художественное творчество»), около 800 студентов психолого-педагогического факультета (включая дошкольное). Хотелось бы отметить перспективность данного курса именно на этих факультетах, так как он дает возможность подготовить к искусствотерапевтической деятельности воспитателей, музыкальных руководителей дошкольных учреждений, учителей начальных классов, через которых проходит все подрастающее поколение. Все они являются и будущими потенциальными родителями. Если они сами прочувствуют значение искусствотерапии для своего здоровья и будут владеть методами и приемами, то они смогут передать свой искусствотерапевтический опыт подрастающему поколению.

При написании курсовых и дипломных работ студенты исследовали такие темы, как: «Фольклоротерапия на уроках музыки», «Логоритмическая пластика как способ коррекции речевых и двигательных нарушений детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях», «Основные аспекты музыкотерапии и возможности их использования в школьном образовательном пространстве», «Музыкально-коррекционная работа с умственно отсталыми детьми», «Преодоление тревожности у детей методами музыкальной терапии», «Роль музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушение слуха» и т. д. Знания, умения и навыки ИТД студенты используют и проверяют во время педагогической практики, получая специальные задания: составляют отчеты по результатам своей искусствотерапевтической деятельности, отвечают на вопросы анкет для выявления сформированности искусствотерапевтической культуры и умений.

Окончив вуз, многие наши студенты не только используют полученные ЗУН по ИТД в общеобразовательных школах, но и работают в различных реабилитационных центрах, специализированных школах-интернатах г. Воронежа и области. Сотрудничество с ВОИПКРО

(Воронежский областной институт повышения квалификации работников образования) в качестве внештатного методиста дает возможность не только познакомить работающих учителей со структурой, сущностью и содержанием ИТД, но и проводить практические занятия (диагностики, тренинги, анкетирование, моделирование уроков с использованием искусствотерапевтической деятельности и т. д.). Каждый год курсы послевузовской переподготовки проходят около 120 учителей музыки г. Воронежа и Воронежской области. Четыре года данный курс-практикум читается для преподавателей ИЗО, Начального и дошкольного образования (прослушали более 600 работников образования).

Это наш вклад в развитие здоровьесберегающей (здоровьесозидающей) среды, в воспитании здоровых и гармонически развитых поколений граждан России. Надеемся на это и, осознавая свою ответственность, работаем для этого.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Лихолет Н. Н.** Подготовка студентов в педагогическом вузе к искусствотерапевтической деятельности на уроках музыки : моногр. / Н. Н. Лихолет. — Воронеж : ВГПУ, 2006. — 178 с.

2. **Фахрутдинова Л. Р.** Формирование культуры психического и нравственного здоровья обучающихся / Л. Р. Фахрутдинова // Сб. докл. конф. «Здоровые дети — здоровое будущее», 3—4 февраля 2005 г. — М., 2005. — 80 с.

Поступила 10.11.08.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАМЫСЛОВ — К РЕАЛЬНОСТЯМ КУЛЬТУРЫ*

Е. А. Репринцева

Статья посвящена одной из актуальных проблем детства, отрочества и юности — педагогическому, психологическому, материальному и т. д. обеспечению игровой деятельности ребенка. Автор определяет содержание педагогических, психологических и материальных условий организации и проведения игровой деятельности. На базе основных составляющих психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности детей в семье автор предлагает свое определение этого феномена. В статье представлен анализ основных направлений психолого-педагогического обеспечения и игровой деятельности детей и на базе этих направлений разработана логика всего этого процесса.

В чем состоит смысл психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности детей? Какова его сущность в условиях семьи? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к толкованию этого понятия. «Словарь русского языка» С. И. Ожегова так трактует понятие «обеспечить»: «Сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым» [1, с. 418]. Поскольку в рамках нашей проблемы мы исходили из потребностей педагогической практики в обеспечении возможностей для реального осуществления игровой деятельности детей, то необходимо вести речь о психологических, педагогических и материальных условиях.

Психологические условия предполагают создание комфортной среды для всех участников

* *Статья подготовлена при поддержке РГНФ. Грант 09-06-00836а.*

игры, благоприятной эмоциональной атмосферы, учет психофизиологических особенностей группы детей и каждого ребенка, уровня их личностного развития, проведение послеигровой рефлексии, направленной на изучение отношения детей к игре и между собой, к выполняемым игровым ролям, определение перспектив развития детской игры. *Педагогические условия* предполагают создание равных возможностей для всех играющих детей; подбор игр, конструирование их содержания, ориентированного на развитие социально ценных качеств личности; создание воспитывающих игровых ситуаций, корректирующих отклонения в поведении личности, стимулирующих проявление отношений дружбы, товарищества, оказания помощи и поддержки; оптимальное руководство игровой деятельностью школьников со стороны педагогов-организаторов. *Материальные условия* предполагают разработку и изготовление необходимого игрового оборудования, выбор места проведения игры, соответствующего возрасту и развитию детей, игровому сюжету.

Определив основные составляющие психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности детей в семье, попытаемся сформулировать рабочее определение этого понятия. *Психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности детей в семье представляет собой непосредственную и опосредованную помощь родителей детям в подготовке и проведении игр с целью ориентации играющих на саморазвитие, самопознание, самосовершенствование, и тем самым, на профилактику и преодоление игровой зависимости.* Систематическое наблюдение за родителями, организующими детские игры, позволяет утверждать, что психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности школьников представляет собой совокупность приемов и способов осуществления детской игры от момента зарождения игрового замысла и до анализа ее результатов.

В современной психолого-педагогической литературе представлен ряд работ, посвященных педагогическому обеспечению детской игры (А. В. Волохов, О. С. Газман, В. С. Захаров, В. Н. Кочергин, М. И. Рожков, И. И. Фришман и др.). Разработанные этими авторами «Взрослые игры детей» предполагают участие взрослых как помощников в создании сюжета и как непосредственных участников всего игрового действия. Однако чаще всего представленные разработки являют собой сценарий игры и не содержат анализа процедуры ее психолого-педагогического обеспечения. Представленные в них рекомендации носят общий характер и не регламентируют деятельность родителей по психолого-педагогическому обеспечению детской игры, попытаемся раскрыть содержание разнообразных видов помощи со стороны взрослых в игровой деятельности детей.

Если говорить о реальном психолого-педагогическом обеспечении игровой деятельности школьников в семье, то в первую очередь следует иметь в виду реальное взаимодействие родителей и ребенка, в котором и осуществляется обеспечение, приобретая форму субъектной позиции, игровой роли, игровых правил, результатов игровой деятельности, послеигровой рефлексии и т. п. Таким образом, каким бы «высоким» ни был уровень, к которому обращено психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности школьников, он не может быть рассмотрен вне реального взаимодействия родителей и детей.

Разработанный нами модуль психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников в условиях семьи предполагает широкий диапазон направлений организации такой работы: 1) *организация игровой среды семьи*; 2) *информационно-просветительская работа с родителями и школьниками*; 3) *включение школьников в альтернативные виды игровой деятельности*; 4) *формирование социально ценных качеств личности*; 5) *создание условий для проявления социальной ответственности, инициативы, творчества*; 6) *актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка*; 7) *минимизация негативных последствий игровой зависимости.*

Для того чтобы представить логику процесса психолого-педагогического обеспечения детской игры в семье, необходимо обратиться к анализу основных направлений его осуществления и того конкретного их наполнения, которое обеспечит искомый результат. ***Организация игровой среды семьи*** начинается с сохранения или возрождения семейных праздников, традиционно имевших место в дни рождения, памятные семейные даты и т. д. Большое значение имеет совместная работа по подготовке семейного праздника, особенно если он проводится в многопоколенной семье. Именно во взаимодействии взрослых и детей осуществляется

осознание ребенком своей принадлежности к общему делу, понимание меры собственного участия в сохранении семейных традиций, приобщение к социокультурному опыту семьи.

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

Информационно-просветительская работа — наиболее распространенная форма психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников, но ее значимость в условиях кризиса детской игровой культуры и нарастающих в ней явлений социального отчуждения, «виртуализации» сознания, эгоизации, индивидуализации, гедонизации игрового процесса и «варваризации» содержания детской игры еще более возрастает. Этот вектор осуществляется посредством бесед родителей с детьми об опасности азартных игр, игровых автоматов, компьютерных игр агрессивного содержания. Суть такой работы родителей сводится к попытке воздействия на когнитивные процессы детей с целью повышения их способности к осознанию опасности игровой зависимости.

Содержание бесед в семье целесообразно направлять на обсуждение последствий формирующейся «игромании» и способов ее сдерживания, минимизации, выработку качеств личности, способных противостоять пагубному явлению. Усиление качества и успешности информационно-просветительской работы родителей с детьми достигается сокращением запугивающей информации, ее дифференциацией с учетом опыта педагогов, их профессионального мастерства, пола и возраста детей.

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

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

Вектор ***формирования социально-ценных качеств личности*** средствами игры реализуется за счет дифференцированно-групповых и индивидуально-групповых игровых форм, которые представлены игровыми тренингами, воспитывающими игровыми ситуациями, играми-упражнениями в усвоении социально ценных норм и способов бытия. В условиях семьи наиболее эффективным является обращение к играм-упражнениям, так как они не требуют специальной подготовки родителей и не занимают много времени. Игры-упражнения нацелены на формирование и развитие навыков самообслуживания, приучают к соблюдению режима дня, самоорганизации. В семейном воспитании эффективно обращение и к игровым воспитывающим ситуациям, которые напоминают «обходной маневр» и очень результативны в том случае, когда прямое требование родителей остается без внимания ребенка. Реальная жизненная ситуация, чаще всего конфликтная, заменяется игровой, которая имеет положительный воспитательный результат. Понятно, что в этом случае родители идут на скрытый обман, но ситуация выглядит как интересная игра, в которой проигравших нет.

Осуществление вектора ***создания условий для проявления школьниками социальной ответственности, инициативы и творчества*** в условиях семьи, пробуждение инициативы ребенка эффективно в сочетании с формированием долга и ответственности за организуемое дело. Здесь же осуществляется включение механизмов, стимулирующих проявление и творчес-

кого воображения ребенка, и мотивации включения в совместный созидающий труд творческого характера. Игровые ситуации в семье направлены на развитие и повышение качества ответственности ребенка за порученное дело, выполнение семейных обязанностей. Творческая атмосфера игры пробуждает в ребенке мотивы, способности, знания и умения, благодаря которым создается «продукт», отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Важную роль в этом процессе играют воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка средствами игры достигается посредством включения детей в разнообразные игровые акции, программы, проекты, что создает предпосылки для активизации внутренних сил школьников, а разнообразные сферы их применения развивают скрытые потенции личности. В условиях семьи актуализации потенциальных возможностей ребенка содействуют традиции, обычаи, домашние концерты детей и родителей, спектакли, инсценирование сказок, чтение по ролям и пр. Совместные путешествия, наблюдения за природными явлениями, разнообразные виды коллекционирования, занятия прикладным творчеством — все это выступает стимулирующим моментом в приобщении ребенка к социокультурному наследию семьи и пробуждает его внутренние резервы.

Вектор ***минимизации негативных последствий игровой зависимости детей*** в психолого-педагогическом обеспечении их игровой деятельности обусловлен нарастающими негативными тенденциями в детской игровой культуре, под влиянием которых формируется устойчивая игровая зависимость детей. Этот вектор психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников актуален в том случае, когда «игровая зависимость» ребенка уже сформирована и выявлена. Он предполагает активное включение родителей в работу по профилактике рецидивов или их негативных последствий. Эффективные результаты достигаются в искусственно создаваемых ситуациях, провоцирующих рецидивы и обнаруживающих явные или скрытые резервы личности в способности противостоять соблазнам «игромании».

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

В осуществлении психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников в условиях семьи важное значение имеют его *механизмы*, на характеристике которых следует остановиться отдельно. На каждом из возрастных этапов — от младших школьников до старшеклассников — процесс психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности осуществляется посредством комплекса механизмов, от которых зависит его результативность и эффективность. Систематическое наблюдение за игровой деятельностью школьников дает основание для выделения основополагающих механизмов, доминирование которых зависит от возраста детей, их игрового опыта, подготовленности к этой работе педагога. Попытаемся охарактеризовать некоторые из них, ориентируясь на конкретные возрастные группы детей.

Так, в младшем школьном возрасте основным механизмом психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности является *стимулирование подражания*. С одной стороны — стремление приблизиться ко взрослому миру, познать все тайны бытия человека, а с другой — отсутствие собственного опыта постижения взрослой жизни являются движущим мотивом подражания поведению и действиям взрослых как в реальной жизни, так и в условной игровой ситуации. Подражание позволяет детскому воображению создавать образ, идентичный тому, которому младший школьник желает следовать, в результате он берет на себя те функции, которые взрослый выполняет в реальной жизни и переносит их в игру, тем самым осваивая нормы и правила отношений между людьми.

Естественно, что примером для подражания могут быть как социально ценные, так и асоциальные личности, однако, и те и другие

заставляют ребенка действовать согласно присущим им нормам морали. В случае победы в игре носителей социально ценных способов взаимодействия у ребенка сформируются установки на подобные формы отношений, в случае успешности действий согласно асоциальному типу индивид будет выстраивать типичные линии поведения как в игре, так и вне ее границ. В этом случае важную роль должна иметь послеигровая рефлексия, позволяющая отследить результативность разнообразных способов поведения играющих детей с точки зрения их социальной значимости как для игроков, так и для окружающих.

Не менее важным механизмом психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности младших школьников является *освоение роли* ребенком. Освоение роли в разнообразных игровых ситуациях позволяет познать большой спектр социальных функций: от штурмана корабля до капитана команды в спортивной эстафете, от ведущего в инсценированной сказке до старосты класса. Строгое подчинение ролевым требованиям формирует чувство ответственности за порученное дело, создает условия для осознания важности выполняемого поручения, задает определенный уровень отношений между капитаном и рядовыми игроками, между ведущим и исполнителями других ролей. В случае смены ролей создается ситуация, позволяющая проверить себя в способности выполнить другие социальные функции и осознать свои возможности.

В связи с этим считаем, что *обеспечение условий для подчинения* (правилам, нормам коллективного игрового действия, ролевым обязанностям, требованиям коллектива, табуированным нормам) также является одним из важных механизмов психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников в условиях семьи. Подчинение не означает безропотного выполнения требований командира или ведущего в игре — подчинение имеет в виду строгое соблюдение игрового замысла и сюжета игры, четкое следование нормам и правилам, установленным сценарием игры, от которого в конечном счете зависит успех или поражение всей команды.

Послеигровая рефлексия стимулирует функционирование механизмов *одобрения и осуждения*. Несмотря на то что в младшем школьном возрасте дети еще не готовы к объективной оценке поведения и способов деятельности окружающих в силу своей высокой эмоциональности, которая существенно затрудняет этот процесс, необходимо отметить возможности в развитии умений детей оценивать себя и других. Важность выделенных механизмов в процессе психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности младших школьников бесспорна, так как высказывание суждений по поводу состоявшейся игры является хорошим социальным тренингом, демонстрирующим отношение школьников к игре и ее результатам.

В системе механизмов психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности младших школьников можно выделить создание условий для *состязательности и соревновательности* в детской игре. Стремление к самосовершенствованию еще не свойственно младшему школьнику, но желание быть лучше других, быть замеченным среди равных подталкивает ребенка к выбору таких форм взаимодействия, которые предполагают соперничество в любом виде. Здоровое соперничество в игре похвально, но если оно является самоцелью, то утрачивает здравый смысл и становится целью всей жизни. Именно здоровое соревнование команд или состязание между игроками показывает, на что они способны, насколько сплочены, насколько слаженны их действия.

Семейные *традиции* дети принимают от старших или создают вместе с ними. Но так или иначе и те, и другие в значительной степени влияют на содержание психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности детей в семье. Традиция семьи выступает одним из цементирующих начал детского игрового сообщества, тем отправным моментом, тем показателем, по которому можно судить, как долго будет жить детская коллективная игра и насколько прочными окажутся коллективные отношения. Традиции проявляются в умении детей в нужный момент сплачиваться, организовываться, направлять свои знания и умения на достижение игровой цели и задачи. И чем сильнее традиции, тем ярче выражены основы формирования социокультурного опыта младших школьников.

Доминирующими механизмами психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности подростков являются *сотрудничество, сопереживание, сострадание*. Именно в подростковом возрасте они проявляются с большой

силой и играют важную роль как в развитии личности, так и в процессе самоактуализации и самопознания. Желание проявить заботу о ближнем, оказать ему помощь, поддержку характерно далеко не для каждого подростка, но чем чаще у него проявляется подобное желание и чем глубже возникающие чувства сопереживания и сострадания к ближнему, тем показательнее эффективность влияния коллективного сотрудничества в игровой и других видах социально значимой деятельности, в которые включается подросток.

Традиции в подростковом возрасте приобретают более устойчивый характер — это связано прежде всего с тем, что подростки проявляют к ним бережное отношение, чтят и берегут их. Выходя за пределы собственного игрового пространства, изучая традиции других семей, одни из них подростки принимают и делают своими, другие — отвергают. Каждая новая традиция получает иное прочтение, обогащается и дополняется новым содержанием.

Пример как механизм психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности в младшем школьном возрасте в подростковом заменяется *идеалом*. Стремление к самопознанию приводит подростка к самоидентификации себя с человеком, производящим сильное впечатление, поражающим своей силой, интеллектом, волей, выдержкой, популярностью. Желание быть похожим на своего кумира иногда толкает подростка на необдуманные поступки, заставляет выбирать формы поведения, идущие на грани дозволенного и недозволенного. Но и такая идентификация себя с кумиром, или идеалом имеет положительное значение, так как подросток, примеряя на себя чужую роль, чужой образ, самопроизвольно осуществляет игровой тренинг, в результате которого формируются новые способы и формы отношения в реальном мире. Проблема состоит в другом: ожидаемы ли результаты такого отношения, будут ли они востребованы окружающими и какую реакцию вызовут со стороны родителей?

Именно в этот момент необходимо включение еще одного механизма, который сможет разрешить возникшее противоречие и отрегулировать отношения внутри семьи, — этим механизмом является *неприятие* семьей форм и способов поведения детей. Если подросток дорожит мнением семьи, то он вынужден будет подчиниться тем требованиям, которые к нему предъявляются, в противном же случае будет включен еще один механизм — *игнорирование* более сильный и более действенный по сравнению с предыдущими. Подросток, не принимающий традиций, не признающий требований семьи, может стать изгоем.

В старшем школьном возрасте *сотрудничество* является важным показателем стремления личности к самоутверждению и самоопределению. Старшеклассники желают быть на виду и стремятся продемонстрировать свои способности и умения. Приглашение к сотрудничеству других и предложение себя в качестве помощника или организатора семейных праздников — важный показатель эффективного осуществления психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности старшеклассников в семье. В этом плане не уменьшается и роль такого механизма, как *традиция*. Если в семье все делается сообща, если не требуется диктата со стороны родителей в ходе распределения обязанностей или поручений и это явление постоянное и систематическое — значит, в семье сложилась традиция самоорганизации ее членов на социально значимые виды деятельности.

Состязательность и соревновательность в старшем школьном возрасте проявляются лишь в случае интеграции новых идей и новых игровых форм. Старшеклассники, стремящиеся к самоутверждению не как к форме, а как к содержанию, могут обращаться к состязаниям в интеллекте, которые иногда принимают изощренные формы, особенно в школах для одаренных детей. Но этот факт никоим образом не вредит процессу формирования их социокультурного опыта, наоборот, делает его более устойчивым, стимулирует его расширение и совершенствование. Старшеклассники более снисходительны к отдельным явлениям или нестандартным способам поведения своих сверстников, не проявляют по отношению к ним острого *неприятия*. Каждый имеет право на собственную форму самоутверждения и самоопределения. Каждый сам определяет, как ему поступать и каким быть в жизни. Однако в отдельных случаях неприятие вызывающих форм и способов поведения проявляется с огромной силой — и это является подтверждением высокого уровня рефлексии старшеклассников, их способности адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих.

В психолого-педагогическом обеспечении игровой деятельности школьников всех возрастных групп важную роль играет механизм психолого-педагогической *поддержки и сопровождения* детской игры со стороны родителей. Оттого, какова роль отца или матери в детской коллективной игре от момента ее зарождения до послеигровой рефлексии, зависит ее продуктивность. Сначала интегратор игровых идей, затем наставник, после советчик, затем наблюдатель — в каждой из форм педагогического обеспечения детской игры имеют место и ее поддержка, и ее сопровождение со стороны родителей. И отец, и мать могут быть примером для подражания, идеалом для идентификации, просто хорошими помощниками, советчиками, наставниками. В любом случае их роль и участие в детской игре важны и необходимы.

Таким образом, семейное психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности современных школьников должно быть направлено на сдерживание игровой зависимости, обнаруживающей себя в детской игровой культуре. Основным сдерживающим фактором обозначившейся тенденции должно стать совместное игровое творчество взрослых и детей. Содержание их творческой деятельности может быть направлено как на совершенствование правил и содержания игры, так и на разработку новых игровых форм, отвечающих интересам и потребностям современных школьников. Игра обладает целым комплексом возможностей, актуализация которых способствует сдерживанию негативных тенденций в развитии современной детской игровой культуры. В их числе — игровые тренинги, позволяющие преодолеть явление отчуждения ребенка, ролевые познавательные игры, отвлекающие ребенка от виртуального мира компьютерных игр, игры на преодоление этапов, позволяющие ребенку поверить в собственные силы и освободиться от влияния мистификации и мифологизации.

Четко выверенная стратегия и тактика психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников в условиях семьи позволит преодолеть тенденцию трансформации игры из педагогически ценного в антипедагогическое средство, усилить ее позитивное влияние на процессы социализации личности, развитие индивидуальности ребенка, профилактику и преодоление нарастающей тенденции формирования зависимости детей от азартных, компьютерных игр и игр, связанных с риском.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН ; Рос. фонд культуры. — 3-е изд., стереотип. — М. : АЗЪ, 1996. — 928 с.

Поступила 10.11.08.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Н. И. Авдонина

В статье раскрывается сущность общественного института социальной помощи, поддержки и защиты детям из неблагополучных семей. Автор подробно анализирует социально-педагогическую и социально-психологическую формы государственной помощи семьям, имеющим детей в США, Великобритании и России.

Подобно всем социальным институтам, институт социальной помощи, поддержки и защиты выполняет важнейшую для государства, страны и общества задачу — стабилизации и сохранения социума, поддержания и гармонизации существующих общественных отношений и обеспечения условий для его всестороннего развития: т. е. по сути дела является одним из существенных факторов обеспечения стабильности и безопасности государства. Социально-педагогическая и социально-психологическая работа этична в своих исходных моментах и по своей сущности является проявлением высокого гуманизма и общественной нравственности; в ней не существует таких ограничений, предписаний и норм, которые бы игнорировали духовно-нравственные ценности и моральные принципы, одобряемые обществом.

Определяющее значение в обеспечении жизнедеятельности семей в России имеет государственная экономическая и социальная политика. К настоящему времени сложились четыре основные формы государственной помощи (материальной, социально-психологической, социально-педагогической, юридической) семьям, имеющим детей:

1. Денежные выплаты семье на детей и в связи с рождением, содержанием и социальным воспитанием детей.

2. Трудовые, налоговые, жилищные, кредитные, медицинские и другие льготы семьям с детьми.

3. Бесплатные выдачи семье и детям (детского питания, лекарств, одежды и др.).

4. Социальное обслуживание семей (оказание социально-педагогической, социально-психологической, юридической, консультативной помощи) [4, с. 155].

Отличительной чертой системы социальной помощи и поддержки населения в Соединенных Штатах Америки является децентрализация. Это проявляется в наличии и реализации различных социальных программ на разных уровнях: федеральном, на уровне штата, на местном уровне. Преимущества данной системы состоят в том, что она позволяет полностью и оперативно реализовывать социальные потребности людей практически в каждом регионе страны.

В США основными формами государственной системы социального обеспечения являются социальное страхование и государственное вспомоществование. Страховые фонды финансируются за счет налогов с трудящихся, а государственное вспомоществование — за счет ассигнований из средств государственного бюджета, бюджетов штатов и местных органов власти. Кроме того, социальная помощь оказывается за счет частных пожертвований, благотворительности и негосударственных структур [4, с. 347].

В Великобритании департаменты социальных служб являются частью английской правительственной системы, которая финансируется совместно центральным правительством и через систему местного налогообложения. Социальная работа и два ее направления — социально-педагогическое и социально-психологическое получили в Великобритании сильное развитие во время Второй мировой войны и превратились в важный сектор всех социальных услуг. Они быстро развивались с 1948 по 1975 г. Вершиной ее подъема стал Закон 1970 г. «О социальных службах местных властей», в котором говорилось о создании агентств по социальной работе в местных органах власти. За этот период государственные расходы на лич-

ные социальные услуги выросли более чем на 40 % [4, с. 360].

В России семья во все времена постоянно находилась в центре внимания передовой общественной мысли, прогрессивных общественных деятелей и ученых, начиная от древних философов и кончая временными реформаторами. Семья — это один из основных институтов общества. Сегодня в России свыше 40 млн семей и, к сожалению, среди них встречаются неблагополучные семьи, в которых страдают не только взрослые, но и дети, подростки, юноши и девушки.

Слишком тягостны и обширны последствия воспитания детей в таких семьях. Слишком глубокие следы они оставляют в судьбах взрослых и детей, чтобы это могло оставаться «частным делом». И поэтому государство и общество взяли под свою защиту детей алкоголиков, наркоманов, бомжей и т. д. Государство и общество заботятся о детях-сиротах, детях, оставшихся без попечения родителей, а также о тех детях и подростках, которые оказались в трудной жизненной ситуации [4, с. 372].

Социальную работу в США связывают с профессией, которая служит социальной нравственности народа. Сфера социальной работы постоянно расширяется от года к году, однако, уже сегодня служба социального педагога, социального работника США охватывает разнообразные места, учреждения и организации — правительственные здравоохранительные организации, школы, центры охраны здоровья, агентства по охране семьи и ребенка, центры социально-педагогического и социально-психологического здоровья, центры коррекции и частную практику.

Социальные педагоги и социальные работники, основываясь на принципе толерантности, обслуживают людей всех возрастов, рас, этнических групп, социально-экономических уровней и религий. Группы клиентов, которые обычно включаются в социально-педагогическое и социально-психологическое обслуживание:

1) семьи, включающие одного родителя и имеющие серьезные конфликты: побеги ребенка из дома, правонарушения, насилие, трудности в воспитании и обучении и т. д.;

2) пары и семьи, которые имеют социальные, социально-педагогические, социально-психологические проблемы с детьми;

3) одинокие, педагогически запущенные дети, подростки и юноши;

4) отдельные люди и семьи, чьи жизни разрушены физическими или психическими недостатками или болезнями;

5) правонарушители и их семьи;

6) дети, подростки и юноши, чьи родители скончались, покинули их и не заботятся о них;

7) эмигранты и представители национальных меньшинств, не имеющие необходимых средств и возможностей воспитывать и давать образование своим детям или являющиеся жертвами расовой дискриминации;

8) люди, имеющие прогрессирующую непригодность (социально-педагогическую несостоятельность, социально-психические отклонения), и их семьи;

9) дети, имеющие трудности, связанные со школой, учебно-воспитательными учреждениями дополнительного образования и т. д., и их семьи;

10) люди, чей опыт экстремальных стрессов связан с травматическими последствиями или серьезными жизненными изменениями (смерть любимого человека, дети, покинувшие дом, и т. п.) [3, с. 68].

В конце XIX века в Великобритании большое внимание стали уделять плохому обращению и пренебрежению детьми именно внутри семьи. Стало появляться новое отношение к детям как к подопечным общества. Общество считалось ответственным за то, как дети перейдут во взрослую жизнь. «Акт о детях» (1908) и «Акт о детях и молодежи» (1933) рассматривались как социальные, социально-педагогические и социально-психологические ориентиры и отражали закон о бедных и викторианскую политику в том, что нужно удалять детей, которыми пренебрегают, из неблагополучного окружения, вместо того чтобы улучшать само окружение. В 1948 г. стали предприниматься реальные усилия, сосредоточенные на превентивной социальной помощи и поддержке, направленной на работу с семьей как с единым целым. Акт о детях в 1948 г. был нацелен на удержание ребенка в семье. Социальная работа в Великобритании в 1960-х и начале 1970-х гг. обозначена как период инноваций, где поддержка семьи как единого целого преобладала над акцентированием внимания на отдельных детях [4, с. 360].

В России социальная помощь неблагополучным семьям с детьми возложена на органы опеки. В их обязанность входят: выявлять детей, оставшихся без попечения родителей, вести учет таких детей и, исходя из конкретных обстоятельств утраты попечения родителей, избирать формы устройства этих детей, а также осуществлять последующий контроль за условиями их содержания, воспитания и образования.

Помимо разноплановой деятельности органов опеки и попечительства защищать детей должны: комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы внутренних дел, прокуратура, уполномоченные по правам ребенка в субъектах РФ и уполномоченный по правам человека в РФ. На сегодняшний день институт уполномоченного по правам ребенка введен в 11 субъектах РФ [5, с. 12]. Функции уполномоченного по правам ребенка заключаются в том, чтобы обеспечивать государственную защиту прав, свобод и законных интересов ребенка.

Правовое положение несовершеннолетних в России, а также органов, уполномоченных государством на их защиту, в последние годы стало еще более жестко регламентировано. Основополагающим правом ребенка, закрепленным как на международном, так и на национальном уровне, является его право на защиту (ст. 45 Конституции РФ). Это право, как и другие права, закрепленные в Конституции РФ, является неотчуждаемым и принадлежит каждому от рождения (ст. 17 Конституции РФ) [1, с. 18—19]. При этом государство обязано не только создавать систему защиты прав и свобод, в которую должны быть объединены различные органы, предназначенные для защиты прав и свобод гражданина. Оно должно предусматривать и устанавливать четкие процедуры такой защиты.

Помимо общего положения о праве ребенка на защиту своих прав и интересов статья закрепляет принципиальное положение о праве ребенка на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (или лиц, их заменяющих) и право самостоятельно обращаться за помощью и поддержкой. Более того, этой же статьей предусмотрена обязанность должностных лиц организаций и иных граждан, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, сообщить об этом в орган опеки и попечительства. Данный орган обязан при получении таких сведений принять необходимые меры по защите ребенка [2, с. 84]. В Семейном кодексе РФ закреплено право ребенка на самостоятельное обращение в суд начиная с 14-летнего возраста [5, с. 14].

В США специальные учреждения социальной помощи детям предоставляют (для малообеспеченных бесплатно) следующие услуги: организация специальных групп профессионального обучения для родителей, обеспечение помощи по трудоустройству; создание и поддержка служб защиты детей, подвергающихся насилию; создание и инспектирование детских домов, работа с приемными семьями; развитие социальных служб помощи детям в получении образования и др. В задачу детских социальных служб входят и вопросы усыновления детей-сирот.

Со сбежавшими из дома и бездомными детьми проводится большая работа: функционируют приюты и общежития, проводятся индивидуальные и групповые консультации, беседы с родителями с целью возвращения ребенка в семью. Существует служба «телефонов доверия», которая оказывает бесплатные услуги для юных беглецов. Социально-педагогическая и социально-психологическая работа с несовершеннолетними правонарушителями и подростками «группы риска» в США строится на основе целого ряда программ: базовых программ полиции (создание полицейских атлетических клубов с целью привлечения несовершеннолетних); базовых программ судов по делам несовершеннолетних (предусматривается реабилитация несовершеннолетних); базовых программ школ.

Социально-педагогическая и социально-психологическая деятельность с неполными семьями в США подразумевает развитие групп самопомощи и групп поддержки, объединенных в организацию «Родители без партнера». Главными направлениями этих групп являются обмен социально-педагогическим и социально-психологическим опытом по воспитанию и обучению детей, подростков и юношей, организация юридической помощи в решении различных жизненных проблем и т. д.

В Великобритании число детей, переданных на попечение государства, постоянно растет. Создаются детские департаменты, которые

должны реагировать на кризисные ситуации, в которые попадают дети, и предотвращать их.

Усовершенствуются законодательные акты, которые пытаются изменить ситуацию в неблагополучных семьях в лучшую сторону. Данные акты о детях и молодежи (1963—1969 гг.) касались предотвращения распада неблагополучных семей, в них уделялось большое внимание работе с молодыми преступниками, подчеркивались преимущества исправительных работ в рамках семьи или ближайшего социального окружения.

Постепенно социальное законодательство начало отдаляться от таких концепций, как важность связи между ребенком и его биологическими родителями, и постепенно стало больше внимания уделять особым нуждам и правам ребенка. «Акт о детях 1975 г.» особо акцентировал внимание на потребностях ребенка, противопоставив их интересам родителей. «Акт о детях 1989 г.», на который повлияла Конвенция ООН по правам ребенка, подчеркивал первостепенную значимость благополучия ребенка и особенно взглядов ребенка. С середины 1980-х — начала 1990-х гг. Департаментом социальных служб проводится исследовательская работа по защите детей, подростков, юношей и девушек, обеспечивается и оценивается забота о детях (усыновление, воспитание и обучение в патронажной семье).

В Великобритании в 80-х и 90-х гг. создаются семейные центры с целью улучшения качества деятельности патронажных и приемных семей. Для этих центров характерно раннее вмешательство в решение семейных проблем, не только проводя при этом оценку индивидуальных потребностей детей, но и рассматривая их с точки зрения контекста семьи и местного сообщества [4, с. 377].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В разных странах сложилась разная система оказания помощи детям, подросткам, юношам и девушкам. В России и Великобритании при оказании поддержки и помощи подрастающему поколению отдается предпочтение государству. В США при решении социальных проблем молодежи делается акцент на частный сектор, благотворительные, общественные организации и другие негосударственные структуры. Но при любом способе финансирования оказание помощи детям, подросткам, юношам и девушкам из неблагополучных семей во всех странах является негосударственной прерогативой.

2. Одной из важных сфер и одним из главных объектов социально-педагогической и социально-психологической работы является семья. В трудных условиях находятся дети, подростки, юноши и девушки из неблагополучных семей — это одна из категорий и семей, получающих поддержку государства. Социальная работа и ее направления — социально-педагогическое и социально-психологическое — ориентированы не только на решение проблем семьи, но и на ее укрепление и развитие, восстановление внутреннего потенциала для выполнения многочисленных общественно значимых функций семьи, стабилизацию демографического и социально-экономического положения в России, США и Великобритании.

3. Для работы с детьми, подростками, юношами и девушками из неблагополучных семей в России созданы и функционируют органы опеки. В их обязанность входит помогать молодежи, находящейся в трудных жизненных ситуациях.

В США создаются специальные учреждения социальной поддержки и помощи детям, подросткам, юношам и девушкам, открываются приюты, проводятся индивидуальные и групповые консультации, беседы с родителями. В Великобритании дети из неблагополучных семей находятся под контролем государства. Для улучшения их жизни открываются детские департаменты, семейные центры. Постоянно совершенствуется законодательная база.

В определенных формах, различными или похожими методами, с разной отдачей и эффективностью социально-педагогической, социально-психологической деятельности социальная работа организуется и проводится во всех странах. Очень важно правильное понимание того опыта социальной работы, который накоплен как в отдельных странах, так и в различных регионах мира. Этот опыт необходимо знать, ибо его изучение, осмысление и разумная адаптация могут иметь немаловажное значение для любой страны, в том числе и для России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации. — М. : Юр. лит., 1993. — 28 с.
2. Обучение социальной работе / под ред. : Ш. Рамон, Р. Серв. — М. ; Аспект Пресс, 1996. — 236 с.
3. Основы социальной работы / под ред. Е. В. Ханжина. — М. : Академия, 2001. — 144 с.
4. Основы социальной работы / под ред. П. Д. Павленок. — М. : ИНФРА — М, 2003. — 395 с.
5. Семейный кодекс РФ от 29 декабря 1995 года № 223-ФЗ (СК РФ) (с изменениями от 15 ноября 1997 г., 27 июня 1998 г., 2 января 2000 г., 22 августа, 28 декабря 2004 г.).

Поступила 10.05.09.

ВСЕРОССИЙСКИЕ СТУДЕНЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Н. И. Наумкин

Сегодня одной из задач высшей профессиональной школы является подготовка специалистов к инновационной деятельности. Для специалистов в области техники и технологий это подготовка к инновационной инженерной деятельности. Данную задачу можно решить путем разработки новых или адаптации существующих методов обучения. В статье описаны основные положения методики подготовки подобных специалистов в процессе обучения в олимпиадной среде, которая позволяет моделировать инновационную деятельность и строить методику подготовки студентов на основе интеграции передовых педагогических подходов к обучению.

Как отмечено в положении о Всероссийской студенческой олимпиаде (ВСО), это соревнование студентов в творческом применении знаний и умений по дисциплинам, изучаемым в высшем учебном заведении, а также с точки зрения профессиональной подготовленности будущих специалистов. Она проводится с целью совершенствования их качества, повышения интереса к избранной профессии, выявления одаренной молодежи и формирования кадрового потенциала для исследовательской, административной, производственной и предпринимательской деятельности.

В высших технических заведениях конкурсы подобного уровня начали проводиться с 70-х годов прошлого столетия. За это время по мере накопления опыта их организации олимпиадное движение вылилось в самостоятельную форму обучения [3]. Главным системообразующим фактором явилась образовательная среда, представляющая сложный интегративный процесс и включающая компоненты взаимодействия преподавателя и обучающегося, помогающая последнему максимально раскрыть свои творческие возможности, существенно расширить рамки интеллектуальной активности и ориентированная на формирование творческой компетентности личности как важнейшей ценности.

Созданная олимпиадная среда обеспечивает пространство свободного творческого поиска уникального разрешения профессиональных творческих проблем. По мнению А. И. Попова, в основу ее положен принцип синергизма, когда среда и обучающийся представлены как взаимодействующие саморазвивающиеся системы. Олимпиада способствует психологической саморегуляции личности и

позволяет преодолевать ее профессиональные деформации. Она поддерживает чувство соответствия между творческими задатками и требованиями к уровню интеллектуальной активности, формирует адекватную оценку своих возможностей, переживание ситуации как общественно значимой, сознание личной значимости. В ней особое значение приобретает принцип резонирующего успеха, когда достижения участников микрогруппы мотивируют в других стремление к получению высоких результатов [3].

Кроме того, автор считает, что ее определяющими компонентами будут: социальная среда, базирующаяся на взаимной поддержке и уважении к деятельности всех ее членов; внутренняя среда личности, когда креативный уровень интеллектуальной активности отвечает социальному заказу общества; информационная среда, в которой профессионально ориентированные знания становятся инструментом профессионального разрешения творческих задач.

Главными элементами являются олимпиадные микрогруппы, олимпиадные задания и собственно олимпиады. Ведущим среди них выступает олимпиадная микрогруппа, представляющая неформальную организацию. Ее членами становятся по желанию, согласно намерению овладеть новыми знаниями, лучше подготовиться к дальнейшей профессиональной деятельности. Обучение в такой группе построено на использовании личностно ориентированной технологии сотрудничества. «Наибольший интерес представляет вариант этого метода — обучение в команде, при котором особое внимание уделяется групповым целям и успеху всей группы, достигающимся только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой группы при работе над проблемной ситуацией. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого. Персональная ответственность каждого обучающегося за успех или неуспех всей группы стимулирует всех членов команды приходить на помощь...» [3, с. 4]. Это также позволяет решать вопросы профессиональной подготовки в стрессовой ситуации.

В данной технологии исходная, элементарная частица коллективной самостоятельной работы — индивидуальная самостоятельная работа. Основными идеями обучения в сотрудничестве выступают: общность целей и задач; индивидуальная ответственность; равные возможности успеха. Центральное отличие его от классического обучения в сотрудничестве состоит в том, что движущей силой является соревнование. Это приводит к возникновению конструктивной конфликтной ситуации в коллективе. Высокий уровень взаимопонимания, доверия и поддержки олимпиадной микрогруппы делает соревнование не тормозом для интеллектуальной активности обучающихся, а дополнительным стабилизатором позитивных эмоций от радости открытия нового, личностно значимого, радости победы. Олимпиада не просто соревнование людей, а испытательный полигон творческих подходов к деятельности. Участники ее стремятся добиться победы не только над соперниками, но и над своими слабостями, показав максимум способностей.

Б. С. Кирьяков, исследуя олимпиады по физике среди школьников, указывает на развитие такой формы обучения начиная со школы и справедливо отмечает: «...ее роль как первичного инструмента по приобщению учащихся к научной деятельности и профессиональной ориентации наиболее талантливой части учащейся молодежи бесспорна и есть все основания ожидать, что олимпиада не утратит этой роли в будущем... Интеллектуальное испытание лежит в основе мероприятий соревновательного характера — олимпиад, викторин, конкурсов. Без интеллектуального испытания учащихся невозможно представить себе не только проблемное, но и традиционное обучение, поскольку сам процесс обучения, если говорить по большому счету, ведется в форме распределенного во времени интеллектуального испытания учащихся. При этом студенты, не выдерживающие этого испытания, просто отчисляются из вуза, а школьники переводятся на более щадящий режим обучения... Очевиден и воспитательный аспект интеллектуального испытания, которое можно рассматривать как определенную форму воздействия на испытываемого школьника. Тот факт, что режим этого воздействия задается непосредственно педагогом, превращает интеллектуальное испытание в инструмент формирования личности учащегося, его характера, способности к самоорганизации и концентрации усилий на преодоление трудностей. С этой точки зрения, интеллектуальное испытание

является собой пример управляемого тренинга, подготовки школьника к будущей „взрослой" жизни, представляющей собой, как известно, бесконечную цепь весьма непростых испытаний...» [1, с. 6—9].

С. А. Ляпцев указывает на еще одну положительную сторону: «Олимпиада всегда являлась составной частью научно-исследовательской работы студентов, а для дисциплин, изучаемых с первого курса обучения в вузе, важно сразу включаться в данный вид деятельности. ...Налицо заинтересованность студентов в постоянном контакте с преподавателями кафедры. Система подготовки к олимпиаде предполагает такой контакт едва ли не еженедельно, а потому студенты в процессе данного вида деятельности больше узнают о работе преподавателей и сотрудников кафедры, знакомятся с кругом решаемых ими задач, а иногда и сами стремятся находить подобные задачи при выполнении курсовых и дипломных работ по своей будущей специальности...» [2, с. 3].

О роли предметных олимпиад в техническом вузе А. И. Попов пишет следующее: «...мы рассматриваем олимпиадное движение как один из механизмов, позволяющих повысить качество инженерного образования по таким показателям: конкурентности специалиста на рынке труда, процессу и результату адаптации молодого специалиста на рынке труда, процессу и результату адаптации молодого специалиста в условиях производства, степени личностной удовлетворенности обучающимся процессом познания и творчества. <...> Логика поэтапного становления предусматривает в системе олимпиадного движения переход от создания влечения к познавательной деятельности вообще к ориентации на творческое преобразование окружающей действительности посредством познавательной деятельности через выработку ценностных ориентаций, и далее к становлению конкурентоспособного инженера на основе формирования творческой компетенции...» [4, с. 76].

Как справедливо отмечают ученые [3], ВСО — это не только соревнование, но и решение ряда педагогических задач, в частности подготовки современных специалистов, способных действовать в ситуации ограниченного времени и ресурсов, повышенной ответственности за принимаемые решения и в неблагоприятных внешних условиях. Кроме того, любая проблема должна быть разрешена на высоких технологическом и творческом уровнях. Стремление избежать стрессовых положений в учебном процессе современной высшей школы приводит к недостаточной подготовленности специалиста к последующей деятельности на производстве. Олимпиадная среда позволяет моделировать такие условия и сформировать базу для проявления творческих способностей в рамках жестких ограничений и ответственности за конечный результат, устранить внутренние барьеры, тормозящие творческий процесс.

Следует также заметить, что участие в олимпиадном движении дает студентам возможность не только раскрыть свой потенциал, достигнув пика заложенных природных данных, но и существенно превысить его. Это может быть реализовано благодаря особой атмосфере, снимающей с мышления оковы алгоритмизированной деятельности.

Кроме всего перечисленного олимпиадное движение выявляет и развивает коммуникативно-лидерские задатки обучающихся на ступени, когда происходит наиболее активная социализация личности, в период наиболее полной ее реализации. Лидера определяют с позиции общепризнанных качеств: уверенности в собственных возможностях, общительности, способности к самоутверждению, уравновешенности, объективности, способности повести за собой.

Важно подчеркнуть, что одним из главных, если не основным фактором формирования такой среды становится наличие подлинного лидера-преподавателя, оказывающего влияние на людей и объединяющего их для достижения какой-либо цели, выражающего когнитивные и творческие интересы олимпиадной микрогруппы. В то же время преподаватель должен создавать социальные взаимоотношения, благоприятные для раскрытия лидерского потенциала других членов микрогруппы.

Таким образом, можно сделать вывод, что олимпиадное движение превратилось в самостоятельную форму обучения, причем обучения активного, контекстного, проблемного, познавательного, развивающего, личностно деятельного и личностно ориентированного, дифференцированного и индивидуального, многоуровневого и непрерывного, т. е. объединяющего практически все достоинства современных методов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ляпцев С. А.** Роль проведения олимпиады для формирования вузовских кадров / С. А. Ляпцев // Развитие творческих способностей личности в условиях олимпиадного движения : материалы Междунар. науч.-метод. конф. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. — С. 3—4.
2. **Кирьяков Б. С.** Педагогическая модель интеллектуального испытания школьников / Б. С. Кирьяков. — Рязань : Рус. слово, 2002. — 208 с.
3. **Мищенко С. В.** Организация системы олимпиадного движения студентов в условиях технического университета / С. В. Мищенко, В. Ф. Калинин, А. И. Попов // Современные тенденции и направления развития олимпиадного движения по теоретической механике : материалы докл. Общерос. конф. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2003. — Ч. 1. — С. 3—8.
4. **Попов А. И.** Олимпиадное движение в системе конкурентоспособности технического университета / А. И. Попов // Развитие творческих способностей личности в условиях олимпиадного движения : материалы Междунар. науч.-метод. конф. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. — С. 75—80.

Поступила 17.05.06.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев

В статье рассматривается опыт проведения III тура Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «Социальная работа» в Историко-социологическом институте МГУ им. Н. П. Огарева в 1999—2008 гг. Анализируется ее значение в педагогическом процессе, влияние на качество высшего образования, также рассматривается технология организации, выявленные проблемы и тенденции. В работе представлен основной пласт выводов о важности олимпиадного движения и необходимости его интеграции с общим образовательным процессом в высшей школе.

Всероссийская студенческая олимпиада (ВСО) по социальной работе направлена на совершенствование учебной и внеучебной работы со студентами и проводится с целью развития творческих способностей студентов специальности «Социальная работа». Порядок организации Олимпиады по социальной работе предполагает проведение конкурса в три тура: I тур — внутривузовский; II — региональный (городской); III тур — Всероссийский. К участию в III туре допускаются студенты, занявшие призовые места во II туре.

В течение десяти лет, с 1999 по 2008 г., в соответствии с приказами Министерства образования Российской Федерации базовым вузом проведения III тура Всероссийской студенческой олимпиады по социальной работе являлся ГОУВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск). За десять лет работы в формировании олимпиадного движения сотрудники и преподаватели университета наработали большой опыт. Каждый год в университете разрабатывается Положение о III туре Всероссийской олимпиады и приказом ректора формируется оргкомитет олимпиады, жюри, апелляционная и мандатная комиссии, причем в состав жюри и апелляционной комиссии входят сопровождающие студентов преподаватели из других вузов (от 7 до 5 человек). Затем оргкомитет рассылает приглашения вузам об участии в Олимпиаде.

На этом этапе очень важны понимание и поддержка со стороны администрации вуза, которая оказывается на протяжении всех десяти лет. Ректор Мордовского университета профессор Н. П. Макаркин всегда активно поддер-

живает инициативу ИСИ и кафедры социальной работы в организации III тура.

Особое внимание оргкомитетом уделяется организации встречи и размещению всех участников и гостей Олимпиады в семьях студентов, студенческом общежитии, лучших гостиницах г. Саранска. К каждому иногороднему участнику прикрепляется гид из числа студентов института. Опыт деятельности гидов является интересным и постоянно вызывает положительные отзывы со стороны участников Олимпиады. Студентам-участникам Олимпиады предлагается культурная программа, вручаются информационные буклеты о научно-исследовательской жизни института, студенческом самоуправлении, учебном и воспитательном процессах [3, с. 67].

III тур Всероссийской студенческой олимпиады — это всегда яркое событие как для участников из разных регионов и вузов Российской Федерации, так и для кафедры социальной работы, Историко-социологического института, Мордовского университета. Буквально все студенты и преподаватели как базового вуза (Мордовский университет), так и приезжающие из других городов с удовольствием отмечают особые отношения, возникающие между участниками. Вероятно, влияние специальности «Социальная работа» самым непосредственным образом сказывается на открытости, дискуссионности и диалогичности. Профессия социальный работник имеет истоки, способствующие распространению дружбы, готовности прийти на помощь. Развитие духа взаимопомощи среди участников Олимпиады — сложившийся факт, который приходится учитывать в процессе подготовки конкурсов, подстегивая это чувство или, наоборот, немного ограничивая для обострения духа соперничества.

Между тем торжественному моменту открытия Олимпиады, проведению конкурсов, тесному и плодотворному общению студентов-участников и преподавателей, подведению итогов, торжественному награждению победителей ежегодно предшествует долгая, сложная работа оргкомитета и разработчиков конкурсных заданий. В этой кропотливой работе важно предусмотреть все: начиная от обеспечения всей необходимой документацией, решения финансовых, организационных, кадровых вопросов, обеспечения безопасности, качественной разработки конкурсов и критериев их оценки и заканчивая проверкой орфографии и опечаток в документах, обеспечением чистоты в помещениях, где будет проводиться Олимпиада и т. д. [2, с. 25—26].

Наиболее сложный процесс подготовки Олимпиады — разработка конкурсных заданий. Основное их условие — соответствие требованиям Государственного образовательного стандарта по социальной работе. Источниками составления конкурсных заданий служат работы ведущих ученых в области социальной работы. Основную работу по подготовке заданий проводит профессорско-преподавательский состав кафедры социальной работы, начиная ее практически за два месяца до открытия Олимпиады. Организационные вопросы, не связанные с конкурсами, берет на себя администрация во главе с директором Историко-социологического института, доктором исторических наук профессором, членом-корреспондентом РАН Н. М. Арсентьевым. Объем работы по праву можно назвать гигантским и ее хватает для всех служб и подразделений института.

Как правило за два дня проводятся 5 конкурсов. Неизменным по форме за все десять лет являлся только один конкурс «*Эрудит*»: это ответы на вопросы, где компьютер дает сразу же результаты каждого участника в баллах. Конкурс проверяет фактологические знания участников. Остальные конкурсы у нас менялись не только по содержанию, но и по форме.

За десять лет олимпиадного движения в Мордовском государственном университете были опробованы различные подходы к организации конкурсов. Среди основных типов конкурсных заданий можно выделить следующие:

1. *Домашнее задание*. Конкурс обычно является творческим, задание на конкурс подготавливается и рассылается будущим участникам вместе с информационными письмами на Олимпиаду. Таким образом, у участников имеется примерно месяц на его подготовку. В разные годы смысл домашних заданий был различен. Традиционная для первых олимпиад форма домашнего творческого задания — «представление вуза, города, региона» — позже была оформлена нами как попытка объединить визитку с представлением практического

опыта по подготовке социальных работников в регионе или по специфике организации системы социального обеспечения. Одновременно за несколько олимпиад нами был собран богатый материал, позволяющий определить особенности социальной работы в различных регионах Российской Федерации. Подробно вся процедура подготовки творческих домашних заданий, их история на протяжении десяти лет олимпиад в Саранске представлены в нашем издании «Методические рекомендации по проведению III тура Всероссийской студенческой олимпиады по социальной работе» [2]. Там же представлена попытка первичного анализа материалов творческих конкурсов олимпиад 2006 и 2007 гг.

2. *Аукцион знаний.* Конкурс входит в программу Олимпиады с 2003 г. и с тех пор стал фактически визитной карточкой Олимпиады в Саранске. За шесть лет его проведения методика конкурса претерпела значительные изменения. Первые конкурсы представляли собой классические аукционы с «продажей» вопросов, причем в некоторые годы подготовка вопросов включалась в программу домашнего задания — участники под контролем жюри сами формировали базу заданий конкурса. Позже в конкурс была введена мультимедийная составляющая, конкурс стал более наглядным, динамичным. Неизменным остался только базовый смысл конкурса — получение баллов за правильные ответы и проведение массового конкурса, когда все участники Олимпиады находятся в одном помещении и в разной степени интерактивно взаимодействуют с ведущим.

3. Идея *«массового» конкурса* нашла продолжение в Олимпиаде 2008 г. Впервые командой кафедры социальной работы был разработан и предложен *конкурс на этапной игровой логике*, когда публичный конкурс, объединив в себе письменные и устные игровые задания, выстраивался по принципу туров, на каждом из которых происходило отсеивание части игроков. Принципиально новый подход к оформлению конкурсного задания позволил опробовать отличающийся от всех ранее используемых метод присуждения баллов. Данный конкурс отличает более выраженная амплитуда по присуждаемым баллам, благодаря этому он становится важным в определении итоговой таблицы победителей. Этот метод еще предстоит детально изучить и проанализировать, но одно ясно — он привнес в Олимпиаду острый дух игровой соревновательности и четкое стремление к победе.

4. *Письменные конкурсы* присутствовали на протяжении всех десяти лет олимпиад. Они имели разную направленность. В первые пять лет Олимпиады письменные задания подготавливались коллективами дружественных кафедр психологии и философии и были направлены на выявление знаний в области психологического сопровождения и психологических компетенций участников как будущих практических социальных работников, в области философии проверялась подкованность участников в области этики социальной работы, знаний норм общения с клиентами. Позже в программу Олимпиады стали включаться мультидисциплинарные письменные конкурсы по практикоориентированным вопросам социального обеспечения. Одним из нововведений последних двух лет стали тематические письменные конкурсные задания по дисциплинам Государственного образовательного стандарта. В 2007 г. такой дисциплиной стали «Методы исследования в социальной работе», а в 2008 г. — «Конфликтология в социальной работе». Некоторые проблемы применения данного подхода к проведению письменных конкурсов продиктованы разным содержанием преподаваемых курсов в разных вузах страны, однако, авторский коллектив старается максимально близко следовать нормам Государственного образовательного стандарта и рекомендациям Министерства образования по содержанию учебных курсов и охватывает в данных заданиях только те области науки, которые должны быть обязательно затронуты в процессе подготовки специалиста по социальной работе.

5. Отдельным пунктом следует рассмотреть *театрализованные конкурсы.* Основой театрализованных конкурсов, называвшихся «Ребусы социальной работы» и проводившихся в 1999 и 2000 гг. в рамках III тура, являлись конкретные жизненные ситуации из практики социальной работы с различными категориями населения, в различных учреждениях. После каждой театрализованной сценки, которая длилась 4—5 минут, участникам необходимо было выявить социальную проблему, заложенную в данной ситуации, и предложить наиболее эффективный и оригинальный способ ее

решения. Достоинства конкурса «Ребусы социальной работы» — зрелищность, яркость, динамизм и его незабываемость, а также практикоориентированный характер [1].

Алгоритм подготовки и утверждения конкурсных заданий к Олимпиаде на кафедре социальной работы следующий:

— критический обзор проведения конкурсных заданий на предыдущей Олимпиаде: нахождение ошибок, неточностей, слабых мест, учет замечаний, сделанных членами УМО по социальной работе, участниками, членами комиссий, присутствующими преподавателями из других вузов страны;

— создание рабочей группы по подготовке конкурсных заданий;

— утверждение конкурсных заданий на собрании рабочей группы;

— рассмотрение и утверждение конкурсных заданий на заседании кафедры.

В процессе проведения конкурсных соревнований становится заметной степень профессиональной подготовленности студентов по использованию теоретических знаний, практических навыков и умений. Результаты, показанные студентами, дают богатый и разнообразный материал профессорско-преподавательскому составу из российских вузов и специалистам УМО в области социальной работы.

В ответах студентов (а это лучшие студенты российских вузов) отчетливо просматриваются достижения и недоработки не только в плане индивидуально-личностной профессиональной подготовки участников, но и уровень методологии и методики преподавания в разных вузах отдельных предметов, включая циклы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общие математические и естественно-научные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, специальные дисциплины, дисциплины специализации. Жюри всегда отмечает умение участников показать знания и навыки практической работы, которые они получили в процессе прохождения практик в организациях и службах социальной защиты и обслуживания населения. Студенты в ответах на вопросы о практике демонстрируют не только общие и специфичные знания, но и обмениваются между собой разнообразным региональным опытом организации в своем вузе ознакомительной, учебной, производственной практик и практики по специализации. К вопросам, связанным с проведением и организацией практик в разных высших учебных заведениях, у студентов имеется особый интерес, что несомненно служит еще одним доводом, свидетельствующим о практикоориентированном характере специальности. К опыту практической работы (отечественному, зарубежному, региональному, местному) на Олимпиаде по социальной работе у ее участников всегда можно отметить наличие профессионального интереса [2, с. 8—9].

За десять лет были отмечены как победители 45 участников из 22 вузов и 20 городов России. Считаем необходимым упомянуть всех победителей десяти лет (табл.).

Таким образом, ведущими вузами стали: Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева — три первых места, три вторых, четыре третьих; Балаковский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского — одно первое место, три вторых, два третьих; Казанский государственный медицинский университет — два вторых места, одно третье; Пермский государственный университет — одно первое место, два третьих; Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова — одно второе, одно третье место; Северо-Кавказский государственный технический университет — одно второе, одно третье место; Уральский государственный университет им. А. М. Горького — одно второе, одно третье место; Бурятский государственный университет — одно первое место, одно второе; Сибирский государственный индустриальный университет — одно первое место, одно второе.

Известно, что как минимум восемь (18 %) из призеров Всероссийской олимпиады в дальнейшем связали свою жизнь с высшим образованием и остались в науке: И. Г. Напалкова (Буйнова) — заместитель директора по научной работе ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева (победитель 1999 г.), Е. В. Камышова (Кузнецова) — доцент кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, А. В. Выгодская (Шапарь) — ассистент кафедры социальной работы УГУ им. А. М. Горького (участник 2002 г., призер 2003 г.), П. В. Кирилловых — преподаватель кафедры социальной работы ВГГУ, г. Киров (победитель 2004 г.), А. М. Двойнин — преподаватель кафедры практической психологии

Таблица

Год участия	Место	ФИО участницы	Вуз	Город
1999	1	Ирина Буйнова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	1	Галина Соколова	Пермский государственный университет	Пермь
	2	Екатерина Кузнецова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	2	Елена Миковилова	Казанский социально-юридический институт	Казань
	3	Роман Бузыкин	Орловский государственный университет	Орел
	3	Татьяна Ахметзянова	Пермский государственный университет	Пермь
2000	1	Наталья Назарова	Сибирский государственный технологический университет	Красноярск
	2	Татьяна Антонова	Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова	Архангельск
	2	Максим Черницов	Северо-Кавказский государственный технический университет	Ставрополь
	3	Дарья Рудакова	Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова	Архангельск
	3	Ольга Полонская	Амурский государственный университет	Благовещенск
2001	1	Екатерина Ульянова	Волгоградский государственный университет	Волгоград
	2	Юлия Мусина	Уральский государственный университет им. А. М. Горького	Екатеринбург
	2	Юлия Якимкина	Самарский государственный университет	Самара
	1	Олеся Полянкина	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	3	Роман Юнгаузин	Северо-Кавказский государственный технический университет	Ставрополь
2002	1	Кристина Эйрих	Сибирский государственный индустриальный университет	Новокузнецк
	2	Ольга Черных	Бурятский государственный университет	Улан-Удэ
	2	Олеся Мещерякова	Сибирский государственный индустриальный университет	Новокузнецк
	3	Алексей Дробинин	Омский государственный педагогический университет	Омск
	3	Ирина Исаева	Балаковский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балаково
2003	1	Ольга Черных	Бурятский государственный университет	Улан-Удэ
	2	Лидия Беглова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	2	Ирина Полина	Балаковский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балаково
	3	Юлия Мартынова	Балаковский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балаково
	3	Анна Шишкарь	Уральский государственный университет им. А. М. Горького	Екатеринбург
2004	1	Павел Кириллов	Вятский государственный гуманитарный университет	Киров
	2	Татьяна Безрукова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	2	Константин Земляев	Балаковский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балаково
	3	Марат Чермантеев	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	3	Мария Лобанова	Сыктывкарский государственный университет	Сыктывкар
2005	1	Елена Кудасова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	2	Александр Мичурин	Башкирский государственный университет	Уфа
	3	Ильфар Фаттахов	Казанский государственный медицинский университет	Казань
	3	Ольга Лабова	Пермский государственный университет	Пермь
	3	Екатерина Леонова	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск

Окончание таблицы

2006	1	Ольга Хандрашова	Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балашов
	2	Вероника Жук	Омский государственный педагогический университет	Омск
	3	Екатерина Лядяева	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
2007	1	Наталья Пикуш	Кемеровский государственный университет	Кемерово
	2	Юлия Красильникова	Казанский государственный медицинский университет	Казань
	3	Екатерина Дружинина	Рязанский государственный радиотехнический университет	Рязань
2008	1	Александра Мосева	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	Саранск
	2	Татьяна Собопева	Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского	Балашов
	3	Евгения Трешина	Казанский государственный медицинский университет	Казань

ОГПУ (г. Омск), кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психофизиологических исследований, главный редактор журнала «Одаренный ребенок» (призер 2002 г.), Е. Г. Кудаева — преподаватель кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева (участник 2003 г., призер 2004 г., победитель 2005 г.), Т. В. Соловьева (Безрукова) — преподаватель кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева (участник 2003 и 2005 гг., призер 2004 г.), Е. В. Лядяева — преподаватель кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева (призер 2005 и 2006 гг., ответственный секретарь Олимпиады 2008 г.). И это только немногие примеры, так как биографии примерно половины призеров оргкомитет Олимпиады в Саранске еще не смог восстановить. Мы уверены, что это неокончательный список.

На протяжении последних лет Олимпиады в ее программу была введена практика научно-практических конференций для сопровождающих преподавателей. Первая попытка организации такого общения ориентировалась на попытку организовать свободное время преподавателей. Однако сразу стало понятно, что такая форма неформального общения дает очень обширный материал: преподаватели обмениваются опытом, обсуждают насущные проблемы организации образования в области социальной работы, касаются самых острых и сложных моментов своей работы, через обмен опытом находят варианты решения своих вопросов. Среди тематик, которые обсуждались на конференциях, были вопросы организации подготовки бакалавров и магистров по направлению социальной работы, подходы к определению учебных программ и форы работы в магистратуре, опыт организации учебных практик студентов по специальности «Социальная работа» и многие другие. Благодаря широкой географии Олимпиады и тому, что студентов обычно сопровождают преподаватели, хорошо осведомленные в проблемах подготовки и обучения в своих вузах, программа конференции получается очень насыщенной и интересной для участников.

К сожалению, сжатые сроки Олимпиады не позволяют в достаточной мере развить данное направление, и на конференцию преподавателей остается не более двух часов. Правда, с окончанием отведенного на конференцию времени дискуссии и обсуждения не заканчиваются, сопровождающие преподаватели продолжают общение в более узких группах. Поэтому мы считаем, что организация подобных мероприятий в рамках Олимпиады по социальной работе является нашей удачной находкой, в какой-то мере интегрирующей всероссийский опыт высшего образования в области социальной работы и стимулирующей межвузовское общение на уровне преподавателей.

Социальную значимость студенческих олимпиад по социальной работе трудно переоценить. Для непосредственных участников — это серьезный экзамен на общероссийском уровне, экзамен особый, крайне сложный, многопредметный, высокопрофессиональный и объективный. Студенты имеют уникальную возможность сравнить свои знания, навыки, умения, опыт. Причем сравнительный анализ происходит на общероссийском образовательном уровне. Не менее важное значение для студенческой молодежи имеет представленная

возможность для общения. Студенты сполна пользуются новой возможностью для знакомств, налаживаются личные и профессиональные отношения. Можно смело утверждать, что для целого ряда участников Олимпиада сыграла значительную роль в личной судьбе. Многие студенты, участники соревнований, уже стали преподавателями и аспирантами. Есть ряд примеров, когда преподаватели, сопровождающие студентов на Всероссийскую олимпиаду, в недалеком прошлом сами были непосредственными ее участниками. Вне всякого сомнения, студенческие олимпиады можно отнести к специфичной, высокопрофессиональной школе [4, с. 97].

Проведение всероссийских олимпиад имеет многогранное и важное значение для всех участников: от самих студентов-конкурсантов до всей системы высшего образования России. Для студентов Олимпиада становится очень важной вехой в развитии их научных и профессиональных квалификаций, стимулом и дальнейшим шагом в становлении как высококлассных профессионалов в своем деле, стимулирует расширение социокультурных связей и определяет дальнейшую судьбу. Более того, даже студенты, не участвующие в конкурсах, а занятые в организации Олимпиады, оказываются в условиях причастности к такому крупному мероприятию, попадают в атмосферу взаимного уважения и поддержки, наравне с руководителями и преподавателями включаются в коллектив организаторов. Такая атмосфера создает очень четкое чувство локтя и скрепляет не только студенческий коллектив (почти все студенты данной специальности заняты на Олимпиаде), но и создает особые доверительные отношения между студентами и преподавательским составом. Результат этого заметен почти сразу: на занятиях после Олимпиады даже отстающие студенты чувствуют себя более уверенно, активно включаются в учебную, научную и организационную работу.

Сильный студент — это залог успеха, но всегда базой победы служат субкультура вуза в целом, состояние преподавания специальности и работа кафедры. Для преподавательских коллективов вузов Олимпиада становится определенным маяком в процессе оптимизации обучения, рейтинг студентов по итогам Олимпиады одновременно является и рейтингом образовательных программ (ведь на Олимпиаду едут самые лучшие студенты). Таким образом, имея общую оценочную базу, преподаватели могут сравнивать и выявлять сильные и слабые стороны своих подходов к обучению социальных работников, через обмен и наблюдение находить оптимальные пути усовершенствования своей работы.

Для вуза-организатора и для преподавательского коллектива Олимпиада становится важной частью научного и творческого развития, стимулирует к комплексному восприятию проблем образования в области социальной работы, диктует необходимость изучать и объединять опыт образования разных вузов и регионов России. Без такого подхода невозможно организовать Олимпиаду на самом высоком профессиональном, с точки зрения социальной работы и педагогики, уровне. Тем более, что ни у кого не вызывает сомнение — Олимпиада, оставаясь «событием года» в образовании по социальной работе, тем не менее является неотъемлемой частью общего образовательного процесса. Организаторы не сидят на месте, не допускают застоя научной, исследовательской деятельности, они всегда в курсе последних достижений в области социальной работы, знают все события в области практической социальной работы и социальной политики региона и всей России. Система высшего образования России через олимпиадное движение получает уникальную возможность эффективной интеграции всех участников образования в области социальной работы, повышая эффективные образовательные связи и стимулируя развитие высшего образования по социальной работе как единого образовательного комплекса Российской Федерации.

Пожелания, накопившиеся за девять Всероссийских студенческих олимпиад:

1. Несмотря на то что участники олимпиад — это лучшие студенты российских вузов, различия в степени подготовленности очень большие. Не секрет, что во многих вузах социальная работа и сегодня находится под сильным влиянием ряда дисциплин (социологии, психологии, педагогики, философии, истории, юриспруденции). В ответах студентов чувствуется сильное влияние данных дисциплин, что нередко свидетельствует о «перекосе» содержания по предметам из госстандарта по социальной работе. Далеко не все вузы имеют

Рисунок

специальные кафедры и самостоятельные факультеты. Значительная часть преподавателей не имеет базового образования — специалист по социальной работе.

2. Преподаватели учат студентов понимать и запоминать общероссийские нормы, тенденции, правила, законы и т. д., однако, на практике студенты ориентируются на свой региональный опыт, а он весьма различен. Различие многолико: от материального (заработная плата, пенсии, стипендии, пособия, квартплата и т. д.), от обмена опытом (вузы Санкт-Петербурга и Архангельска имеют отлаженные связи со Скандинавскими странами), от условий прохождения практик, от качества опубликованных пособий, в том числе и с Грифом УМО в области социальной работы (есть ученые, которые «тянут» социальную работу в экономику, политику, психологию, историю и т. д.).

3. Студенты практически ежегодно по вопросам, имеющим отношение к теории и технологии социальной работы, в основном дают отличные ответы. Хорошо знают литературу. Однако тематические специальные конкурсы выявляют тот факт, что эти же студенты плохо знают специальную литературу практически по всем специальным предметам из госстандарта и соответственно знания уже другие. Учитывая, что олимпиадники — лучшие студенты, предполагаем, что на среднем уровне данная проблема в вузах стоит еще более остро. Необходимо формирование комплексной структуры студента — социального работника с равномерным развитием всех сфер знаний и умений обучающегося (рис.).

4. Считаем целесообразным утверждать поощрение победителей не только по итогам Олимпиады, но и по итогам каждого конкурса, что также необходимо закрепить в решении о проведении Олимпиады.

Также весьма важным направлением в целях повышения статуса Олимпиады считаем выделение именных мест в аспирантуре победителям III тура: победители Олимпиады по своей будущей профессии — лучшие студенты России.

В качестве аргументации интереса к Олимпиаде со стороны вузов России приведем только один пример. Если на первых олимпиадах (в 1999 г.) число участников не превышало 60 человек и они были представителями 30 российских вузов, то на Олимпиаде по социальной работе в Саранске в 2006 г. были зарегистрированы 99 студентов-участников, представляющих уже 49 вузов России. Всего же за 1999—2007 гг. победителями стали 42 участника — представители 20 городов и 22 вузов. Среди них отметим уникальных победителей, которые занимали призовые места несколько раз, например, Ольга Черных (г. Улан-Удэ) в

2002 г. заняла II место, а в 2003 г. уже стала абсолютным победителем, Ирина Попова (г. Балашов) в 2002 г. заняла III место, а в 2003 г. улучшила свой результат до II места. Два года подряд (2005 и 2006 гг.) Екатерина Ледяева (г. Саранск) занимала III место.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Восемь лет всероссийских олимпиад : из опыта организации и проведения III тура всероссийских олимпиад по специальности «Социальная работа» в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева в 1999—2006 гг. / авт.-сост. : Л. И. Савинов, З. Н. Лазарева, Е. В. Камынина [и др.] ; под общ. ред. проф. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. — С. 66 — 67.

2. Методические рекомендации по проведению III тура Всероссийской студенческой олимпиады по социальной работе / Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев, З. Н. Лазарева [и др.] ; под ред. проф. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — 212 с.

3. **Савинов Л. И.** Всероссийская студенческая олимпиада по социальной работе / Л. И. Савинов, И. Н. Медведева // Отеч. журн. соц. работы. — 2004. — № 4. — С. 67—69.

4. **Савинов Л. И.** Социально-профессиональная значимость Всероссийской студенческой олимпиады по социальной работе / Л. И. Савинов // Вестн. Учеб.-метод. об-ния вузов России по образованию в области соц. работы : науч. журн. — М. : Изд-во РГСУ, 2008. — № 1. — С. 97—103.

Поступила 05.08.08.

АНАЛИЗ ПЛАНИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В. П. Кутеева, З. Н. Лазарева

В статье проанализирована деятельность преподавателя высшей школы в аспекте ее стратегического планирования с учетом современных требований, предъявляемых к процессу подготовки будущих специалистов. Основное внимание обращено на изменение направленности образовательной системы — от предметно-центрированной к результативно-центрированной, компетентностно-ориентированной. Авторы статьи подчеркивают, что для достижения эффективности в современной высшей школе должна измениться роль обоих субъектов образовательного процесса: и преподавателей, и студентов.

В современных условиях закономерно возрастает роль высшей школы, призванной формировать новое поколение специалистов, способных работать в условиях рынка, готовых к решению задач реформирования общества. От профессиональной подготовки студентов, от их социально-политической активности и духовно-нравственных ориентаций, личностной зрелости во многом зависит судьба обновления страны.

Современное российское общество характеризуется динамизмом. Все сферы общественной жизни претерпевают радикальные изменения. Это порождает высокую потребность в специалистах, отличающихся творческим мышлением; умственной, психической и деятельностной мобильностью; быстротой адаптации к стремительно меняющимся условиям жизнедеятельности, к новому, неизведанному, впервые внедряемому, которые часто сопровождаются неопределенностью, нестабильностью и стрессовыми ситуациями; высокой степенью ответственности, самостоятельности.

Условия рынка требуют от специалистов не только наличия у них высокого уровня профессиональных знаний, умений и навыков, но и таких личных и социальных компетенций, как, например, умение быстро принимать ответственные самостоятельные решения, активно реагировать на изменения, упорство в достижении цели, готовность к различного рода инновациям, к их проектированию, моделированию, к ответственности за содержание и результаты своей профессиональной деятельности, способность порождать новые идеи (креативность), к профессиональному развитию, работать в группе и др. Будущие специалисты должны обладать компетенциями в сфере управленческой, организаторской и воспитательной деятельности. Наконец, они должны обладать высокой общей культурой, в том числе в сфере межличностной, межгрупповой коммуникации, в информационной сфере. Нарастает потребность в возрождении и развитии в специалистах нового типа лучших качеств российской интеллигенции: умение осмысливать, выражать и отстаивать интересы общества, владение развитым чувством гражданского долга, патриотизма.

В формировании будущих специалистов в настоящее время участвуют родители, работодатели, организационно-управленческий состав высшей школы, студенчество, общественные организации, СМИ и др. Но особую роль в этом процессе играют *преподаватели вузов*. От их личностного и профессионального потенциала во многом зависит качество подготовки настоящей и будущей элиты современного российского общества.

В связи с новыми требованиями к специалистам перед высшей школой, перед преподавателями вузов встают новые задачи, которые требуют изменения в стратегических и тактических целях педагогической деятельности, в ее содержании, образовательных технологиях. Главным ориентиром в высшей школе должны стать индивидуальность, личность каждого студента. Отсюда нарастающая актуальность индивидуального, студентоцентрированного подхода, использование таких форм и методов работы в деятельности преподавателей высшей школы, которые бы раскрывали и поддерживали творческий потенциал каждого студента.

В условиях реализации студентоцентрированной направленности образовательного процесса предъявляются новые требования

к преподавателям вузов. В настоящее время традиционная роль преподавателя как систематизатора знаний, ключевой фигуры в преподавании идей, теорий, законов, руководителя и куратора работы студентов должна дополниться новыми аспектами: 1) сопровождающая функция для приобретения студентами компетенций; 2) более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов; 3) критический отбор информационных материалов и источников; 4) организация учебных ситуаций; 5) поддержка многообразия темпов и ритмов учебной деятельности студентов.

Эффективность деятельности преподавателя во многом зависит от качества исходных данных, опираясь на которые он планирует дальнейшее продвижение своих профессиональных услуг на образовательном рынке. Необходимо учитывать и тот факт, что на педагогический процесс влияет значительное число факторов, что ускоряет наступление момента, когда преподавателю приходится сделать непростой выбор между стремлением «оставить все как есть» и желанием проводить необходимые изменения. Поэтому анализ деятельности должен осуществляться как бы «из будущего», «от требований завтрашнего дня», когда в поле зрения попадают не только вчерашние проблемы, но и инновационные возможности. Если же преподаватель занят решением проблем вчерашнего дня, и его взор обращен не вперед, а назад, то такое положение вряд ли приведет к успеху.

Способность знать свои возможности и уметь их реализовать — ценнейшее качество личности, напрямую связанное с ее компетентностью. Именно для этого следует использовать аналитический инструментарий, который позволит преподавателю выявить свои технологические особенности и определить пути их развития. Одним из эффективных путей реализации возможностей является инициатива, то есть желание что-то сделать, предпринять, изменить, улучшить, что на наш взгляд, является надежным критерием процесса развития. Фактически преподаватель сам создает виртуальную «архитектуру» своей деятельности, как гибкую, постоянно растущую структуру. Он должен прежде всего знать ответы на вопросы: 1) чем вызвана необходимость инновационного процесса в образовательной системе; 2) как соотнести организацию на этой основе образовательного процесса с его традиционной ориентацией на знания, умения, навыки; 3) какие изменения в организацию образовательного процесса (его формы, методы) необходимо внести, чтобы содействовать выявлению и формированию компетенций обучающихся?

Современный преподаватель высшей школы должен, по мнению Н. А. Гришановой:

— формировать у себя потребность в постоянном пересмотре, обновлении информации;

— знать основные правила разработки системы зачетных единиц и постоянного изучения реальной нагрузки студентов на основе «обратной связи»;

— уметь организовать образовательный процесс в его модульном формате (проектировать и реализовывать модули);

— связывать результаты образования и процедуры оценивания;

— быть осведомленным об образцах лучшей практики в отечественных и зарубежных вузах [1, с. 41—42].

Кроме того, каждому преподавателю требуется научиться быстро пересматривать учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса.

При планировании своей педагогической деятельности преподавателям вузов требуется предусмотреть:

— освоение преподавателями и студентами современных методов преподавания и обучения, их связь с формированием компетенций в контексте российского и международного опыта;

— изменение подходов к образовательной деятельности, информационному сопровождению и проектированию учебных ситуаций, включая широкое использование индивидуальных и групповых проектных методов, проблемного обучения, направленного обучения в форме небольших групповых проектов и т. д.;

— переход от оценивания знания как доминирующей характеристики к оцениванию компетенций студентов, их способностей и процессов;

— установление уровней достижения;

— сдвиг в сторону многообразных методов оценивания: портфолио; независимой экспертизе экзаменационных оценок; письменного экзамена без подготовки; анонимного оценивания результатов работ; комплексного междисциплинарного экзамена; смены акцентов с репродуктивности на проблемность и т. д.

Поскольку формирование компетенций студентов необходимо осуществлять во всех компонентах, то особое значение приобретают педагогические подходы, методы, технологии, которые обладают потенциалом «компетентностного строительства», то есть обеспечивают педагогические условия формирования отношения к содержанию компетентности, приобретения опыта и т. д. В этом отношении отмечается необходимость фиксации в текстах программ, ориентированных на формирование социальных компетентностей специальных тренингов, практических заданий и др. Эффективным в данном отношении для формирования социальных компетентностей является личностно-деятельностный подход как общепедагогический и коммуникативно-когнитивный подход как конкретно-педагогический.

В работе под редакцией И. А. Зимней дается пример использования личностно-деятельностного подхода к формированию социальных компетентностей [2]:

— организация учебной деятельности студентов как процесса решения специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики (например, чтение текста с определенной целью и составление грамм-схемы его содержания, а также коммуникативных задач различных видов сложности (описания, информирования, объяснения, доказательства, убеждения), в том числе ориентированных на освоение содержания социальных компетентностей и приобретения опыта их проявления, что позволяет развивать не только коммуникативную компетентность обучающегося, но и формировать его социальные компетентности);

— то, что в центре обучения находится студент — его мотивы, цели, тип учебной деятельности, уровень знаний, умений и др.;

— аудиторные и самостоятельные занятия студентов планируются преподавателем в целях развития личности обучающегося, в том числе этапа становления его социальных компетентностей, исходя из интересов обучающегося, уровня сформированности его коммуникативных умений;

— субъект-субъектное, равнопартнерское учебное сотрудничество преподавателя и студентов в совместном дидактически планируемом преподавателем решении учебных, коммуникативных и воспитательных задач;

— обеспечение возможностей личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста, что формирует активность самого обучающегося, его готовность к учебной деятельности, решению проблемных учебных, коммуникативных и воспитательных задач, направленных на формирование его социальных компетентностей;

— организация учебного сотрудничества самих обучающихся в решении учебных и воспитательных задач с целью формирования коллективного субъекта обучения и реализации принципа коллективной коммуникативности обучения, который обеспечивает педагогические условия для формирования отношения к социальным компетентностям, создания опыта их проявления и эмоционально-волевой регуляции их проявления (в частности, данное положение предполагает организацию работы в аудитории по диадному, триадному, групповому принципу).

Для того чтобы соответствовать новым образовательным запросам общества и развивающейся экономики, преподаватель должен обладать высококачественным гибким, легко перестраиваемым профессиональным потенциалом, уметь не только проектировать педагогический процесс, но и творчески реализовывать алгоритмическую технологию, иметь четкое диагностическое и операциональное представление о целях обучения, наличии непрерывной обратной связи, позволяющей осуществлять адекватную коррекцию усвоения знаний.

При применении алгоритмических технологий возникает проблема, связанная с управлением деятельностью обучаемых. С точки зрения гуманистической технологии, такое управление должно быть построено на основе системы личностно центрированного обучения. Данная система обучения обеспечивает условия, способствующие самореализации личности будущего специалиста. Создание обучающей среды, повышающей вероятность самоактуализации, является основной задачей стохастических образовательных технологий.

Критикуя цели современного образования, К. Роджерс — выдающийся американский ученый, лидер гуманистической технологии — пишет: «Если мы ценим развитие творческих способностей, если мы сокрушаемся, что все основные идеи в области ядерной физики, пси-

хологии и других наук приходят к нам из Европы, тогда мы можем попробовать улучшить процесс обучения посредством освобождения сознания» [3, с. 296—297]. Он также отмечал, что если ценится независимость, если не нравится увеличивающаяся догматичность знаний, которые производятся современной системой, тогда необходимо создавать условия обучения, которые приведут к уникальному, самоуправляемому и самоинициирусмому обучению.

К. Роджерс выделяет два типа обучения: бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа он определяет как принудительное, направленное на запоминание отчужденных фактов, лишенное личностного начала, чрезмерно интеллектуализированное, оцениваемое извне по внешним критериям. Учение второго типа мотивируется внутренними причинами и инициируется самостоятельно, поэтому оно оказывает глубокое влияние на всю личность и направлено на присвоение личностных смыслов, формирующих индивидуальный смысл. К. Роджерс видит основную задачу преподавателя в фасилитации (стимулировании и инициировании) осмысленного обучения.

Разделяя цели традиционного и личностно центрированного образования, он вводит понятие «значимое обучение»: «Под значимым обучением я подразумеваю такое обучение, которое больше чем простое накопление фактов. Это обучение, благодаря которому возникает изменение в поведении человека, в его взглядах и личности. Это обучение, распространяющееся на все сферы, а не простое приращение знаний, оно проникает в каждый квант существования» [3, с. 284].

Многочисленные исследования ученых показали, что при применении личностно центрированного обучения обучающийся: а) начинает смотреть на себя по-другому; б) более полно понимает себя и свои чувства; в) становится более уверенным в себе и лучше управляет собой; г) становится более гибким, менее ригидным в своем восприятии; д) принимает для себя более реалистичные цели; е) становится более зрелым в плане стиля поведения; ж) изменяет свое плохо приспособленное поведение; з) в большей степени начинает понимать других; и) становится более открыт тому, что происходит в его внешнем и внутреннем мире; к) конструктивно меняет свои базовые личностные характеристики.

К. Роджерс формулирует основные условия успешной реализации личностно центрированного подхода. Он считает, что центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.

Существуют три основных условия, формирующих такой климат, который обеспечивает рост и развитие личности. *Первое условие* — это подлинность, искренность или конгруэнтность. Подлинность означает, что преподаватель открыто переживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании, и тем, что проявляется по отношению к студенту. *Вторым* по важности *условием* для создания климата, благоприятствующего изменению, является принятие, забота или позитивное признание. Принятие предполагает позволение студенту быть в любом его непосредственном переживании — смущении, обиде, возмущении, смелости, гордости. *Третье условие* — эмпатическое понимание, которое характеризуется тем, что преподаватель точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые студентом, глубоко проникает в его внутренний мир.

При создании этих условий, считает К. Роджерс, будущие специалисты легко адаптируются к меняющимся условиям внешнего окружения, проявляют потребность в самоисследовании, самопознании, в реконструкции собственного «Я» [3, с. 284—285].

Таким образом, планируя свою стратегическую деятельность, современные преподаватели высшей школы должны учитывать, что сдвиг образовательной системы от предметно-центрированной к результативно-центрированной, компетентностно-ориентированной направленности изменяет роль обоих субъектов образовательного процесса: и преподавателей, и студентов. Преподаватель должен больше выступать в роли организатора обучающей деятельности студента, а студент — в роли активного созидателя своего личностного и профессионального облика.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гришанова Н. А.** Студентоцентрированность как новая характеристика образовательного процесса / Н. А. Гришанова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов. — 2008. — 57 с.
2. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине : опыт проектирования / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, И. А. Мазаева, Н. А. Морозова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов. — 2008. — 111 с.
3. **Роджерс К. Р.** Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. — М. : ЭКСМО-Пресс. — 2001. — 416 с.

Поступила 28.01.09.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРЕДМЕТУ «ИСТОРИЯ» В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. В. Лисунов

В статье раскрывается сущность таких дидактических приемов, как объяснение, рассуждение, характеристика. Существенные признаки этих педагогических приемов подкреплены практическими примерами преподавания отечественной истории в 8 классе общеобразовательной школы. Автор раскрывает некоторые методические особенности преподавания отечественной истории в 8 классе, а также предпринимает попытку определить методику преподавания главных и второстепенных исторических фактов.

В процессе изложения теоретических сведений по предмету «История», преимущественно в устной форме, используются три приема: 1) объяснение; 2) рассуждение; 3) характеристика. В особых случаях, когда этого требуют обстоятельства урока, учителем может быть применен прием доказательства.

Объяснение. С помощью этого приема обучения учитель-предметник подробно, во всех деталях, раскрывает сущность и достоверность исторических событий, процессов, феноменов. Определяет, изучает и систематизирует существенные (крайне важные) признаки. Вычленяет, анализирует и аргументирует соответствия и закономерности связи, внимательно отслеживая их развитие, объясняет их причины, их следствия и значения. Объясняя теоретический материал, учитель фиксирует внимание обучаемых на мотивации деятельности участников исторических событий — в первую очередь великих людей, оставивших неизгладимый след в мировой истории (выдающихся государственных и общественных деятелей, полководцев и военачальников), а также представителей различных страт, социальных классов и общественных групп. Используя дидактический прием объяснения, преподаватель подводит учеников к «...усвоению разъясненных теоретических положений, определений, понятий законов и закономерностей, формулировок мировоззренческих идей» [1, с. 36—59].

При планировании, организации, проведении и анализе объяснения учителя необходимо учитывать, что объяснение как дидактический прием состоит из двух равноправных частей. Первая часть — это то, что объясняется, вторая — то, чем объясняется. Вторая часть включает в себя объяснение и объясняющие

положения. При объяснении теоретического материала учитель, как правило, вначале использует объяснимое (что объясняется), далее следуют положения (чем объясняется). В некоторых случаях педагог использует данную схему в обратном порядке. В процессе анализа сложных исторических феноменов оба эти положения используются и чередуются несколько раз. Данное правило помогает учителю в ходе объяснения теоретического материала (разъяснения простых и сложных явлений истории) избавиться от излишней многословности, нечеткости и неясности. Педагогу-историку необходимо знать и учитывать то, что объяснение во всех случаях выступает в виде логического следствия и поэтому в его языковой структуре, как правило, используются такие языковые конструкции: *исходя из, поэтому, вследствие того, вследствие того, что, тому подобное* и т. д. Необходимо отметить, что объяснение как дидактический прием представляется наиболее доступным, потому что доводит до учащихся суть изучаемых событий и явлений, взаимосвязей между ними уже в готовом, развернутом виде.

Прием объяснения как дидактическая единица имеет и свои недостатки. Одним из них является то обстоятельство, что этот прием сужает познавательную самостоятельность учащихся, не стимулирует их творческую активность в процессе объяснения, ставит их на позицию пассивных слушателей, следовательно, недостаточно развивает их мыслительные способности. Осмысливая этот феномен, можно прийти к выводу, что объяснение как дидактический прием не требует от обучающихся самостоятельного поиска значимого, крайне важного, необходимого, существенного. Сущность, как правило, разъясняется педагогом. Ученикам достаточно понять и запомнить.

Понимая и усваивая объяснение, ученики обычно не думают над тем, каким образом учитель мыслит, рассуждает, сопоставляет, какие мыслительные операции он совершает. Эта сторона деятельности преподавателя имеет принципиально большое значение. Учащиеся, не поняв сути, не уяснив проблемных аспектов темы, не разобравшись, стараются запомнить (сохранить в памяти и в нужное время воспроизвести) содержание объяснения формально. В этой же логической связи, не изменяя последовательности, они воспроизводят изучаемый материал при закреплении и проверке. В этом случае исключение составляют сильные и часть средних (по степени обучаемости) учащихся. Они, как правило, самостоятельно, без помощи учителя, пытаются «...постичь учебный материал на более высоком теоретическом уровне» [2, с. 111].

Рассуждение. Для того чтобы обучить всех учащихся осознанно осмысливать и воспринимать теоретическое содержание материала, наравне с приемом объяснения надо использовать прием рассуждающего изложения (рассуждение).

Рассуждение как прием изложения теоретического материала по предмету «История» включает в свою структуру серию суждений и умозаключений, которые раскрывают сущность исторического события или феномена. Рассуждение в сравнении с объяснением обладает очень важным качеством — оно дает возможность учителю продемонстрировать учащимся логику своих рассуждений, показать им ход своих размышлений, познакомить с приемом анализа фактов. Рассуждение дает возможность увидеть, как правильно ставить вопросы, которые помогут учащимся достичь сущности искомого, как обнаружить нужный ответ, аргументированно доказать его правильность.

В некоторых случаях при изложении теоретического материала по истории в средней общеобразовательной школе учитель может использовать дидактический прием характеристики. Иногда в сочетании с ним педагог в свой обучающий арсенал включает приемы объяснения и рассуждения. Характеристики как прием могут быть обобщающие и образные.

Обобщающие характеристики применяются учителем в тех случаях, когда ему необходимо донести до учащихся важные, существенные признаки, связи и отношения, а также роли и значения важнейших исторических фактов, содержание понятий и законов общественного развития. Данные характеристики, как правило, дают в очень краткой, небольшой по времени и объему форме, в виде простого перечисления существенного. Краткое изложение необходимых, крайне важных признаков и связей учебного исторического материала является основной «...специфической чертой приема обобщающей характеристики, отличающей его от других приемов изложения теоретических сведений» [3, с. 64].

Обобщающая характеристика используется при индуктивном и дедуктивном изложении. Индуктивно она применяется, когда объяснение сложного исторического события или явления закончено и в обобщающем выводе надо еще раз подчеркнуть его сущность, чтобы учащиеся усвоили ее достаточно четко. В индуктивном изложении обобщающая характеристика выявляет в объяснении наиболее существенное, главное, что необходимо ученикам хорошо понять и усвоить. Но такое применение характеристики, как в целом и индуктивное изложение, мало вносит в развитие познавательных сил, в том числе исторического мышления учащихся. Поэтому при изучении типичных повторяющихся исторических фактов и процессов индуктивное применение обобщающих характеристик следует дополнять дедуктивным.

Дедуктивный подход «...позволяет использовать знакомое содержание обобщающих характеристик в качестве теоретического знания, которое помогает ученикам самостоятельно анализировать новые исторические факты и процессы, находить в них конкретные проявления существенных признаков и связей, зафиксированных в той или иной обобщающей характеристике» [4, с. 50—60]. Например, изучая в курсе отечественной истории внутреннюю обстановку в России в 50—60-х годах XIX столетия, школьники вспоминают, что ранее указывались следующие признаки революционной ситуации: 1) невозможность господствующих классов сохранить в неизменном виде свое господство — «кризис верхов»; 2) обострение выше обычного нужды и бедствий угнетенных классов; 3) значительное повышение в силу указанных причин активности масс.

В дедуктивном варианте обучения обобщающая характеристика, как и теоретические знания, сообщаемые ученикам с помощью других приемов преподавания, сочетаются с проблемным изложением нового фактического материала. Проблемным в изложении исторических фактов и их связей является то, что не объясняется их сущность. Именно к такому выводу сводится следующее определение Н. Г. Дайри: «Изложение является проблемным, если всем своим содержанием и способом раскрытия ставит какой-то вопрос, требующий решения, но прямого решения не дает, а побуждает учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация. Она создается так же при изложении различных мнений, с тем, чтобы учащиеся сами их разобрали, оценили, нашли пути решения» [5, с. 143].

Сообщая в ходе проблемного изложения фактический материал, учитель описывает явления, события, процессы, чтобы учащиеся сами нашли их сущность и сделали, опираясь на уже имеющиеся знания, умения, навыки и личный жизненный опыт, необходимые выводы. В 8 классе образное и образно-эмоциональное изложение проблемно обработанного учебного материала сопровождается демонстрацией разнообразных наглядных средств, использованием исторических документов, научной и научно-популярной литературы. Одну часть теоретических сведений учитель сообщает с помощью элементов объяснения в открытой форме, а другую — в скрытой, проблемно. Эти моменты с помощью ранее приобретенных теоретических знаний и познавательных умений ученики выделяют из фактов и формируют самостоятельно.

К сожалению, в старших классах далеко не все важнейшие факты удается излагать образно, эмоционально. Нередко приходится избирать такие приемы, как простое сообщение и конспективное повествование, с помощью которых изучаются обычно второстепенные исторические факты. Научно обоснованный отбор и практическое применение рассмотренных приемов и средств преподавания позволяют учителю работать творчески, получая устойчиво положительные воспитательно-образовательные результаты. К сожалению, в школьной практике часть этих приемов используется редко или вовсе не применяется, что является одной из причин недостаточно глубоких и прочных знаний учащихся по истории. Все еще мало внимания уделяется, особенно в работе со старшеклассниками, использованию приемов и средств образного и образно-эмоционального изложения главных исторических фактов. Вместо образного, волнующего рассказа нередко применяются беглое повествование и сжатое информативное сообщение, что заметно снижает интерес учащихся к изучению истории. В преподавании теоретического материала во многих случаях преобладает изложение готовых, максимально разъясненных исторических знаний. Самостоятельная, познавательная деятельность поискового характера в школьную практику внедряется недостаточно быстро.

Соответствующее использование характеризуемых выше дидактических приемов и средств обучения, в особенности моделирование и конструирование содержания приемов образного изложения учебного материала, — все это требует от педагога не только профессиональных умений, которыми крайне важно обладать, но и большого систематического труда. Необходимо помнить, что квалифицированное использование многих эффективных приемов сопряжено с поиском и обработкой дополнительных исторических сведений, которых в методических пособиях бывает недостаточно. Их приходится искать либо разрабатывать самим. Но следует отметить, что подобные случаи в практике наблюдаются крайне редко.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кацва Л. А.** Курс отечественной истории (вторая половина XIX века и XX века) / Л. А. Кацва // Преподавание истории в школе. — 1995. — № 5. — С. 39—56.
2. **Киршнер Л. А.** Формирование познавательных возможностей учащихся в процессе изучения истории : пособие для учителей / Л. А. Киршнер ; под ред. В. А. Орлова. — М. : Просвещение, 1982. — 111 с.
3. **Кревер Г. А.** Изучение теоретического содержания курса истории в 5—9 классах / Г. А. Кревер. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
4. **Лейбенгруб П. С.** 7—8 классы. История СССР / П. С. Лейбенгруб // Преподавание истории. — 1981. — № 3. — С. 50—60.
5. **Преподавание** истории СССР в 8—9 классах средней школы / С. А. Лизогубов [и др.]. — М. : Просвещение, 1972. — 303 с.

Поступила 12.05.09.

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В. А. Беляева

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы педагогической антропологии, являющейся главным ориентиром переосмысления парадигм образования и воспитания, с позиции поливариативности в изменяющемся многополярном мире, акцентируется внимание на гуманистическом характере педагогики и развитии аксиологических характеристик личности, утверждается необходимость контекстного обращения к решению данного вопроса к светской и православной педагогической культуре.

Проблема обеспечения духовной безопасности государства и актуализация в связи с этим потребности духовно-нравственного оздоровления общества выявляют ограниченность и недостаточность рационального начала в постановке цели воспитания в современных образовательных учреждениях. Сложившиеся в официальной педагогике советского периода мировоззренческие представления о воспитании в своей методологической основе были выстроены на фундаменте знаний марксистско-ленинской философии, в которой человек в своей сущности рассматривался как био-психо-социальный феномен. Целевая установка на всестороннее гармоническое развитие личности в таком ее понимании не позволяла целенаправленно и адекватно строить воспитательный процесс и получать желаемые результаты.

В современных условиях существовавшие методологические основы педагогической антропологии пересматриваются с позиции поливариативности парадигм образования и воспитания в изменяющемся многополярном мире. Сегодня уже мало тех, кто может отрицать наличие духовной сферы человека, необходимость духовно-нравственного воспитания как основ его жизнедеятельности в окружающем мире. Возрождение духовно-нравственного потенциала общества в стране началось и идет самыми различными путями: от обращения к истокам родной национальной культуры до заимствования у зарубежных стран идей свободы и гуманизма с ценностных позиций других культур. Но все чаще в педагогической среде стали звучать призывы обратиться в решении проблемы воспитания к богатому наследию отечественных ученых: философов, педагогов, психологов, богословов; к отечественной педагогической культуре в ее целостности светского и православного мировоззрений, что полагает разработку новых методологических подходов к ее решению. Здесь возникает методологический вопрос о соотношении дефиниций «вера» и «знание». Ученым хорошо известно, что без аксиом (положения, принимаемые без доказательств за исходные позиции начала научного исследования) наука развиваться не может. Вместе с тем данный вопрос продолжает замалчиваться в современном российском образовании. Проблема духовно-нравственного воспитания упоминается в вопросах образования лишь фрагментарно, внутри отдельных направлений. Проблема же нравственного воспитания выделяется как одна из основополагающих в формировании личности и ее лейтмотивом является формирование социально активной личности, руководствующейся в своих действиях нормами общественных отношений. Целью воспитания становится подготовка личности к ее успешной самореализации в обществе.

В настоящее время проблематика ценностных приоритетов в воспитании личности яв-

ляется жизненно значимой не только для отдельного человека, но и для государства. Духовное и физическое здоровье нации рассматривается сегодня как важный фактор безопасности страны. В Концепции национальной безопасности РФ отмечается, что интересы государства состоят в сохранении и укреплении нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма. В то же время «состояние системы образования в современной России несет на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX века» [4, с. 4].

Во все периоды истории всех народов важнейшей проблемой воспитания являлась и является проблема определения его цели. Есть достаточно обобщенное и широкое определение: «Главная цель воспитания в современном мире состоит в создании материальных, духовных, организационных условий для формирования у каждого гражданина целостного комплекса социально-ценностных качеств, взглядов, убеждений, обеспечивающих его успешное развитие. Отсюда приоритетными направлениями воспитания сегодня являются воспитание духовно и физически здоровой личности; гражданина, патриота и гуманиста; трудолюбивой и конкурентоспособной личности; творческой, саморазвивающейся личности» [1, с. 228]. В то же время гуманистическая педагогика обращает внимание на становление и развитие аксиологических характеристик личности. «В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но прежде всего исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системе критериев, норм, эталонов, ценностных ориентаций он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности... Ценностные идеалы отражаются в нравственных идеалах, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности... Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем» [3, с. 231]. Анализ данных определений выявляет необходимость признания в целевых установках воспитания приоритетности формирования у личности высоких духовных и нравственных ценностей бытия человека в мире, позволяет учителю конкретизировать цели и задачи воспитания в образовательном пространстве учебного заведения.

Казалось бы, цель определена и в трактовке ее основ выступает *идея личности* как верховный принцип педагогики воспитания. Однако результат достижения поставленной цели для отдельно взятой личности остается непредсказуемым. В данном отношении В. В. Зеньковский утверждает: «Личность и метафизически, и этически не замкнута в себе, — она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения» [2, с. 1]. Как никогда значимым в современном обществе становится обоснование ученым постулата: «Тема о человеке оказывается шире и глубже, сложнее и запутаннее, чем его знает современное воспитание» [2, с. 29].

Психология и педагогика начала XXI в. в России актуализирует духовную составляющую сущности личности, но при этом не рассматривает данный феномен с позиций научного исследования, априорно представляя его «как высшую форму отношений к себе, другим, природе, обществу» [1, с. 7]. В самой сущности понятия «духовность» есть общее в светских науках и православном учении. Это обращение человека к высшим ценностям как основополагающим ориентирам его духовного бытия, признание наличия у него смысла жизни как нормального (здорового) духовного состояния, выделение категории совести как показателя проявления духовной жизни, признание необходимости переживания человеком высоких нравственных чувств как побудителей собственного духовного становления и саморазвития. Соответственно феномен духовности может рассматриваться как высшее начало в человеке, ориентированное относительно высших ценностей человеческого бытия, как творческая сила и источник созидания ценностей совместной жизни людей и самосозидания в стремлении к духовному идеалу.

Проблема определения цели воспитания осложняется идеей свободного воспитания. Педагогический идеализм Ж. Ж. Руссо и анархизм Л. Н. Толстого в воплощении этой идеи ушли в прошлое. Вера современных педагогов в творческие силы личности и внутренний фактор ее

саморазвития предполагает свободное воспитание посредством «создания условий» для самоопределения и самореализации личности. Все это, безусловно, ценно в деле воспитания, но настораживает то, что внимание здесь акцентируется на тех способностях, которые обеспечивают «личностный успех» в жизни человека. Здесь за пределами внимания оказывается сама душа человека, средоточие его внутренней жизни. Воспитание, таким образом, сосредоточивается в основном на «периферии» содержательной сущности личности, ее эмпирике. Подготовить человека к самоопределению, дать свободу его творчеству в своем саморазвитии становится главной задачей воспитания в современной педагогике.

Действительно, «все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри» [2, с. 29]. Вместе с тем в философско-педагогическом творчестве Н. И. Пирогова, И. А. Ильина, В. В. Зеньковского и других русских ученых отмечается, что «свобода ставит нас неизменно и неотвратимо перед дилеммой добра и зла — и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души, — уводит нас на путь зла и разрушения — себя и других! Если нельзя ставить задачей воспитания развитие начала личности вне связи со сферой смыслов, — то еще менее можно развивать свободу, не обеспечивая ее связи с добром» [2, с. 31]. Насколько это значимо для духовного оздоровления нашего общества видно по тому, как за последние два десятилетия изменились в нем отношения. Необходимость воспитания человека к добру стала настолько очевидной, что об этом говорят на всех уровнях общественной и семейной жизни. При этом существует опасность понимания данной задачи лишь в аспекте привития личности привычки добрых поступков вне связи с воспитанием свободы их выбора в случае непредсказуемых ситуаций. «Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечивание связи добра и свободы должно составлять цель воспитания: приспособление (функциональное, социальное и т. д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер. Добро в душе не рождается ни от физического здоровья, ни от хороших социальных навыков, ни от развития творческих сил: оно также невыводимо из периферии души, как ныне в психологии мышления признается сознание идей (в актах так называемой идеации), невыводимых из чувственного материала знания». Возникает вопрос: как же можно обеспечить в воспитании связь свободы и добра, чтобы «свобода внутренне и подлинно была связана с добром?» [2, с. 34]. Ответа на этот вопрос в современной педагогике и психологии нет.

В православной педагогической культуре цель духовно-нравственного воспитания выражена в установке образовательного и воспитательного процессов на «воссоздание в человеке образа Божия», формирование у него потребности жить по заповедям высокого духовного и нравственного бытия, приобщение его к ценностям, находящимся в высшей иерархии ценностей жизнедеятельности человека. «Наше вмешательство в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию образа Божия в ребенке и устранить все то, что замедляет это раскрытие... Раскрытие образа Божия, становление внутреннего человека — это есть то, помочь в чем и должно воспитание» [2].

В основных вопросах православной педагогики выделены духовная и практическая задачи воспитания. При этом указывается, что обе задачи должны быть правильно поставлены и сочетаемы так, чтобы они образовывали единую, целостную задачу воспитания. Если духовная задача выражена в задаче подготовки ребенка к «вечной жизни» — это одна сторона воспитания, то практическая задача является другой стороной воспитания — это подготовка к «этой жизни», так как «эта жизнь» дает не только возможность приобрести вечную жизнь, но дает возможность и потерять ее. Кроме того, в православной педагогике выделяется еще одна важная задача, без которой решение двух первых состояться не может, — задача «воспитания человека к свободе», к свободе выбора «добра» и «зла» в своем действовании в том или ином отношении. Нетрудно заметить, что все это в равной мере присуще и светской педагогической культуре. В то же время в православной педагогической культуре задача «подвести дитя к свободе» ставится как главная (наряду с двумя первыми), предопределяющая пути решения духовной и практической задач. В светской педагогике так определенно эта задача не ставится.

В православной педагогической культуре целевая установка на воспитание духовно-нравственной личности четко определена и конкретизирована в конечном результате: в

душе человека должна быть правильно восстановлена иерархия духовно-нравственных ценностей его бытия в мире. Следование этим ценностям есть путь спасения души человека. Это — путь самовоспитания и самосозидания. Такая постановка цели является личностно значимой для каждого человека, ибо в ней определенным образом отражается смысл жизни, к поиску которого причастен каждый живущий на этой земле.

В православной педагогической культуре духовно-нравственное и практическое воспитание не только присутствуют в образовательно-воспитательном процессе одновременно, но и функционируют в нем в условиях интегрированного взаимовлияния. В этом состоит существенное преимущество православной педагогической культуры в воспитании духовной и нравственно развитой личности. Очевидно, в светскую педагогическую культуру, в педагогическую систему воспитания и развития личности следует привнести из православной педагогической культуры принцип интегрирования духовной и практической задач воспитания изначально, то есть в соответствующей постановке целей и задач воспитания личности в ее целостности социального и духовного.

Сегодня необходимо существенное обновление философских, психологических, социально-педагогических знаний в области педагогической антропологии, признание личности в ее целостности духовного, душевного и телесного. По мнению В. И. Слободчикова, «принципиально необходима гармонизация систем знаний *христианской антропологии* — как учении о происхождении и назначении человека, *психологической антропологии* — как учения о закономерностях развития человека в онтогенезе и *педагогической антропологии* — как учения о становлении базовых способностей, сущностных сил человека в образовании» [5, с. 36].

Интеграция рассмотренных воззрений ученых с позиции их логической взаимосвязи выявляет и актуализирует необходимость расширения и систематизации знаний о человеке на основе методологических основ знаний философии, общепринятых в научных кругах, и знаний религиозной философии, имеющей свой методологический инструментарий познания сущности человека и окружающего его мира. Такой подход к проблеме рассмотрения целостности личности создаст базис для определения адекватной цели ее воспитания, позволит уточнить закономерности становления и развития духовно-нравственной личности, а также выстроить непреходящую иерархию ценностей бытия человека в постоянно изменяющемся мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Анисимов В. А.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для вузов / В. А. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. — М. : Просвещение, 2006. — 575 с.
2. **Зеньковский В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. — 223 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
4. **Руденко В. А.** Образование и духовность в современном российском обществе : факторы и вектор диспозиции в процессе системных реформ : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / В. А. Руденко. — Ростов-н/Д, 2007. — 36 с.
5. **Слободчиков В. И.** Духовные проблемы человека в современном мире / В. И. Слободчиков // Педагогика. — 2008. — № 9. — С. 33—40.

Поступила 14.01.09.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ВРАЧА: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

С. Л. Герасименко

В статье в качестве основной темы выступает современная профессиональная культура и процесс ее формирования на базе медицинского вуза. Автор проводит анализ особенностей профессиональной деятельности медицинских работников. Коммуникативная культура рассматривается автором в различных сферах жизнедеятельности, а также осуществляется анализ сущности коммуникативной культуры.

Современная профессиональная культура развивается в условиях возрастания внимания общества к культуре взаимодействия, к коммуникативной культуре. Набирающая силу тенденция сокращения межличностного взаимодействия между врачом и пациентом, зачастую связанная с развитием технической и научной стороны медицины, дает серьезное основание говорить о необходимости коммуникативного образования в медицинском вузе. С постоянно растущим техническим, фармакологическим и научным потенциалом медицины увеличивается опасность радикальных нарушений в коммуникации. Рост профессионализма и специализации все больше набирает силу во всех областях медицины, но тем не менее врач в своем умении вести беседу с больным остается некомпетентным. Безусловно, среди врачей существуют таланты в сфере ведения бесед, но они редки.

Обычная для медицинской практики техника ведения разговора все меньше становится направленной на целостное понимание жалоб. Скорее, напротив, врач выделяет в высказываниях больного конкретные жалобы и одновременно «гасит» представление пациента о самом себе, его объяснение и толкование болезни. По этой причине часто рационально необоснованная, обширная диагностика неизбежно предоставляет сбор сведений, которые передают недуг больного фрагментарно и бессвязно. Восприятие больного происходит тогда лишь в частичных аспектах и он становится пассивным, страдающим объектом. Такие техники сбора анамнеза как правило подтачивают временной бюджет врача, который жестко регламентирован. Формализация и сокращение доли бесед с пациентом происходят в таком случае квазирефлекторно, но в конечном счете являются неверным переходом к экономизации врачебных действий [1].

В таком аспекте рассмотрения профессиональная деятельность медицинского работника имеет ряд определенных особенностей, предъявляющих высокие требования к его коммуникативной культуре, а именно:

— это деятельность в сфере общения, в сфере «человек — человек» и важной стороной успешной деятельности специалиста данного профиля являются не только высокий уровень его специальной подготовки, общечеловеческой культуры, но и социально-психологические аспекты его личностного потенциала;

— это высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками;

— являясь необходимым условием эффективной деятельности специалиста социальной сферы коммуникативная компетентность определяет успешность профессиональной адаптации молодого специалиста на начальном этапе самостоятельного труда [2, с. 175—177].

К другим содержательным характеристикам специалиста-медика как субъекта профессиональной деятельности по праву относятся:

— умение распознавать эмоциональное состояние, характер, поведение и ожидания больного;

— умение моделировать варианты возможных последствий действий людей;

— обладание позитивным отношением к другому человеку, терпимостью к нестандартным проявлениям его поведения, образа мыслей и т. д.;

— умение строго сообразовывать поведение с моральными и юридическими нормами [2, с. 175—177].

Таким образом, в рассматриваемом нами аспекте коммуникативная культура — это совокупность ценностных установок, языковых и этических знаний, умений и навыков, а также

жестов, символов и опыта, которые используются человеком в коммуникативной деятельности. Такое общее определение коммуникативной культуры позволяет нам рассматривать ее:

1) *в специальной (профессиональной) сфере*, где высокий уровень знаний, техник и технологий, используемых в профессиональной (учебной) деятельности, обеспечивает возможность профессионального роста специалиста, при этом большую роль играют логическое, аналитическое, абстрагирующее и интегрирующее мышление;

2) *в личностной сфере*, в которой личность развивает способности, таланты, ценностные представления; продумывает и оценивает собственные шансы, требования, ограничения в профессиональной деятельности, а также в семейной и общественной жизни; реализует жизненные планы;

3) *в социальной сфере*, в которой главным образом представлены развитие социальной ответственности и солидарности, участие в совместном принятии решений, регулирование конфликтов ненасильственным путем, продуктивное взаимодействие с представителями других культур и религий.

Коммуникативная культура медицинского работника в специальной (профессиональной) сфере включает: 1) понимание и толкование специальных (профессиональных) терминов, понятий в беседе с коллегами (врачами разных специальностей, медсестрами) и людьми, не имеющими отношения к медицине (например, больным и его родственниками); 2) понимание вербальных, формальных (формулы, графики) и невербальных (мимики и жесты в беседе с больным) средств; 3) умелое обращение со специально подготовленным материалом (различного рода информация, а также расшифровки кардиограммы, рентгенограммы, анализ крови, карты анамнеза и т. д.); 4) корректное использование иностранного языка в профессиональной сфере (понимание и высказывание на иностранном языке специальных понятий, терминов, явлений).

Коммуникативная компетентность в личностной сфере подразумевает: а) рефлексирование собственных установок на коммуникацию (потребность, ожидание, опасение, оценка) и дальнейшее их развитие; б) согласование собственных интересов с интересами других (убеждение, объяснение, внушение, рекомендация); в) понимание самого себя как «коммуникатора»; г) принятие концептуальной позиции к процессу коммуникации и ее основам; д) использование иностранного языка с целью приобщения к языковой культуре.

Коммуникативная компетентность в социальной сфере представлена: а) осознанием участия в коммуникации (в какой степени я оказываю влияние на других?); б) принятием решений в группе (обсуждение индивидуальных и общих потребностей, интересов; согласование определенных правил; развитие способности и готовности к согласию / одобрению и урегулированию конфликтных ситуаций); в) презентацией общих результатов работы; г) владением коммуникативными стратегиями; д) обеспечением иноязычной коммуникации с учетом региональных, страноведческих и культурных особенностей [3, с. 37].

На основе анализа комплекса сущности коммуникативной культуры медицинского работника мы предлагаем характеризовать структуру коммуникативной культуры путем выделения в ней трех взаимосвязанных компонентов — *эмоционального*, *когнитивного* и *поведенческого*, так как коммуникативная культура формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия. Исследование проблемы формирования коммуникативной культуры дало ключ к анализу, конструированию, обновлению и развитию содержания образовательного процесса университета.

На основе полученных данных были определены приоритетные направления развития коммуникативной культуры медицинского работника в процессе изучения иностранного языка:

1) *в эмоциональной сфере* — развитие эмпатических способностей, формирование этической установки будущей профессии, обогащение практики обращения с эмоциями;

2) *в когнитивной сфере* — совершенствование рефлексивных умений в процессе иноязычного общения, развитие способности и готовности к компромиссным решениям и урегулированию конфликтных ситуаций, расширение кругозора и интересов студента;

3) *в поведенческой сфере* — включение студентов в продуктивное взаимодействие с преподавателем и сверстниками на занятии, обогащение опыта работы в коллективе, моделирование коммуникативных ситуаций.

Первое направление — развитие эмпатических способностей студентов-медиков — реализуется через: а) овладение техникой эмпатического слушания (дословное повторение, перефразирование, вербализация чувств); б) наблюдение за невербальными реакциями партнера; в) экспрессивную оценку влияния текста, фильма, музыки; г) активное употребление студентами речевых средств, с помощью которых была бы возможна передача эмоциональных отношений (удовольствие / недовольство, симпатия / антипатия, удовлетворение, удивление, надежда, разочарование, страх, беспокойство, признательность, сожаление, сочувствие) и соответственно вербализация чувств (категоризация чувств, описание состояний, желаний).

Чтобы общаться, человек должен выражать мысли и чувства собеседникам, но в то же время он должен дать возможность и собеседнику выразить свои мысли, свои желания и настроения, а значит, слушать другого. Поэтому слушание является предпосылкой правильной, уместной, интеллигентной речи.

Особое внимание в медицинской практике следует уделять эмпатическому слушанию. Его популяризировал известный американский психотерапевт К. Роджерс, который был уверен, что, слушая, можно помочь индивиду понять его собственную ситуацию и проблемы [4, с. 235—238]. Как определенная процедура оно предполагает понимание чувств, переживаемых другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств. Для этого применяются такие приемы, как уточнение, перефразирование, резюмирование, а также эмоциональное присоединение к состоянию партнера и вербализация чувств.

Одной из важных техник эмпатического слушания, которой должен владеть специалист-медик, является техника *отражения*, или отзеркаливания. Можно найти у Зигмунда Фрейда выражение, что «врач... как зеркало, не должен показывать ничего другого, чем то, что ему показывают» [5]. Принцип отражения основан на том, что врач передает пациенту то, что он услышал и понял или как будто понял. Такое отражение, по мнению ученых, происходит при наличии установки на эмпатию и эмоциональную теплоту.

Если касаться технической стороны беседы при отражении, то формально врач может выразить услышанное и понятое тремя способами:

1. Благодаря *дословному повторению* услышанного.

2. Перефразируя услышанное и понятое *собственными словами* (такая техника называется *перефразированием*).

3. Стараясь передать словами содержание эмоциональных переживаний пациента (*вербализация чувств*).

Очевидно, что эти три приема предъявляют повышенные требования к врачу, поэтому очень важно внести ясность в вопрос возможностей, ценности и опасностей этих трех техник. Самым простым является дословное повторение. Оно не требует от врача ни особой работы над формулированием высказывания, не стимулирует его к глубокому пониманию пациента. К данной технике рекомендуется прибегать крайне редко. Ее опасность состоит в том, что у пациента может возникнуть чувство, что его передразнивают. Перефразирование состоит в том, что врач передает своими словами услышанное и одновременно пытается выразить то, что он понял (например: Пациент после многократной химиотерапии говорит: «Если это так дальше пойдет, я не выдержу». Врач: «Вы хотите окончить лечение?»). В данном случае очень важно, что врач сформулировал отражающее высказывание в виде так называемого парящего вопроса, так как он передал интерпретацию высказывания пациента, но оставил открытым для обсуждения того, что, возможно, пациент имеет в виду что-нибудь другое. Высказывание пациента можно трактовать и как «Я не могу дальше продолжать лечение, если Вы мне не поможете» или «Я очень сомневаюсь» и т. д. Таким образом, мы видим, что основная трудность при перефразировании состоит в том, что пациенту предлагается одна из многочисленных возможностей интерпретации его высказываний, а именно наиболее часто встречающаяся.

Вербализация является самым лучшим методом выражения переживаний и чувств пациента. С целью овладения техникой вербализации чувств целесообразно пополнять свой словарный запас, для чего существует возможность работы с синонимами и антонимами, что предусмотрено и успешно может реализовываться в процессе изучения иностранного языка. В качестве главной опасности метод вербализации содержит неверную интерпретацию эмоционального переживания, а также тенденцию к оцениванию и интерпретированию.

Представив себе четкую картину того, каким образом и в какой форме может находить выражение эмпатическое отношение врача к больному, нами был подготовлен ряд коммуникативных ситуаций из врачебной практики на иностранном (немецком) языке. Первый комплект коммуникативных заданий содержал несколько пронумерованных отрывков из беседы врача и пациента, из которых нужно было по высказываниям врача определить, какая техника отражения в конкретном случае была использована: дословное повторение, перефразирование или вербализация. Результаты необходимо было занести в предлагаемую таблицу. Второй комплект коммуникативных заданий был представлен в виде тестов. Студентам предлагалась одна из реплик пациента и три варианта ответа на нее, т. е. возможные высказывания со стороны врача. Так как вербализация является наиболее рекомендуемым методом в профессиональной деятельности врача, студенту необходимо выбрать тот вариант, который соответствует требованиям именно данного приема. Коммуникативные задания из третьего комплекта содержат несколько высказываний больного, на каждое из которых студент сам должен дать ответ, используя один из методов отражения. Выполнение такого вида коммуникативных заданий способствует творческой активности среди студентов, требует от них самостоятельности и рефлексивных навыков.

Кроме владения техниками эмпатического слушания, самым важным умением врача в разговоре с пациентом является активное, квалифицированное слушание, которое в свою очередь представлено во втором направлении — совершенствовании рефлексивных умений в процессе профессиональной иноязычной подготовки. *Активное слушание* дается тяжелее, чем говорение, поэтому и является самой сложной частью в беседе. Оно требует терпения, сконцентрированности внимания, дисциплины, аналитического мышления. Одним из основных признаков хорошего врача является его стиль «хорошо» слушать. Предпосылки активного слушания: интерес, готовность выслушать, умение слушать, полное присутствие. Чтобы врач смог это проявить в беседе с больным, ему необходимо владеть *искусством формулирования вопросов.*

Формулирование вопросов относится к элементарным техникам ведения разговора. Большая часть бесед между врачом и пациентом не удается, потому что врач задает неправильные вопросы. Это означает, что использовалась неправильная техника постановки вопроса или цель расспроса была неверной, так как в разговоре следует учитывать интересы не только пациента, но и врача. Только правильно сформулированные вопросы могут привести к желаемому ответу. Вопрос считается верно сформулированным, если он сформулирован ясно и недвусмысленно, задан в нужное время, поощряет готовность к ответу, служит цели разговора, погружает в предмет разговора, развивает разговор, стимулирует коммуникацию, позволяет распознать эмпатию. Это значит, что расплывчатые, неточные и многозначные вопросы могут привести к неоднозначным ответам. Не вовремя заданный вопрос является классическим барьером к общению. Все вопросы, которые звучат оценивающе или передают агрессию, а также сформулированы в форме допроса, вызывают отпор, противодействие. Вопрос должен ставиться так, чтобы пациент на него охотно ответил. Правильно сформулированный вопрос стимулирует коммуникацию между врачом и пациентом, потому что он сигнализирует интерес врача к ситуации больного, позволяет увидеть понимание и помочь ему отвечать, не испытывая злости, стыда, страха. Правильно сформулированные вопросы являются инструментом, который может использоваться по-разному в беседе врача и пациента. В отличие от анкеты они служат не только источником информации, но могут быть важным элементом ведения больного и способствовать укреплению взаимоотношений между собеседниками. Верно сформулированный вопрос уже является частью лечения. Из техник формулирования вопросов можно выделить два вида вопросов — закрытые и открытые:

1. *Закрытые вопросы* служат в первую очередь для получения определенной информации (например: «У Вас часто болит голова?» — «Да» или «Когда Вам делали операцию на желудке?» — «В 2002 году»). Они также помогают, когда пациент уходит от темы разговора. Из-за ограниченной формы закрытые вопросы охватывают только узкий сектор общей проблемы и менее удачно погружают в ситуацию разговора. Поэтому их следует применять по возможности нечасто и избегать в начале беседы. Беседа, которая главным образом протекает в форме

закрытых вопросов, создает впечатление анкетирования из-за схематичного раскрытия темы беседы, сухого стиля, вызывает у собеседника ощущение давления, проверки, экзамена и не способствует налаживанию доверительных отношений.

2. *Открытые вопросы* побуждают пациента открыться для общения, в свободной форме говорить о проблемах, стимулируют процессы самопознания. Они помогают врачу продемонстрировать больному интерес и внимание, поэтому рекомендуется использовать технику формулирования открытых вопросов.

Существуют и другие вопросы, которые можно рассматривать как продуктивные в профессиональной деятельности медицинского работника:

— *прямой вопрос*, который занимает промежуточное положение между открытым и закрытым вопросом. Как правило, он начинается с таких вопросительных слов: *когда*, *где*, *как*, *кто*, *что* и подходит для введения или углубления в тему;

— *расширяющий вопрос*, который служит для получения специфической информации от больного. Он позволяет пациенту отвечать в свободной форме, но одновременно уводят его от темы. Например: «...И что случилось потом?»;

— *конкретизирующий вопрос*, который предлагает больному на выбор спектр прилагательных или описаний («У Вас наступают боли до, во время или после еды?»);

— *конфронтационный вопрос*, который противопоставляет больному его поведение, чувства, ранние высказывания («Вы говорите, что регулярно принимаете таблетки против гипертонии, но чувствуете себя лучше, если забываете их выпить?»). Данный тип вопроса помогает больному обратить на себя внимание, сконцентрироваться на себе;

— *рефлексивный вопрос* (*вопрос-эхо*), который повторяет часть того, что сказал пациент, являясь «эхом» его высказываний, чтобы проанализировать затронутую тему;

— *интерпретирующий вопрос*, который содержит выводы, полученные из высказываний и поведения больного («Тем самым Вы хотите сказать, что в данный момент для Вас важнее успехи в бизнесе, чем хорошее самочувствие?»). Данный тип вопросов имеет оценивающий характер, поэтому его нужно задавать осторожно.

Различают ряд вопросов, которые не только не способствуют общению, но и часто тормозят его, так как они не принимают во внимание автономию больного, не позволяют распознать эмпатию, могут расцениваться как заносчивые, создавать впечатление манерности со стороны спрашивающего. К ним относятся непродуктивные и запретные вопросы:

— *вопрос-ловушка*, т. е. попытка обмануть того, кого спрашиваешь. Например: «Вы испытываете жажду в большей или меньшей степени в те дни, когда не употребляете сахар?» Какой бы ответ не последовал, в данном вопросе передается попытка констатировать факт, что больной не придерживается рекомендаций врача, игнорирует их;

— *вопрос-любопытство*, который удовлетворяет любопытство спрашивающего, нередко стыдит респондента, создает атмосферу допроса. Подобные вопросы звучат как неделикатные;

— *вопрос-оценка*, который имеет оценивающий характер, тон и обычно начинаются со слова «почему». Например: «Почему Вы так негативно относитесь к своему заболеванию?» (вместо: «Почему Вам так тяжело поверить в то, что у Вас есть шанс на выздоровление?»). Такие вопросы заставляют больного обороняться;

— *вопрос-вызов*. Обычно задается с целью заставить больного что-либо предпринять, сделать. Например, вопрос «Вы не хотите или не можете понять, что эта операция Вам поможет?» едва ли убедит пациента в необходимости оперативного вмешательства;

— *вопрос-тупик*. Приводит к выраженной асимметрии в разговоре: спрашивающий заведомо знает, что собеседник не сможет на него ответить («В Вашей моче раньше обнаруживали барбитураты?»);

— *вопрос-клише*. Звучит неестественно, вызывает у больного чувство, что врач воспринимает его проблемы не всерьез, поверхностно («Как это мы дожили до такого состояния?»);

— *вопрос-убеждение*. Суггестия повышает уверенность больного в чем-либо («Вас не тошнит после приема новых таблеток?»);

— *парный вопрос*. Из-за дефицита времени врач задает сразу два и более вопроса («У Вас по-прежнему болит живот, а стул стал черный?»).

Не следует врачу задавать пациенту таких вопросов, на которые бы больной не смог ответить и которые приводили бы к выраженной

асимметрии в разговоре. На наш взгляд, будущий медицинский работник должен разбираться, какие техники в какой ситуации общения наиболее оптимальны, а каких следует избегать. Здесь речь идет о когнитивном освоении коммуникативных квазиситуаций, которые могут быть предложены для анализа студентам в процессе иноязычной профессиональной подготовки в вузе, так как сами студенты пока не являются реальными участниками профессионального общения. В предлагаемой нами технологии имеют место задания, которые одновременно могут представлять собой *коммуникативную задачу* (например: «К Вам на прием пришел больной с почечной коликой. Задайте ему ряд открытых и закрытых вопросов»). Для успешного решения подобных задач необходимо, чтобы студент умел четко отличать открытые вопросы от закрытых, знать их преимущества и недостатки. С этой целью сначала мы предлагаем вниманию студента определенный набор вопросов, которые нужно классифицировать на открытые и закрытые. Затем анализ вопросов рекомендуется проводить на примере нескольких вариантов коротких бесед между врачом и пациентом.

Третье направление — включение студентов в продуктивное взаимодействие с преподавателем и сверстниками на занятии — реализуется через:

— обогащение опыта восстановления прерванной коммуникации (сигнал непонимания, просьба повторить сказанное, просьба об уточнении слова или фразы, вопрос об уточнении, объяснение другими словами, просьба о помощи в речи, просьба говорить медленнее и т. д.);

— речевой этикет (привлечение внимания, обращение, приветствие, знакомство, представление, прощание, извинение, благодарность, комплимент, любезность, поздравление и т. д.);

— вовлечение студентов в деловые и ролевые игры.

Чтобы обучить студента анализу ситуаций общения в целом и особенностей своего общения, в частности, научить его употреблять слова, выражения интонации применительно к целям коммуникации, на практике мы используем разыгрывание ситуаций в сфере деятельности специалиста-медика, то есть деловую игру. Наиболее частой ситуацией, разыгрываемой на занятиях студентами, является беседа врача с пациентом. В ходе деловой игры обучающиеся должны продемонстрировать не только знание речевых образцов, часто используемых на приеме у врача-специалиста (кардиолога, гастроэнтеролога, фтизиатра и т. д.), а также умение построения любой тактики диалога. Поэтому уже усвоенные ранее речевые образцы должны гибко использоваться в новой ситуации. Потребностью участников игры может быть вызвана и активизация пассивно усвоенной лексики или речевых образцов. Таким образом участники игры — студенты — расширяют сферу речевой деятельности, знакомятся с практическими аспектами беседы в медицинской практике, изучают основы коммуникации между врачом и пациентом.

Реализация процесса иноязычной профессиональной подготовки по трем направлениям ориентирована на помощь студентам медицинского вуза осмыслить необходимость усвоения знаний о коммуникативной культуре и их будущей профессиональной деятельности, сформировать ценностное отношение к личности пациента, придать целенаправленность их самостоятельной работе. Важно, чтобы студент осознал, что успех профессионального общения определяют ясное и стратегически направленное мышление, способность к аналитической работе, умение профессионально оценивать результаты коммуникативной активности, установление связи между целями профессиональной деятельности и коммуникационными программами.

Эффективность нашей технологии подтвердило сопоставление выборок по интерактивности в контрольной и экспериментальной группах с использованием критерия φ^* — углового преобразования Фишера ($\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр}$). Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы статистические данные и эмпирические материалы подтверждают положительную динамику развития коммуникативной культуры специалистов-медиков в процессе изучения иностранного языка в вузе (табл. 1, 2).

Для обработки представленных в табл. 2 общих результатов анкетирования, проводимого в группах в начале и конце опытно-экспериментальной работы, использовался *t*-критерий Стьюдента для связных выборок.

Отсутствие низкого уровня коммуникативной культуры в ЭГ и КГ мы связываем с тем, что низкий уровень одного из компонентов компенсируется наличием более высокого уровня

Таблица 1

Уровни сформированности коммуникативной культуры студентов-медиков

Компонент	Уровень	Число студентов			
		констатирующий этап		контрольный этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Эмоциональный	высокий	30,4	27,7	43,5	25,5
	средний	41,3	44,7	43,5	46,8
	заниженный	21,7	19,1	10,9	19,1
	низкий	6,5	8,5	2,2	8,5
Когнитивный	высокий	19,6	12,8	30,4	17
	средний	30,4	27,6	34,8	27,7
	заниженный	32,6	38,3	21,7	38,3
	низкий	17,4	21,3	13	17
Поведенческий	высокий	10,9	12,8	15,2	12,8
	средний	32,6	27,7	43,5	29,8
	заниженный	30,4	31,9	19,6	29,8
	низкий	26,1	27,7	21,7	27,7

Таблица 2

Динамика уровней сформированности коммуникативной культуры студентов-медиков

Уровень	Число студентов							
	констатирующий этап				контрольный этап			
	ЭГ $n = 46$		КГ $n = 47$		ЭГ $n = 46$		КГ $n = 47$	
Высокий	5	11 %	3	6,4 %	9	19,6 %	5	10,6 %
Средний	23	50 %	21	44,7 %	25	54,3 %	22	46,8 %
Заниженный	18	39 %	22	46,8 %	12	26,1 %	20	42,6 %
Низкий	0	0	1	2,1 %	0	0	0	0

остальных структурных компонентов. Поэтому можно сделать вывод о том, что формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника представляет собой сложный многогранный процесс, в ходе которого должно осуществляться целенаправленное педагогическое воздействие на все составляющие ее компоненты — когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Три компонента коммуникативной культуры взаимосвязаны между собой, и изменение состояния одного из них вызывает трансформацию всей структуры.

Установлено, что у студентов, обучавшихся по экспериментальной программе, повысилась удовлетворенность от общения, появилась уверенность в выборе коммуникативного поведения в проблемных ситуациях. Будущие врачи стали обращать внимание на личность партнера, лучше понимать и принимать его индивидуальность. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование предлагаемого содержания обучения на занятиях по иностранному языку способствует развитию коммуникативной культуры у студентов на первых курсах медицинского вуза, предварительно готовит их к реальному взаимодействию с больными сначала на старших курсах, а затем в профессиональной деятельности после окончания вуза.

С рассуждениями о роли коммуникации в профессиональной культуре медика вспоминается высказывание известного русского философа и врача И. А. Ильина о том, что успех лечения зависит прежде всего от внушения, верных советов, оптимистического одобрения больного и ласковой суггестии. Согласно рус-

ской медицинской традиции каждый врач призван любовно обходиться с больным. Если этого нет, то нет главного двигателя, нет «души» и «сердца». Иначе врачебная практика становится отвлеченным «подведением» больного под абстрактные понятия *болезни и лекарства* [6, с. 348—354]. В работе со студентами мы стремимся донести новому подрастающему поколению врачей эти идеи и традиции духовной и медицинской культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Герасименко С. Л.** Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. … канд. пед. наук / С. Л. Герасименко. — Курск, 2007. — С. 37—39.
2. **Ильин И. А.** Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М. : Республика, 1993. — 431 с.
3. **Климов Е. А.** Образ мира в разнотиповых профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Изд-во МГУ, 1995. — 224 с.
4. Психология мотиваций и эмоций : хрестоматия. — 2-е изд. / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : Изд-во МПСИ, 2006. — 752 с.
5. **Freud S.** Gesammelte Werke / S. Freud. — Frankfurt am Main, 1969. – B. 8. — S. 384.
6. **Geisler L. S.** Arzt und Patient — Begegnung im Gespräch / L. S. Geisler. — Frankfurt/Main : Pharma Verlag Frankfurt, 2002. [Электронный ресурс]. — URL : http//www.linus-geisler.de/monografien/monograf.html.

Поступила 04.02.09.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

С. А. Завражин, М. В. Краснова

Статья посвящена одной из злободневных проблем дошкольников — агрессивности. Повышенная агрессия рассматривается авторами как одна из наиболее острых проблем для психолого-педагогических работников дошкольного образовательного учреждения. Определяются пути профилактической и коррекционной работы с агрессивными детьми.

Дошкольный возраст — это особый период в жизни человека. В эту пору закладывается фундамент будущей личности, складываются и индивидуализируются психические свойства, которые определяют последующую жизнь человека, происходит становление мировосприятия, видения себя в социуме, начинает учитываться оценка окружающих себя. Педагогу важно не упустить данный этап взросления личности, направить ребенка в конструктивное русло развития, особенно это актуально для агрессивных детей, поскольку дошкольный возраст — наиболее сенситивная фаза для коррекции их поведенческих установок.

Продуктивно организованный педагогический процесс в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) призван обеспечить позитивный психологический контакт, который должен возникнуть между воспитателем и детьми, превратить их в субъектов деятельности, помочь преодолеть разнообразные проблемы. Возникающее взаимодействие направлено на переведение детей из привычной для них позиции ведомых на позиции сотрудничества.

Повышенная агрессия (под агрессией подразумевается целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт) детей является одной из наиболее острых проблем для педагогов. Особенно важным изучение актов агрессии является в дошкольном возрасте, когда агрессивность как черта характера находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные корригирующие меры.

Вовлечение педагогов в процесс социально-психологического сопровождения личностного развития ребенка предполагает организацию профилактической и коррекционной работы с детьми, имеющими затруднения в реализации адекватных форм поведения (агрессивных), развитие способностей агрессивного воспитанника; установление взаимодействия воспитателей с другими специалистами детского сада (музыкальным руководителем, преподавателями по ИЗО и физической культуре, психологами, руководителем театрального кружка и т. п.) и родителями с *целью*:

— изучения индивидуальных особенностей ребенка, его затруднений и достижений в развитии;

— разработки рекомендаций для индивидуальной работы и ознакомления с ними всех взрослых, которые взаимодействуют с агрессивным ребенком;

— организации коррекционной работы;

— наблюдения за достижениями развития ребенка и фиксация их в индивидуальных картах развития;

— мониторинга результатов развития личностных качеств ребенка для оказания своевременной помощи в решении возникших у него поведенческих затруднений.

В связи с этим перед сотрудниками ДОУ (опытно-экспериментальная работа проводилась в ДОУ № 58 и 63 г. Владимира) ставились следующие *задачи*:

— способствовать активному освоению ребенком окружающей среды;

— привлечь к совместной работе с ДОУ по нивелированию агрессии у дошкольников различные социальные институты:

— установить прочные контакты коллектива воспитанников с детскими объединениями территориального типа (по месту проживания дошкольников);

— сформировать механизмы взаимосвязи и преемственности деятельности ДОУ во всех сферах, где живет и общается агрессивный ре-

бенок, с максимальным привлечением возможностей социума.

Для успешной деятельности педагогического коллектива, направленной на снижение агрессивных поведенческих алгоритмов дошкольников, педагогами использовались такие *методы* работы, как анализ воспитателем совместно с психологом особенностей поведения и деятельности агрессивного ребенка; обсуждение выявленных проблемных зон с педагогическим коллективом и постановкой перед сотрудниками конкретных задач по их локализации.

Нами проводились дискуссии, диспуты, целевые курсы для обучения взаимодействия в команде, «круглые столы» по обобщению опыта работы, ролевые игры, семинары, беседы, приглашались для совместного обсуждения данного вопроса родители, организовывались встречи с заведующей ДОУ. Цель перечисленных методов профилактической работы — сориентировать референтных для ребенка взрослых на помощь в преодолении его поведенческих нарушений.

Педагогическим коллективом использовался метод включения воспитанников в познавательную деятельность по осмыслению сущности деструктивных качеств личности и способов их проявления. При этом воспитательному процессу придавался содержательно-интеллектуальный и эмоционально положительный характер, делавший его интересным и увлекательным. В качестве методов работы использовались разнообразные игры, моделирование, обсуждение произведений литературы, включение ребенка в различные виды изобразительной, музыкальной, спортивной деятельности.

Кратко охарактеризуем эти методы:

1) моделирование предполагает демонстрацию детям, не имеющим базовых социальных умений, примеров адекватного поведения. После показа разных моделей поведения, приводящих к достижению намеченной цели, у детей можно наблюдать улучшение поведения;

2) в процессе игры детям предлагается представить себя в ситуации, когда требуется реализация социально-приемлемых умений. Это дает возможность проверить на практике алгоритмы поведения, которым агрессивные дети научились в ходе моделирования;

3) включение ребенка в различные виды изобразительной, музыкальной, спортивной деятельности, которые содержат как можно больше элементов, характерных для реальной жизненной обстановки;

4) обсуждение произведений литературы и искусства формирует у ребенка вариативность поступков в трудноразрешимых ситуациях, а также новый тип поведения и реагирования.

Использование педагогами перечисленных методов работы с агрессивными дошкольниками позволяет расширить их репертуар социальных умений. В качестве приемов педагогического воздействия на агрессивных детей нами применялись психогимнастика, элементы арттерапии, музыкотерапии, цветотерапии, поведенческого тренинга, игры-драматизации, подвижные игры с правилами.

Технология профилактики агрессивного поведения дошкольника направлена на индивидуализацию личностного и социального развития. Она объединяет в себе следующие направления работы с детьми: формирование уверенности в себе, развитие чувства эмпатии, воспитание социальных навыков.

Каждый из перечисленных разделов работы с дошкольниками призван воплотить базисную идею. Так, раздел «Уверенность в себе» ориентирован на раскрытие для ребенка собственной уникальности. Раздел «Чувство эмпатии» открывает перед ребенком многообразие и целостность эмоционального мира. Раздел «Социальные навыки» показывает всю сложность взаимосвязей в общении между людьми, в частности, гармоничного отношения ребенка с группой сверстников.

Опыт, получаемый ребенком в процессе знакомства с предложенными разделами работы, позволил каждому воспитаннику глубже познать себя и других представителей общества, освоить взаимосвязи в социальном мире, а это в свою очередь даст ребенку возможность более эффективно адаптироваться в социальной группе, предполагает развитие сопереживания, воображения (проводились игры «Угадай эмоцию», «Лото настроения», «Рисуем настроение друга», «Как ты себя сегодня чувствуешь?»); находчивости, любознательности, самостоятельности (каждый ребенок имеет право высказать свое мнение); вариативного мышления, воли (ребенок учится сдерживать себя, чтобы дать возможность и другому обозначить свою точку зрения); развитие способности децентрироваться (встать на позицию другого); реализацию потребности в самовыражении и са-

моутверждении (игры «Зеркало», «Сиамские близнецы», «Тень», «Поводыри» и т. д). Работа сотрудников ДОУ происходила при включении агрессивных детей в разные формы совместной деятельности, когда ребенок должен согласовывать личные интересы с интересами группы, коллектива или сообщества в целом (предлагались игры «Дракон», «Дотронься до...», «Доброе животное» и др.).

При организации коррекционного процесса педагогами использовались формы работы, повышающие уровень принятия агрессивного ребенка сверстниками: объединение в подгруппы, работа в парах (упражнения «Руки знакомятся, ссорятся, мирятся», «Нарисуй портрет лучшего друга»), выходы за пределы группы и участка детского сада, перевоплощение детей в непривычные (нехарактерные) роли (ролевое обыгрывание литературных произведений: сказок «Морозко», «Про мимозу» С. Михалкова; «Вредные советы» Г. Остера и др.). Дети, занимаясь интересным делом, незаметно для себя учились считать, рисовать, петь, танцевать, что позволило расширить пространство нормативного поведения. Обеспечение дошкольнику успехов в той деятельности, где он по-новому раскрывался для окружающих, придание этому успеху гласности закрепляло у ребенка нормы поведения, принятые в социуме.

В ходе организации воспитательного процесса педагогами использовались занятия с малыми группами (3—5 чел.) и равномерное чередование интеллектуальных и двигательных мероприятий (подвижные игры, психологические этюды). При организации работы в микрогруппах педагог стремился к тому, чтобы дети были внимательны друг к другу, самостоятельно проявляли заинтересованность к переживаниям товарищей. Применялись разнообразные формы совместной партнерской, поисково-исследовательской, имитационно-игровой деятельности взрослого с детьми («Поле чудес», «Музыкальный ринг», «КВН»).

Для активизации восприятия социально приемлемых форм поведения у агрессивных дошкольников при общении со сверстниками педагогами создавались проблемные ситуации, направленные на:

— развитие социально значимых мотивов поведения, выражающихся в желании понять другого человека, помочь, уступить, проявить внимание и заботу о слабом, обиженном, больном, пожилом человеке; доброжелательно, с особым вниманием общаться с новым ребенком в группе детского сада, ребенком — гостем дома. Также дети ставились в условия сопричастности к переживаниям героев художественных произведений («Вовка — добрая душа» (А. Барто) — помощь другим, «Волшебное слово» (В. Осеева) — показать детям, как можно своими действиями огорчить окружающих и др.);

— развитие гибкости социального поведения в общении с младшими, старшими детьми, а также ровесниками: как мальчиками, так и девочками;

— развитие навыков по установлению контакта и общению с помощью вербальных и невербальных средств (мимика, пантомимика): тактично, соблюдая чувство меры, обращаться с предложениями, вопросами, просьбами; внимательно выслушивать ответ; в вежливой форме отвечать на вопросы, смотреть на другого человека, приветливо улыбаясь; доброжелательно, достойно предлагать помощь при затруднениях;

— обучение умению выражать симпатию, расположенность, доброжелательность, оказывать любезность;

— расширение круга общения ребенка; формирование способов контактирования с малознакомыми людьми (воспитатель другой группы, заведующая, методист, психолог, родители кого-либо из сверстников);

— обучение детей в совместной деятельности в мягкой, приветливой форме умению высказывать свои предложения, советы, просьбы; оказывать эмоциональную поддержку сверстнику при затруднении, создавать атмосферу взаимной расположенности, доверия;

— развитие стремления с помощью социально принятых способов общения защитить себя, проявить чувство собственного достоинства, когда сверстник кричит, рассержен, разговаривает насмешливо, категоричным, командным тоном. Такой навык важен для детей, которые активно усваивают (в основном через телевидение и компьютерные игры) качества «антигероев» (жестокость, злость, грубость, агрессивность);

— обучение ребенка умению прислушиваться к своим переживаниям, понимать свое эмоциональное состояние («Я рад», «Я доволен», «Мне весело», «Я рассержен», «Я огорчен», «Мне

грустно», «Мне страшно» и т. д.). Развитие способности открыто выражать свои чувства, как положительные, так и отрицательные.

Проблемные ситуации помогли детям больше узнать о суждениях друг друга: им становились доступны и понятны как положительные, так и отрицательные переживания сверстников. Проигрывание предложенных обстоятельств помогало детям входить в роль, действовать как бы на самом деле, оценивать важность возложенной на них ответственности — поступить таким образом, чтобы одногруппник получил удовлетворение от оказанной помощи, проявленного внимания. Проблемные ситуации развивали у детей чувство сопереживания товарищу, заботу о нем.

Таким образом, в ходе эксперимента установлено, что профилактика агрессивных проявлений дошкольников более эффективна, если она:

1) осуществляется как целостный, поэтапный, системно организованный, индивидуально-ориентированный процесс, обеспечиваемый комплексом диагностических и коррекционных методик;

2) организуется компетентными педагогами и психологами;

3) при общении с детьми педагогами создаются проблемные ситуации, направленные на:

— эмоционально насыщенное, содержательное общение взрослого с агрессивным ребенком и детей друг с другом в игре, в различных видах художественной, музыкальной, театральной деятельности (инсценировках сказок, представлениях кукольного, теневого театра). Воздействие на эмоциональную сферу агрессивного дошкольника предполагает побуждение его к общению, опору на его прежний положительный опыт, использование метода проблемной ситуации. Воспитатель предлагает детям перевоплотиться в игровой персонаж, в рамках взятой на себя роли адекватно выразить свое отношение к объекту. Проигрывание разных ролей расширяет поведенческий багаж ребенка;

— создание условий, побуждающих агрессивных детей вступать в общение со взрослыми и другими детьми для формирования симпатии, эмоциональной привязанности, доверия к близким взрослым и сверстникам, стремления к взаимопониманию и сопереживанию; для познания проявления эмоциональных состояний окружающими (радости, восторга, грусти, печали, злости, гнева, тревожности); возможностей в различных видах деятельности; правил поведения в обществе и др.; для развития способности к сочувствию, если другой человек устал, не совсем здоров, плохо чувствует себя, чем-то огорчен, обижен, раздосадован, рассержен; воспитания эмоционального отклика на выразительную речь взрослого и детей, на шутки;

— поддержку стремления выполнять просьбы взрослого, других детей, откликаться на предложения заняться совместной деятельностью.

В процессе экспериментальной работы у агрессивных детей изменилось отношение к окружающему миру. Они стали более внимательными и заботливыми с окружающими их сверстниками и взрослыми. Если раньше они могли спокойно ударить, толкнуть, укусить, оскорбить одногруппника, то после проведенной работы дети чаще старались помочь им, стремились принять участие в совместных играх. Разумеется, данные позитивные тенденции необходимо укреплять, что отчетливо осознают родители и педагоги ДОУ.

Поступила 07.08.09.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕКСТА

А. Ю. Ивлева

Автор размышляет о ценностных ориентациях современной молодежи, о гражданско-патриотических, духовно-нравственных позициях, социально-культурной составляющей личности молодого человека. В статье также анализируется школьное образование с точки зрения оторванности его от современных жизненных реалий, рассматриваются факторы, влияющие на социализацию подрастающего поколения. Проводится психолого-педагогический анализ известных на сегодняшний день российскому читателю текстов.

Десятилетний опыт работы со студентами убеждает нас в том, что с каждым годом в высшие учебные заведения приходят все более творческие и одаренные люди, не умеющие, однако, в своем большинстве ни показать свою креативность, ни продемонстрировать остроту ума. Не секрет, что в преподавательской среде негласно бытует мнение о том, что современные студенты плохо подготовлены, имеют эклектические знания, чрезмерно свободны в выражении собственного эго, плохо обучаемы и практически демотивированы по отношению к учебе. Все чаще можно услышать, что современная молодежь имеет совершенно иные интересы, проповедует другие ценности, нежели предыдущие поколения.

Вероятно, все вышесказанное до некоторой степени справедливо. Вчерашние школьники, которых только что посвятили в студенты, вряд ли безошибочно выдадут намертво зазубренные законы Ньютона и, конечно, не скажут, когда же закончилась вторая Русско-турецкая война, зная тем не менее, что их было «вроде бы шесть». Более того, в головах наших бывших школьников совсем не уложены на полки знания о Второй мировой войне и, оперируя, например, таким понятием, как «маргинальность», они вряд ли вспомнят о трагедии Гражданской войны в России. Большинство из них в принципе не знают, что значит «маргинальность», но, отгадывая кроссворд, они безошибочно определят, что скрывается за туманным объяснением этого самого понятия.

Наши школьники все это где-то и когда-то слышали, проходили. Возникает типично русский вопрос: кто виноват в таком поверхностном образовании молодого поколения? Родители, успокаивающие свое плачущее годовалое чадо словами: «Не плачь. Пойдем к огоньку [имея в виду Вечный огонь у памятника Неизвестному Солдату], монетку кинешь» или дающие ребенку новую модель сотового телефона, только чтобы он отстал? Воспитатели детских садов, вечно выпрашивающие деньги на приобретение утвари, занавесок, покрывал, получающие две с половиной тысячи рублей и потому совмещающие сразу и ставку педагога, и ставку нянечки? Что, а вернее как они могут рассказать питомцам в краткие свободные минуты, не занятые мытьем посуды? Учителя, прибегающие с бесконечных репетиторств на уроки и имеющие наконец возможность просто посидеть и отдышаться перед новым кругом беготни по частным урокам? Телевидение, пропагандирующее гламурную жизнь, вознесшее на пьедестал «героев» с глянцевых обложек журналов? Театр, куда детей сгоняют, обещая за посещение поход со всем классом в кафе на детскую дискотеку? Или, может быть, отечественное кино, эпигонствующее, ничуть не стесняясь, западные бренды?

Наши школьники обременены огромным количеством олимпиад; начиная с пятого класса у мало-мальски подающего надежды ученика репетиторы по всем предметам. К ЕГЭ учителя готовят детей заранее, заучивая ответы на вопросы, предполагающие наличие знаний, совсем не предусмотренных школьной программой.

Среднее образование оторвано от реальности, обособлено от практики. На ОБЖ изучают влияние зарина и зомана на человеческий организм и последствия ядерной войны (темы, актуальные в 60—70-е гг. прошлого века), не касаясь простой проблемы: как вести себя при пожаре, например, в автобусе. На уроках химик изучают действие ингибиторов и катализаторов в машиностроении, роль и место которых сам учитель представляет весьма смутно. На уроках английского языка читают тексты Лондона, жившего в XIX в., говоря о том, что перед нами — живой, разговорный язык. Бесспорно, живой и разговорный, но только для XIX в.

Огромная лавина информации, надвигающаяся на неокрепшее детское сознание, встречает защитный барьер, неосознанно выдвигаемый ребенком. Не выдвинь он его — результат может быть плачевным: физическое или психическое расстройство. Печально, но за примерами далеко ходить не надо.

Все эти факторы дают нам в результате человека свободного, знающего много, но неглубоко, мыслящего поверхностно, владеющего компьютером, сделавшего одолжение родителям, поступая в университет, и просящего взамен вялого продолжения образования все блага общества, уверенного, что будущее ему уже обеспечено родителями, которые готовы на все, лишь бы их ребенок был не хуже других. Вспоминаются слова М. Швыдкого, сказанные на фестивале «Шумбрат, Финно-Угрия!» по поводу Мордовского национального театра: «Молодцы, что построили. А что вы в нем будете показывать? И кто будет смотреть?»

Культурная деградация личности, безусловно, связанная с наличным социально-экономическим строем общества, имеет, на наш взгляд, более глубокие причины. Д. С. Лихачев не раз повторял, что, если человек теряет свои культурные корни, он теряет самого себя. Культурная память стремительно уходит из памяти подрастающего поколения. Мы видим задачу педагогов в том, чтобы приостановить этот процесс. Это, вероятно, можно сделать, используя разные методики, но помня о главном: теряя культурную самоидентификацию, человек теряет себя. Восхищаясь американским образом жизни или, наоборот, отвергая все американское как источник мирового зла, наши дети часто не знают изречения, достойного запоминания: «She is not right, but she is my country» («Она не права, но это моя страна»), правда, некоторая перекличка с этой фразой, выражающей любовь к своей стране, слышится в песне Ю. Шевчука: «Еду я на Родину, пусть кричат: „Уродина“. Но она нам нравится, хоть и не красавица...». Так нет же! Красавица — златоглавая Русь, родник чистоты, бездонность которого осознают прежде всего те, кому присуща соборность сознания — уникальная русская способность поддерживать других.

Психологи много говорят сейчас о необходимости осознания собственного Я через Другого. Концепции М. Бубера, З. Фрейда, К. Ясперса неправильно эксплуатируются в психолого-педагогической литературе, которая в последние десятилетия развивается параллельно литературе художественной. На одном уровне с детективами Дарьи Донцовой оказываются «Советы доктора Курпатова» и книги типа «Папины дочки & маменькины сынки», сотворенные по принципу «Стань счастливым за пять минут». Названная книга написана Татьяной Леус и выпущена в серии «Психология детства», посвящена она одной из животрепещущих проблем: как воспитать мужчину и как воспитать женщину. Вряд ли можно безоговорочно согласиться со следующим утверждением автора книги: «Для того, чтобы стать мужчиной, сын должен отказаться от первой женщины в своей жизни, а именно от своей матери; и, чтобы стать женщиной дочь должна отказаться от первого мужчины своей жизни, а именно от своего отца <...> Оставаясь под материнской «юрисдикцией», сын зачастую становится только юношей и покорителем женских сердец, но не мужем, а дочь, оставаясь в сфере влияния отца, часто становится лишь девушкой и любовницей, но не женой» [3], но ясно одно: родительская любовь — это не только опора и защита, но и ответственность.

В книге Берта Хеллингера «И в середине тебе станет легко», мысли которого коррелируют с позицией Татьяны Леус, цитируется поразительное стихотворение Берриеса фон Мюнхгаузена «Золотой шар»:

«Я любящего сердца не уйму
И сыну все заранее прощаю;
Ему теперь долги я возвращаю,
Хотя я должен вовсе не ему» [7].

Главная мысль стихотворения — всю любовь, на которую способны родители, они отдают детям. Но дети неспособны вернуть этот «золотой шар» родителям. Подаренную любовь они передадут уже своим детям. Никто не может заставить «золотой шар» катиться вспять — вектор времени имеет одну направленность и, забывая прошлое, мы лишаем себя будущего.

Давать рецепты по поводу воспитания, формирования культурной памяти, моделирования личности (терминологические словосочетания могут быть различными в зависимости от метаязыка, избранного психологом или педагогом) дело не только неблагодарное, но и неправомерное, на наш взгляд. Можно лишь с отрадой отметить, что отечественная педагогика стоит на гуманистических позициях: «Основой форми-

рующейся личности должно быть Православие, позволяющее восстанавливать „распавшиеся силы души“» [2, с. 8]. Выше мы обозначили некоторые факторы, вызывающие распад сил неокрепших детских душ. Думается, что следует эксплицировать один из главных факторов этого ряда, а именно — выпуск информационной продукции для детей и юношества. Выходит в свет огромное количество журналов не только пресловутого гламурного направления, но и непристойного содержания, а законодательного запрета на выпуск подобной «литературы» не существует. На пропаганде нравственности, как известно, много не заработаешь, гораздо легче заработать на порнография.

Что может противопоставить этому педагог? Настоящий Текст с его неиссякаемым культурным пространством. Сразу слышатся возражения типа «Попробуйте заставить читать!» Во-первых, нужно не заставить, а заинтересовать: удивление — первый шаг к учению, во-вторых, под текстом понимается хранилище культуры, более того, культура в целом, как утверждал Ю. М. Лотман, может рассматриваться как текст. Причем Лотман постоянно подчеркивал, что это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию текстов [4]. Живописные тексты (картины) врачуют душу, музыкальные тексты, звуча, очищают сознание, архитектурно-ландшафтные тексты, наряду с другими, выполняют эстетико-релаксирующую функцию.

В любом случае текст передает информацию от создателя сознанию Другого и потому не существует вне воспринимающего сознания. Чем старше текст, тем он информативнее, поскольку он хранит в себе информацию о прежних потенциальных восприятиях. Например, барочная сюита выступает для нас как «серьезная музыка» и в то же время в своей структуре она хранит следы ее восприятия как музыки легкой, танцевальной. Наоборот, духовная музыка — католическая месса, реквием воспринимается нами как светская музыка вне того ритуального контекста, явные следы которого несет ее текст. Еще более сложно дело обстоит с восприятием вербального текста. Например, мы, вероятно, больше знаем о «Слове о полку Игореве», чем современники этого литературного памятника, так как он хранит все культурные слои его прочтений, обрастая огромным количеством комментариев. С другой стороны, читая, например, тексты Шекспира, мы можем не разгадать некоторые смыслы, поскольку они утрачены в нашей культурно-исторической традиции, не говоря уже об этническом компоненте восприятия. Мы не комментируем здесь этой сложнейшей проблемы, а лишь констатируем: текст не умирает в пределах создавшей его культуры, прежде всего потому, что он не равен материальной сущности. «Текст умирает лишь тогда, когда его перестают читать, то есть когда он перестает давать культуре новую информацию» [5, с. 43]. Задача педагогов, преподающих гуманитарные дисциплины, состоит в том, чтобы оснастить учебный процесс такими текстами, которые передают культурную информацию, т. е. хранят культурную память человечества.

Некоторый опыт накоплен в этом отношении в преподавании английского языка студентам специальности «Регионология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета. Предвидя возможные замечания методистов по поводу так называемого текстоцентрического подхода в обучении иностранным языкам, подчеркнем, что ценностные художественные тексты включаются в учебный и внеучебный процесс прежде всего как источники культурной информации. Погружаясь в культурное пространство текста, обучаемые открывают для себя картину мира, отраженную в тексте, совершают путешествие из одной культуры в другую.

Обозначим некоторые теоретические положения, лежащие в основе применяемого подхода. Прежде всего это уже приведенная выше мысль Ю. М. Лотмана о том, что искусство есть особым образом организованный текст, которая чрезвычайно актуальна на современном этапе развития человечества. Сближение культур в процессе глобализации стало необратимым процессом, а стремление сохранить культурную идентификацию являет собой попытку не потерять культурные корни. Именно искусство, а не наука, становится хранилищем культурной памяти человечества. Особая двойственная сущность искусства заключается в том, что оно одновременно выступает и как средство передачи информации, и как средство воспитания. Роль вербального текста в этом процессе неоспоримо важна.

Смыслопорождение (термин Ю. М. Лотмана) художественного текста зависит от тех куль-

турных доминант, которые приняты в обществе в конкретно-историческую эпоху. Как бы многомерен ни был текст, его формальные признаки всегда связаны с культурой того времени, в котором текст появляется на свет. В системе универсалий культуры выражены наиболее общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности, о месте человека в мире, о социальных отношениях, духовной жизни и ценностях человеческого мира. Все эти компоненты визуализируют символ, который, по мнению А. Белого, лежит в основе человеческого бытия [1].

Задача педагога состоит в том, чтобы обучаемый, читая текст, попытался понять авторский замысел, зашифрованный символом текста. С помощью разных художественных текстов можно проиллюстрировать универсальную природу символа, представляя параллельный мир символов в текстах разных культурно-исторических эпох.

Изучая культуру Великобритании со студентами — членами Английского клуба ИСИ, мы преднамеренно анализировали творчество художников, принадлежащих к разным литературным направлениям и применяющих разные приемы создания текста для того, чтобы доказать, что в любом литературном стиле и при любой технике письма в культурном пространстве текста, в сущности, предстает единый Символпредел, воплощаемый символами-образами, отражающими историю человечества и общечеловеческие ценности вне их принадлежности к определенному этническому пространству.

Так, мы обратились к текстам таких непохожих на первый взгляд художников, как Оскар Уайльд и Джеймс Джойс. Один из них — представитель эстетизма, чью полную трагизма судьбу иногда трактуют очень поверхностно, забывая, что в самом, быть может, пронзительном произведении Уайльда «De Profundis» («Из глубины») звучит мысль о том, что только страдание делает человека Человеком — мысль необыкновенно близкая всей русской культуре.

Джойса обычно воспринимают как новатора, принесшего в литературу новый роман, написанный в манере «потока сознания» и потому трудно читаемый. Мы открываем студентам и необыкновенно изящные стихи, и полные психологизма новеллы Джойса, за которые его часто сравнивают с А. П. Чеховым. У студентов вызывает подлинный интерес биография Джойса, вступившего в противоборство с религией и искавшего душевный покой в географических и интеллектуальных странствиях.

Именно культурное пространство текста, вобравшее в себя художественную картину мира эпохи, трансформированную в уникальную картину восприятия мира конкретным художником, показывает нам, что биография Художника обладает исторической конкретностью и подразумевает наличие культурной памяти, вбирающей в себя всеобщую историю. Применяемый при знакомстве с биографией писателя метод биографической рефлексии предполагает осмысление собственной биографии с целью основ выяснения собственной идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни.

С помощью анализа биографии и воспроизведения прошлых жизненных ситуаций актуализируются чувства и осознаются события, определившие формирование личности человека. Подобная работа над собственной биографией помогает рефлектировать различные стороны человеческой жизнедеятельности, определять природу ценностных ориентаций и интересов и поэтому может применяться при различных методологических подходах. Специфика метода биографической рефлексии заключается в том, что знания и опыт человека, события его жизни выделяются из всех социальных контекстов и подвергаются внимательной оценке.

Значение этого метода состоит в том, что занятия по методу биографической рефлексии помогают получить объяснение собственной культурной принадлежности, идентифицировать личные культурные стандарты и раскрыть механизм культурного самовосприятия. Это становится особенно важным в эпоху сближения культур, когда представитель каждой культуры должен, с одной стороны, осознавать свою культурную принадлежность к определенной этнической культуре, а с другой — ощущать себя представителем общеземной цивилизации.

Языковая и художественная картина мира, открывающаяся перед студентами, изучающими английский язык, обогащает их личности, способствуя формированию общечеловеческих ценностей. Наиболее эффективным в этом процессе является объединение преподавателем в единый пласт культуры музыкальных, живописных и художественных литературных текстов, тем более что современные мультимидий-

ные технологии позволяют «иллюстрировать» читаемый вербальный текст полотнами живописи, сопровождая это звучащей музыкой. (Подобный опыт был предпринят нами при работе над текстами Уайльда, и некоторые студенты, впервые услышавшие органные прелюдии Баха и духовную музыку Рахманинова, высказали сожаление по поводу того, что так поздно узнали о существовании Такой Музыки.)

Нет необходимости в очередной раз говорить здесь о том, что преподавание иностранных языков, как никаких других дисциплин, способствует воспитанию личности обучаемых. В настоящее время дидакты много говорят о пересмотре принципов формирования вторичной культурной личности при изучении иностранного языка, принципов взаимодействия родного и приобретенного менталитета. По мнению ректора Нижегородского лингвистического университета Г. П. Рябова, для этого необходимо планомерное создание антологии прецедентных текстов, вошедших в национальное сознание и социокультурный контекст [6, с. 13]. Данное утверждение справедливо особенно по отношению к преподаванию иностранных языков на лингвистических факультетах, однако, мы берем на себя смелость утверждать, что любой преподаватель иностранных языков, владеющий проблемами философии культуры, вправе осуществить подборку текстов, являющих собой культурное пространство, воспитывающее личность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Белый А.** Символизм как миропонимание / А. Белый. — М. : Республика, 1994. — 525 с.
2. **Винтин И. А.** Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении / И. А. Винтин. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. — 413 с.
3. **Леус Т.** Папкины дочки & маменькины сынки / Т. Леус. — СПб. : Наука и техника, 2008. — 224 с.
4. **Лотман Ю. М.** Культура как субъект и сама-себе объект. Т. 3 / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 т. — Таллин : Александра, 1992. — С. 368—380.
5. **Руднев В. П.** Текст и реальность : направление времени в культуре / В. П. Руднев // Руднев В. П. Философия языка и семиотика безумия : избранные работы. — М. : Территория будущего, 2007. — С. 38—52.
6. **Рябов Г. П.** Язык и культура в подготовке специалистов в эпоху глобализации / Г. П. Рябов // Вестн. НГЛУ им. Н. П. Добролюбова. Вып. 2. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — Н. Новгород : НГЛУ, 2008. — С. 9—17.
7. **Хеллингер Б.** И в середине тебе станет легко / Б. Хеллингер ; пер. с нем. — М. : Психотерапия, 2008. — 208 с.

Поступила 09.03.09.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ТРЕВОГИ И НАДЕЖДЫ

А. В. Репринцев

В статье автор анализирует проблемы профессионального воспитания будущего учителя, связывая успешность осуществляемой в стране реформы образования с качеством подготовки будущих педагогов в вузе. Основной идеей профессионального воспитания учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры должно стать понимание того, что учитель не только субъект культуры, но и ее объект; он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». Отсюда — акцент на нравственно-эстетических качествах учителя, его социально-нравственной, гражданской позиции, отношении к окружающему миру, людям, социальным идеям, реализации духовного потенциала. Автор фокусирует внимание на факторах и агентах воспитательной системы вуза, формирующих социально и профессионально необходимые личностные качества будущего учителя. Именно учитель оказывается для юношества примером нравственной чистоты, благородства, верности социальному и профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее.

Тенденции последнего десятилетия со всей очевидностью показывают стремительную и трагическую по их последствиям утрату российской системой образования самобытности, лучших традиций и достижений отечественной науки и высшего образования. Масштабы национальной катастрофы общественное сознание еще не способно осмыслить в полном объеме. «Шоковая терапия», испробованная для перестройки российской экономики, переносится сегодня в сферу образования. Ее выживание зависит теперь только от того, как долго еще будут действовать силы инерции: энтузиазм учителей, масштабы страны, разветвленность инфраструктуры учебных заведений, уникальная укорененность образовательных традиций. Сегодня, когда во властных структурах произошла замена «демократов-романтиков» на «хозяйственников-практиков», можно предположить движение реформы образования в сторону тоталитарно-государственной модели. Это означает прекращение экспериментов, механическое сокращение системы из-за финансового голода, установку на коммерциализацию образования в условиях правовой и социальной беззащитности населения, выбор «практичной» модели ранней специализации» [2, с. 29].

Внедрение рыночных механизмов в функционирование системы образования ведет к колоссальному сокращению бюджетных ассигнований в эту сферу и неизбежной ориентации ее на личностные потребности «заказчика», который — единственный — определяет содержание образования, его логику, оценивает результаты. Ориентация на западную модель образования в реформировании отечественной высшей и средней школы — тяжкое преступление перед будущим России, ее национальной историей и культурой. Конечно, система образования не может развиваться в изоляции, в отрыве от мирового опыта, не учитывать его достижения и ошибки. Но России нужен собственный путь в будущее, нужна собственная (а не чужая!) образовательная стратегия. *Нужна такая стратегия и в подготовке главной, ключевой фигуры всей системы — учителя.* Он — определяющий фактор успешности осуществления реформ, он реальный «духовный мост», связывающий прошлое с будущим.

Каким ему быть, на каких идеях и принципах следует строить сегодня его воспитание? «*Воспитатель! — какая возвышенная тут нужна душа!* — восклицал великий Руссо. — Поистине, чтоб создавать человека, нужно самому быть отцом или больше, чем человеком. Следовало бы, чтоб воспитатель был воспитан для своего питомца. Как может хорошо воспитать ребенка тот, кто не был хорошо воспитан!» [17, с. 41]. Руссо говорил о необходимости не только «чистого знания», но и еще чего-то — более важного и существенного, — что и делает педагога истинным Учителем, в ком дети ощущают острую потребность. Учитель должен быть и человековедом, и Человеком, а

для этого необходимо преодолеть отчуждение школы и учителя от культуры.

Основной идеей профессионального воспитания учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры должно стать понимание того, что *учитель не только субъект культуры, но и ее объект*; он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя; учитель таков, какова культура общества; с другой стороны, какова культура, таков и учитель. Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям *опыт взаимодействия* с предметным миром и миром идей; при этом огромное значение для их освоения имеет *эмоциональная сторона этого процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции*. Этот процесс всегда окрашен человеческой эмоцией. Эмоция несет информацию о том, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; в какой степени она стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им этих культурных объектов, каков его собственный эстетический вкус. «Воспитание чувств, вкуса необходимо потому, что без него нет *правильной* мысли. Из всех возможных ликов наших воспитанников лик взволнованного человека определяющий. Мысль составляет основу, страсти являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории. Чувства, непосредственные реакции — почти химическое соединение. Свое поведение человек строит в соответствии со своими ощущениями силы, красоты, правды, добра — словом, счастья» [13, с. 97].

Процесс профессиональной подготовки учителя строится ныне преимущественно с *акцентом не на чувствах, а на знаниях*; будущего педагога «начиняют» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную интонацию в ретрансляции полученных знаний, что он обретет достаточный опыт межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. Так из «квалтеля человеческих душ» педагог превращается в «насос для закачивания в головы воспитанников „чистой" образовательной информации». При этом воспитателей самих учителей мало беспокоит вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека, в какой мере он обрел опыт «вчувствования» в другого, понимания его душевного состояния. Ну, а уж нравственная сторона этой проблемы — способность учителя к состраданию, сопереживанию, сочувствию — вообще как бы остается ныне вне задач профессионального воспитания! А ведь педагог имеет дело с человеком, с человеком будущего! Как актуально выглядит призыв великого Руссо: «*Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать*. Не нужно быть скупым и жестоким; мало — жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы вы открыли все сундуки, *если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других*. Свое собственное время, свои заботы, свои привязанности, самих себя — вот что вы должны отдавать другим; ибо, что бы вы ни делали, люди всегда чувствуют, что ваши деньги — это не вы. Иные знаки сочувствия и доброжелательства оказывают куда более действия и на деле полезнее, чем все дары: сколько несчастных, больных нуждаются скорее в утешении, чем в милостыне! Сколькими угнетенным покровительство полезнее, чем деньги! Будьте справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви: дела милосердия облегчают больше бедствий, чем деньги. Любите других, и они вас будут любить; помогайте им, и они вам станут помогать; будьте братьями их, и они будут вашими детьми» [17, с. 97—98].

Уже из этого толкования сущности личности педагога вырисовывается представление о том, каковы основные элементы его профессионального воспитания, в чем смысл его подготовки в условиях вуза. Нисколько не умаляя роль знаний в этом процессе, все-таки обратим внимание на три важных компонента, в совокупности составляющих профессиональную воспитанность учителя: *когнитивную, эмоциональную* и *деятельно-практическую*. Их единство создает нечто большее, чем простое механическое сло-

жение названных компонентов: в совокупности они образуют *нравственно-эстетическое отношение личности к действительности*, органическим элементом которой является и сам человек. Обратим внимание, что ***эстетическое*** в данном контексте означает несколько большее, чем его привычное толкование, — *за ним кроется все чувственно воспринимаемое, переживаемое как таковое, порождающее образное осмысление окружающего мира и ценностное отношение к нему*. «Образ вбирает в себя и обобщает, сгущает, концентрирует в себе жизненный опыт, прежде всего — эмоциональный. Разворачиваемый, как история, образ апеллирует к чувствам и стимулирует их. Эмоциональное врезается в память и нередко воспроизводится подсознательно, механически в самые ответственные моменты человеческого существования» [13, с. 97]. Экзистенция, человеческое существование есть *переживаемое* бытие личности. Однако если воспитание не принесло в человеческие чувства и влечения эстетическую тонкость, изящность, одухотворенность, они становятся отправной точкой для самых разрушительных и самоуничтожающих деяний личности. Гарантией от этого саморазрушения, грубых и необдуманных действий может быть только хороший вкус, чистота помыслов, высота и благородство поступков. Они коррелируют с главным, что определяет содержание и характер отношений человека с внешним миром, — с его ценностными ориентациями и идеалами. Если в сферу личностно-значимых ориентаций будущего учителя попали *профессиональные ценности и идеалы*, — педагог неизбежно будет соотносить с ними свои действия, «просчитывая» возможные их последствия, прогнозируя их возможный результат. *Эмоциональная культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых учителем*, наполняют эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом. В этом случае забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность становятся неизменными *чертами стиля профессиональной деятельности*, его ключевыми, «знаковыми» признаками. И будущие педагоги, и их старшие коллеги чаще других называют среди качеств профессиональной воспитанности педагога любовь к детям, знание предмета, проницательность, гражданскую позицию, высокую духовную культуру. *В какой же степени именно педагогический вуз в студенческие годы способствует их формированию в личности педагога?* Результаты опроса представлены в табл. 1.

Полученные данные дают основание для серьезных размышлений о том, что сегодня делается в вузе для профессионального воспитания будущих учителей. Такое сравнение желаемого с действительным, идеального с реальным убеждает: педагогические вузы (в рамках целенаправленной деятельности, специально созданных ситуаций) не обеспечивают эффективного формирования и закрепления в сознании будущих специалистов *любви к детям, представления о ребенке как о важнейшей профессиональной ценности, гражданской по-*

Таблица 1

Название качеств	Студенты		Выпускники-стажеры	Педагоги со стажем	
	I—III курс	IV—V курс		5—10 лет	10—20 лет
Любовь к детям, уважение личности ребенка	3 %	2 %	2 %	5 %	12 %
Знание предмета, владение основами методики его преподавания	76 %	67 %	59 %	53 %	62 %
Проницательность, понимание душевного состояния другого человека	12 %	9 %	5 %	3 %	6 %
Гражданская позиция	17 %	12 %	9 %	10 %	11 %
Нравственно-эстетическая культура	11 %	9 %	12 %	14 %	22 %
Здоровый образ жизни	23 %	12 %	9 %	4 %	2 %

зиции. Взаимодействие учителя с воспитанниками превращается в рутинную работу, «конвейерное производство», оснащенное в последние годы и новым понятием — «технология», в котором, как в машинном, механизированном производстве, нет места человеку, его душе. Как показал опрос, значительная часть педагогов обретает недостающие знания и опыт преподавания уже после окончания вуза.

Существенной характеристикой профессиональной воспитанности педагога являются его *гражданская позиция*, *уровень развития социальной активности*. Важным дополнением к этим качествам являются честность, прямота, бескорыстие, патриотизм, искренность педагога. Дети очень тонко чувствуют фальшь, и, если она исходит от учителя, они быстро теряют к нему доверие, утрачивают интерес к его мнению и взглядам. Сравнительно недавно эта сторона профессионального становления специалиста обеспечивалась деятельностью комсомола, педагогических и строительных отрядов, непрерывной педагогической практикой, практиками в пионерских лагерях и учебными практиками в школе. Сегодня эти сферы социального взросления учительства оказались «свернутыми» и профессиональное воспитание будущих специалистов идет стихийно, неуправляемо. Провозглашенные «деидеологизация» и «деполитизация» образования не смогли снять идейных разногласий в студенческой среде, а лишь по старой российской традиции способствовали «загону» этих проблем вглубь, внутрь студенческого сообщества. Идейные разногласия и споры сегодня идут без участия старших и более опытных наставников. Гражданская позиция молодежи, сформированная сегодня, будет определять идеалы и устремления будущего педагога на протяжении всей его последующей жизни. Вуз не может оставлять эту сторону бытия студента не охваченной профессиональным педагогическим вниманием — учитель должен владеть и опытом публичной полемики, и гражданской смелостью в отстаивании своих прав, и знанием юридических норм, регламентирующих его поведение и действия. Цивилизованности общественным движениям студенчества, его стремлению защитить права и демократические свободы может и должна способствовать активизация деятельности общественных организаций, которая также обеспечит условия для эффективного самоуправления всеми сферами жизнедеятельности студентов.

Существенную роль в профессиональном облике учителя играет его нравственно-эстетическая культура — тот внутренний стержень, фундамент, который создает основу для внешних проявлений духовного богатства личности. Ответы студентов и уже работающих педагогов показывают, что возможности вуза используются лишь в пределах 10—12 %. Опрос респондентов выявляет тенденцию резкого сокращения интенсивности приобщения студенчества к культуре и искусству. Среднестатистический студент стал значительно меньше читать (если в 1991 г. он брал в библиотеке университета 86 книг, то в 1996 г. воспользовался лишь 43 книгами, в 1999 — 21, в 2004 — 3, в 2008 — 0,1...); его в значительно меньшей степени, чем прежде, интересует политическая жизнь и ее отражение в периодической печати (21 % просматривали ежедневно газеты в 1996 г. по сравнению с 68 % в 1991 г., но лишь 3 % — в 1999; 0,4 — в 2004; 0,1 % — в 2008 г.); обозначилась и явная тенденция к снижению интереса студенчества к новинкам отечественной литературы («толстые» литературные журналы читали 43 % студентов в 1991 г. и лишь 6 % — в 1996 г.; меньше 2 % — в 1999; 0,3 — в 2004; 0,1 % — в 2008 г.). Это явление достаточно типично для современной вузовской действительности — оно во многом обусловлено снижением в общественном сознании престижа образования, особенно среди профессий гуманитарного спектра.

Студенческие годы определяют характер взаимоотношений молодого специалиста с культурой, искусством. Обретение социальной зрелости, профессии в студенческие годы сопровождается реализацией творческого потенциала личности, развитием ее природных способностей и дарований. Между тем культура, искусство для педагога не могут быть чем-то второстепенным — в их трансляции вступающим в жизнь поколениям заключен сам смысл учительской профессии. Сегодня происходит снертывание этой стороны студенческого бытия, будущий специалист (и объективно, и субъективно) дистанцируется от культуры, искусства. Этот процесс в значительной степени осложняется распадом системы воспитания в коллективе и через коллектив, усилением индивидуалистических начал в организации взи-

имоотношений студента с окружающими его людьми и с самим вузом. И, как следствие, культура (особенно отечественная!) перестает быть для него одной из важнейших ценностей. Это положение подтверждается полученными нами данными в ходе уже упоминавшегося опроса студентов: отечественное искусство и культура все реже попадают в орбиту внимания будущих педагогов (в 1991 г. 37 % студентов отдавали предпочтение просмотру западных фильмов и лишь 11 % — отечественным; в 1996 г. положение почти не изменилось — 87 % предпочитают ту же, западную, видеопродукцию, а поклонников отечественного кино набралось всего 8 %; в 1999 г. тенденция сохранилась — 89 % по-прежнему предпочитают западные фильмы и лишь 7 % — отечественные; в 2004 — соответственно 91 и 3 %; в 2008 г. — 92 и 5 %).

За последние 15—20 лет изменился характер потребления произведений киноискусства: он значительно индивидуализировался — видеомагнитофон есть в быту почти всех студентов. Это создает особую ситуацию для их нравственно-эстетического развития: отсутствие возможности сравнивать в процессе восприятия произведений искусства свою реакцию и свое видение с восприятием и оценкой этих же произведений сверстниками размывает вкусы студентов, снижает критерии оценки различных явлений социальной действительности. Возможно, этим объясняется столь стремительная экспансия западной «массовой культуры», активно навязывающая будущим ваятелям человеческих душ рыночные, преимущественно американские, стандарты и образцы решения нравственных и эстетических проблем человеком. Не имея достаточного социального опыта, твердых жизненных принципов, четких критериев оценки окружающей действительности и себя самого, молодой человек постепенно становится инфантильнее, стереотипнее; он в большей степени начинает ориентироваться на западный образ жизни, западную систему образования, теряет личностный смысл в получении глубокого профессионального образования. Заметим, что еще 15—20 лет назад многие вузы гордились своим собственным кинолекторием, в котором студенчество получало возможность с помощью опытных искусствоведов, философов познакомиться и попытаться осмыслить лучшие образцы отечественного и зарубежного киноискусства. Ныне студенты «справляются» с этой проблемой в одиночку, осваивая самую низкопробную продукцию западной «массовой культуры». По результатам опроса, лидируют боевики, триллеры, «ужастики», эротика. Вуз ничем не компенсирует этого влияния и студент, получая заветный диплом, покидает университет, имея самые поверхностные, порой откровенно искаженные представления о подлинных эстетических ценностях в киноискусстве, в культуре в целом. Эти явления особенно опасны в связи с утверждением в российской действительности «технократического» подхода к человеку. Однако даже в экономической сфере такой подход оказывается узким и не приносит положительного результата. Оказывается, что «самая высокая профессиональная подготовка не дает нужных результатов, если не базируется на прочном фундаменте ценностей: высокой профессиональной этике, традициях трудолюбия, ответственности, усердии <...> Призвание гуманитария — особое культурологическое чутье, специфическое мужество: чутье — в отношении продуктивных составляющих коллективной культурной памяти, мужество — в защите их от неумеренного усердия запальчивых модернизаторов. Драма российской культуры состоит в том, что поредела и ослабла ее гуманитарная элита. Статус гуманитария оказался неоправданно заниженным в обществе» [12, с. 269].

Как показывает экскурс в историю философско-педагогической мысли [15], акцент общественного внимания на нравственно-эстетических качествах учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены социальных и образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает особенно значимой личность учителя, его нравственную и эстетическую позицию, его отношение к окружающему миру, людям, социальным идеям, реализации своего духовного потенциала. Именно учитель оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее. Универсальность нравственно-эстетического отношения оказывается существенной характеристикой практически всего спектра социальных проявлений учителя, «пропитывая» нравственным и эстетическим содержанием все виды и формы

его профессиональной деятельности, делая его не только для воспитанников, но и для вполне взрослых, зрелых людей образцом самосозидания, самореализации, самосовершенствования.

Именно в этих сферах наиболее ощутимо проявляется нравственно-эстетический потенциал личности учителя, именно в жизнедеятельности педагога социум обретает устойчивые образцы для своего собственного самодвижения, надежной внешней духовной опоры в решении самых насущных, экзистенциальных проблем своего личного бытия. История школы и образования убеждает в том, что в переломные моменты общественного развития именно учитель оказывается стабилизирующим фактором, предлагающим социуму культурные образцы и нормативы, призванные сдержать силу саморазрушающих этнос тенденций и движений, оградить личность от страстей толпы, уберечь общество от забвения национальной и общечеловеческой культуры. Именно таким предстает для нас сквозь толщу времени нравственный и эстетический облик Коменского и Руссо, Оуэна и Песталоцци, Ушинского и Чернышевского, Лесгафта и Шацкого, Толстого и Макаренко, Корчака и Сухомлинского. Очевидно, что не только сила знания, интеллекта, но и высота духовного потенциала этих истинных учителей — лучших представителей интеллигенции — оказывала определяющее влияние на отношение к жизни, мировоззрение, нравственную и эстетическую позицию многих поколений людей, определяя их собственное отношение (особенно — молодежи) к ценностям культуры, включая науку, искусство, религию, общественную мораль. Их педагогический опыт свидетельствует и о том, что общество не было удовлетворено состоянием образования: его потребности ощутимо выросли, что и было предпосылкой для поиска новых образовательных моделей, воспитания нового, более совершенного человека. Стремлением преодолеть общественный кризис обусловлено рождение многих новаторских концепций и идей — не является исключением и современная эпоха. На этом же акцентирует внимание и И. Ф. Исаев, подчеркивая, что современный кризис в образовании характеризуется нарастанием разрыва между образованием и культурой, отставанием образования от науки. «В действительности классическая система образования в высшей школе не соответствует многообразию социальных ролей, предписываемых молодежи. Высшая школа, не справляясь с запросами реальной действительности, во многих случаях обрекает молодежь на маргинальное существование. Очевидно и то, что традиционная, знаниевая школа не учит ценностям и нормам; искусство, самосовершенствование и мораль изучаются на приземленном, суррогатном уровне. Очевидно также и то, что мировая наука заметно изменилась, признав множественность истин, отказавшись от универсальных притязаний, но вузовские и школьные дисциплины остались на уровне картины XIX века» [5, с. 119].

В условиях неясности социальных ориентиров воспитания, «размытости» образовательных подходов и идей учитель оказывается для растущего человека по существу единственным и самым значимым образцом строительства отношений с внешним миром, самоутверждения и самореализации своего творческого потенциала. Для ребенка определяющее значение имеет то, какую позицию по отношению к миру занимает учитель, как складываются его взаимоотношения с природой, искусством, другими людьми; воспитанник фиксирует своим вниманием прежде всего то, что ярче всего проявляется в личности наставника, что наиболее полно выражает его, педагога, воспитанность — его нравственно-эстетическое отношение к действительности во всем многообразии ее проявлений.

Заметим, что обращение к нравственно-эстетической составляющей в анализе профессиональной воспитанности учителя, его профессионально-педагогической культуры предпринимается не впервые, и становится достаточно характерным для исследований последних лет. Так, например, Ю. М. Рябов полагает, что основу культурного потенциала личности педагога образуют знания, информированность учителя, его кругозор в области литературы, искусства; способность к передаче культурных ценностей и смыслов; совокупность его духовно-нравственных качеств. Разделяя в целом такое внимание исследователя к нравственно-эстетической культуре учителя, полагаем, что в данном подходе все-таки не фиксируются социальная направленность личности учителя, его социальная активность, его нравственная позиция по отношению к окружающему миру, в первую очередь — к социальной среде. На наш взгляд, обращение к категории «отношение» позволяет точнее и ближе подойти к пониманию сущнос-

ти профессиональной воспитанности личности учителя. Как отмечают психологи, отношенческая концепция личности — «совокупность теоретических представлений, согласно которым психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъектно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [14, с. 258].

Отношение позволяет рассматривать социальные проявления индивида в широком контексте его нравственно-эстетических связей с внешним миром, сознательно занимаемой позиции в созидательно-преобразующей окружающую действительность деятельности. Не случайно А. И. Щербаков подчеркивал, что отношения «оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведения и действия как сознательного субъекта деятельности и активного деятеля социального прогресса» [11, с. 3].

Детальный анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения [16] в сочетании с проведенным нами анализом философско-педагогических представлений об идеале учителя [15] позволяет рассматривать такое *отношение как основу профессиональной воспитанности педагога*. Именно из анализа философско-педагогического наследия со всей очевидностью прослеживается целостный конструкт профессиональной воспитанности педагога — его нравственно-эстетическое отношение к действительности, состоящее из трех тесно связанных между собой компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельно-практического. В их сочетании кроется *ценный синергетический эффект* — как единое целое они оказываются одной из важнейших интегративных характеристик воспитанности личности учителя. Отношение соединяет в себе большой спектр личностных качеств и проявлений индивида, совокупно выражающих меру его воспитанности, интериоризации им нравственных и эстетических ценностей, норм, принципов. Проявляясь в нравственно-эстетической позиции личности, в ее духовном кредо, отношение определяет поступки личности, логику и мотивы ее взаимодействия с окружающим миром и в первую очередь с другими людьми.

В анализе профессиональной воспитанности будущего учителя мы нисколько не отрицаем и не умаляем значение фундаментальных знаний, необходимость освоения педагогом своего предмета и смежных с ним областей наук. Но при этом следует заметить, что практически все великие умы прошлого, все мыслители и педагоги акцентируют внимание на том, что есть нечто большее, нечто более важное и существенное, что составляет саму «сердцевину» учительской профессии, что выражает его — учителя — особое отношение к миру и самому себе — его *интеллигентность*.

Размышляя о сущности этого феномена, Д. С. Лихачев подчеркивает, что образованность еще не гарантирует интеллигентности: многие ошибочно полагают, что интеллигентный человек — это «тот, кто много читал», «получил хорошее образование» (и даже по преимуществу гуманитарное), «много путешествовал», «знает несколько языков». «*Можно все это иметь и быть неинтеллигентным*, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком». *Нельзя смешивать «образованность» с «интеллигентностью»*. Образованность, по мнению Д. С. Лихачева, «живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового» [9; 10].

Более того, говоря о соотношении этих категорий — образованности и интеллигентности, Д. С. Лихачев подчеркивает: «Лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события, но если при всем этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой „штуковины", сделанной, только чтобы удивить, если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, если он проявит уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность

своего языка — разговорного и письменного, — вот это и будет интеллигентный человек» [10, с. 52—53].

Профессиональная воспитанность — цель и результат профессионального воспитания будущего учителя. В ее основе, как мы уже отмечали, лежит нравственно-эстетическое отношение личности будущего учителя к окружающей действительности, к реалиям повседневного профессионального бытия педагога. Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на приращение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира и в первую очередь — человека будущего. Эта социальная активность, эта изначальная созидательность, установка на социальную пользу — ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя. «Воспитанность вместе с образованностью — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования — составляют социальность человека. Именно вместе: среди воспитанных, природно деликатных людей нередко встречаются не имевшие возможности учиться; среди же образованных — не столь уж редки хамы... Социальность — один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся непременным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики» [3, с. 72].

Так *интеллигентность, сопряженная с социальной активностью, оказывается формой внешнего проявления внутренней сущности учителя, проявлением его профессиональной воспитанности.* При этом, как отмечает Д. С. Лихачев, «знаниевая» составляющая личности не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека. Да, конечно, она важна, необходима, ценна, но «интеллигентность не только в знаниях», — она скорее «в способности к пониманию другого». Чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе — черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются «в тысяче и тысяче мелочей: «в умении спросить», «вести себя скромно», «в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому», «беречь природу», «не мусорить вокруг себя»... Интеллигентность — «это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям» [10, с. 52—53].

Конкретизируя свое понимание интеллигентности, нравственной и эстетической воспитанности, Д. С. Лихачев рассказывает о своем знакомстве с крестьянами русского Севера, «которые были по-настоящему интеллигенты. Они соблюдали удивительную чистоту в своих домах, умели ценить хорошие песни, умели рассказывать „бывальщину" (то есть то, что произошло с ними или другими), жили упорядоченным бытом, были гостеприимны и приветливы, с пониманием относились и к чужому горю, и к чужой радости» [10, с. 53]. Обратим внимание и на то, что нравственное и эстетическое в понимании профессиональной воспитанности личности учителя оказываются в трактовке Д. С. Лихачева органично сопряжены между собой. Это сопряжение обусловлено тем, что нравственное олицетворяет общественное начало в положении и деятельности учителя, а эстетическое — личностное, человеческое его «оформление»; нравственное выражает содержание, сущность воспитанности личности, а эстетическое — его внешнюю форму, чувственный образ, способы воплощения в деятельности и поведении; нравственное выражает общественную необходимость, социальную значимость учительского труда, а эстетическое — свободу личности, ее творческую активность в созидании окружающего мира, в преобразовании его, в воспитании его будущего — человека; нравственное носит преимущественно рациональный характер, эстетическое — эмоциональный, чувственный.

Бесконечно большое разнообразие проявлений истинно интеллигентной личности не поддается «учету», ибо невозможно запрограммировать все возможные жизненные и профессиональные ситуации учительского бытия. Но интеллигентность учителя — это профессионально необходимое интегральное качество, поскольку учитель имеет дело с особым предметом своей профессиональной деятельности, — он воспитывает личность юного человека — ребенка, он «вскармливает» духовной

нищей тех, кто придет на смену ныне живущим поколениям, кто понесет дальше, в будущее эстафету живущих — их опыт, традиции, культуру. Конкретизируя свое понимание «интеллигентности», тонкий знаток и ревнитель культуры считает, что *интеллигентность можно и должно развивать, воспитывать в человеке*, — «тренировать душевные силы, как тренируют и физические». В понимании Д. С. Лихачева, *понятие «интеллигентность» синонимично нравственно-эстетическому отношению* как единству нравственности и красоты, внутреннего и внешнего: «приветливость и доброта делают человека не только физически здоровым, но и красивым. Да, именно красивым» [10, с. 52—53].

Формирование нравственно-эстетического отношения осуществляется на протяжении всей жизни человека, но на каждом этапе имеет свои особенности, связанные как с особенностями возраста, так и с особенностями проявления индивидуальности личности. Именно поэтому период «второй юности» имеет особое значение, поскольку он завершает физическое созревание человека, создает реальные предпосылки для обретения им нравственно-эстетической зрелости. Психологи подчеркивают, что это «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые» [1, с. 334]. Заметим, что пятилетняя вузовская дистанция движения будущего педагога от первого к пятому курсу наглядно иллюстрирует колоссальную эволюцию нравственно-эстетического сознания студента, когда действительно завершается формирование целостной личности специалиста, когда в самостоятельную жизнь, в профессиональную деятельность выходит красивый, духовно богатый, интеллигентный учитель, обогащенный не только знанием своего предмета, но и освоивший значительный пласт общечеловеческой и профессиональной культуры, сформировавший устойчивую нравственно-эстетическую позицию по отношению к окружающей его действительности, имеющий собственную систему взглядов на мир, сознательно реализующий их, утверждающий себя как творец своей собственной судьбы.

На этой пятилетней дистанции движения будущего педагога к своему идеалу, как известно, встречаются различные по своим проявлениям студенты, которые не всегда соответствуют сложившемуся в общественном сознании представлению об истинно интеллигентном учителе. Кроме того, сам процесс «восхождения» к профессиональному эталону, идеалу как правило не всегда бывает ровным, гармоничным, «беспроблемным». Да и уровень социальной активности будущих педагогов сегодня имеет различный вектор направленности, не всегда ориентированный на других людей, на социальное окружение, на детей. В этой связи мы попытались выяснить, какие проблемы оказываются в фокусе внимания будущей интеллигенции, какие темы чаще всего обсуждают студенты в свободном общении, что является для них предметом наибольшего интереса. Результаты обследования 1 460 студентов представлены в табл. 2.

Как видно из приведенной таблицы, будущие представители отечественной интеллигенции строят свое отношение к окружающей жизни «от себя», от своих внутренних потребностей и влечений, от своих целей и ценностей. Обращает на себя внимание то, что социальное, «мирское» уходит на второй план, достаточно определенно выражая общественную, гражданскую позицию современного студенчества. По нашим данным, лишь 7—8 % студентов сознательно и целенаправленно готовятся к профессионально-педагогической деятельности... А отсюда рождается целый клубок противоречий и проблем, одной из которых является проблема наследования, преемственности профессиональных традиций русской интеллигенции, их ретрансляции будущим поколениям отечественного учительства. Мы составили некоторый, весьма условный перечень наиболее типичных профессиональных качеств учителя и предложили студентам старших курсов отметить, какие из названных качеств, по их мнению, в наибольшей мере представляют для них субъективно-значимую ценность. Ответы студентов превзошли все наши ожидания: наибольшую ценность для них представляют *авторитет, самостоятельность, независимость* (табл. 3).

На основе приведенного перечня профессиональных качеств учителя М. А. Ларина (Елецкий университет) провела диагностику осознания студентами личностных качеств идеально-

Таблица 2

Содержательные аспекты общения в стихийных студенческих сообществах

Обсуждаемые темы	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)
Сексуальные темы	74,4	25,6	0
Проблемы дружбы, взаимоотношения со сверстниками	67,7	32,3	0
Новости поп- и рок-музыки	66,0	27,3	6,7
Проблемы любви	64,7	35,3	0
Юмористические, «прикольные»	59,7	40,3	0
Способы зарабатывания денег	40,8	54,2	5,0
Политические события и персоны	34,9	60,9	4,2
Тенденции моды	34,5	44,5	21,0
Автомобильная тематика	30,3	39,9	29,8
Проблемы взаимоотношений с преподавателями университета	20,6	42,0	37,4
Перспективы развития школы и образования	17,2	40,8	42,0
Экологические проблемы, отношение к миру природы	14,3	22,3	63,4
Проблемы исторического прошлого России, ее судьбы	10,9	40,8	48,3
Проблемы распространения болезней, охраны здоровья	9,7	30,3	60,0
Вопросы смысла жизни, поиска счастья	9,2	34,1	56,7
Новости в жизни учреждений культуры и искусства города	8,4	36,6	55,0

го учителя, предложив более оптимистичные (в сравнении с нашими данными) выводы и прогноз. По ее данным, недостаточно осознают идеал учителя лишь 28 % студентов; осознают в достаточной мере — 52; в полной мере осознают — 20 %. Причем, сравнение своих собственных качеств с идеалом показало завышенную самооценку у 48 % будущих педагогов, заниженную — у 32, адекватную — только у 20 % студентов [7, с. 109—110, 172—173].

Конечно, самым убедительным, самым доступным студенту примером для подражания является пример вузовского преподавателя, его отношение к окружающим людям, к своей собственной профессиональной деятельности. Мы попросили студентов назвать наиболее характерные черты вузовских преподавателей и обозначить степень выраженности в них этих личностных качеств. Разумеется, наше внимание привлекают те черты, которые положительно оцениваются студентами и имеют наибольшую выраженность в вузовских педагогах. Но обращает на себя внимание и то, что «нейтрально» (или относительно невысоко) оцениваются студентами такие проявления современной вузовской интеллигенции, как *социальная апатия, инертность, равнодушие, безучастие, закрытость, самоизоляция, личная скромность, сдержанность* и др.

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

Таблица 3

Перечень профессионально ценных качеств учителя
(по работам зарубежных и отечественных философов и педагогов)

Ценности-цели	Ценности-чувства	Ценности-действия
авторитет	альтруизм	аккуратность
активность	воодушевление	благорасположенность
благородство	впечатлительность	благотворение
воля	гармоничность	благотворительность
высокая нравственность	гражданственность	вежливость
дальновидность	гуманизм	верность
демократизм	доброта	взаимовыручка
достоинство	доверие	взаимопомощь
здоровье	долг	внимательность
инициативность	достоинство	выдержка
интеллигентность	дружелюбие	деликатность
коллективизм	жалость	добродетельность
конгруэнтность	жизнерадостность	доброжелательность
образованность	защищенность	доверительность
общение	интернационализм	естественность
объективность	искренность	заботливость
оптимизм	милосердие	исполнительность
правдивость	мужественность	конструктивность
принципиальность	непримиримость	мастерство
простота	неравнодушие	мягкость
прямота	неуспокоенность	настойчивость
разумность	неутомимость	независимость
самоактуализация	одухотворенность	обязательность
самовоспитание	ответственность	организованность
самовыражение	открытость	партнерство
самоосуществление	патриотизм	почтительность
самореализация	сентиментальность	приветливость
самоотдача	сердечность	прилежание
самооценка	скромность	радушность
самосовершенствование	совестливость	самостоятельность
самосознание	сопереживание	самоуважение
свобода	сораспанке	скромность
сдержанность	сострадание	смелость
скромность	страстность	сотворчество
социальная активность	товарищество	сотрудничество
справедливость	толерантность	спокойствие
стремление к истине	трудолюбие	тактичность
творчество	увлеченность	точность

Окончание табл. 3

трудолюбие	удовлетворенность	требовательность
убежденность	утонченность	убедительность
целеустремленность	целостность	уважительность
целостность	человеколюбие	уверенность
человечность	щедрость	умеренность
честность	эмоциональность	упорство
чистота (нравственная)	эмпатия	уступчивость
эрудиция	юмор	целенаправленность

Таблица 4

Характерные черты преподавателей университета в оценке студентов

Качества преподавателей педагогического вуза	Выраженность качеств (%)						
	–3	–2	–1	0	1	2	3
Методическое мастерство	0	0,84	0	1,26	47,06	19,33	31,51
Педагогический такт, культура отношений	5,88	2,10	5,88	11,34	32,77	10,50	31,51
Принципиальность, твердость, честность	0	0	2,10	9,24	17,23	42,02	29,41
Образцовое служение своей профессии	0	0	0	2,52	19,75	48,32	29,41
Терпимость к недостаткам других людей	0	0	6,30	14,71	23,95	34,03	21,01
Глубокое знание своего предмета	0,42	3,78	3,36	7,14	24,79	44,79	15,55
Доброта, душевная мягкость, обаяние	12,18	4,62	8,82	1,68	38,66	21,43	12,61
Ярко выраженная гражданская позиция	0	0	9,66	24,79	30,67	24,37	10,50
Широкий кругозор, эрудиция	0	0	0,84	2,94	58,40	28,57	9,24
Социальная апатия, инертность	21,43	32,77	12,18	14,29	19,33	0	0
Личная скромность, сдержанность	3,36	7,14	2,10	10,92	25,21	51,26	0
Целеустремленность, способность к волевому напряжению	1,26	3,36	7,14	22,27	43,70	22,27	0
Высокая общая культура, интеллигентность	5,88	11,34	13,45	9,24	34,87	25,21	0
Порядочность, ответственность	5,88	9,24	10,08	15,97	16,81	42,02	0
Гуманизм, уважение к личности студента	8,82	9,66	22,27	34,03	24,37	0,84	0
Равнодушие, безучастие	11,76	22,69	0	24,79	31,51	9,24	0
Бескорыстие, щедрость	1,68	18,49	13,45	8,82	44,12	13,45	0
Закрытость, самоизоляция	33,19	27,73	22,69	10,92	5,46	0	0

восхваление ее отдельными представителями в Бетховенском зале Большого театра только что «переизбранного» на новый срок известного политического деятеля, «гаранта Конституции», здравицы в его адрес, «неукротимую» поддержку намеченного им «всенародно одобряемого» курса реформ. Как стыдно понимать, что это славословие из уст интеллигенции порождено всего лишь предвкушением бесплатных бутербродов в театральном буфете и возможностью получения «царских» подачек в виде дач, квартир, званий... Великая Смута в обществе неизбежно порождает смуту и в сознании людей (как здесь не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его комментарием: «Разруха не в клозетах, разруха в головах!»); и пока в этой разрухе, в этой всенародной смуте «интеллигенция поет *блатные* песни» (Е. Евтушенко), как думать о будущем? Современно воспринимаются воспоминания

профессора Н. Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX в.: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, — и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений» [4, с. 253].

Интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее совесть. «Основной принцип интеллигентности — интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, — это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной» [9, с. 617—618].

Увы, часто вся оппозиционность интеллигенции ограничивается преимущественно рамками домашней кухни или университетской лаборатории... «Пора же, наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за реторт, летописей или кристаллов», — писал Г. В. Плеханов, размышляя об Афанасии Прокофьевиче Щапове, которому Евгений Евтушенко посвятил одну из глав поэмы «Казанский университет»:

Он историк был. Честный историк.
Выпивал. Но в конце-то концов
честный пьяница все-таки стоит
сотни трезвенников-подлецов.
Как он мог созерцать бессловесно,
если кучку крестьян усмирять
на сельцо под названием Бездна
вышла славная русская рать?
...И за честность такую расщедрясь,
понесла его власть-непотырь
через муки безденежья, через
Отделение третье, в Сибирь.
Его съели, как сахар, вприкуску,
И никто не оплакал его,
И на холмике возле Иркутска
Нету, кроме креста, ничего [4, с. 229—231].

Размышляя о будущем российской интеллигенции, не будет лишним напомнить, что в 1918 г. в сборнике «Из глубины» известный отечественный правовед И. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он, разумеется, очнется и сквозь столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?» [6, с. 11].

Позиция интеллигенции в жизни современного общества особенно важна: от ее взгляда на перспективы развития России, ее роли в глобальных процессах изменения современного мира зависит будущее страны, особенно молодежи. Миру не нужна Великая и могучая Россия; Дж. Кьеза утверждает, что крупнейшие экономически развитые страны не допустят ее возрождения. Она может быть чем угодно — мировой свалкой радиоактивных и химических отходов, может быть источником сырья и рынком сбыта готовой продукции, но она не должна встать с колен, она не должна быть конкурентом для крупнейших держав. Хорошо понимая это, их лидеры нашли точную мишень — систему образования. Разрушив ее, они создадут предпосылки для саморазрушения этноса, для вырождения его культуры. Это самый дешевый для них и самый эффективный путь уничтожения России. Дж. Кьеза подчеркивает: «Третий Рим, или вернее, страна, претендовавшая на этот титул, сворачивает свои знамена. Первый пал под ударами полчищ варваров, второй — под ударами Востока, который с рождения пропитывал его. Этот Рим уничтожается на наших глазах Западом. Единственное отличие от двух других состоит в том, что падение совершается намного быстрее. И без боя. Россия со всей своей хваленой духовностью склоняется с приходом скупого царства прагматизма, успеха и материализма. Быть может, есть еще время для мучительных

конвульсий, для кровавых и бесполезных судорог, порожденных иллюзиями, которые всегда отказываются умирать. Но новый взлет маловероятен. Спад и распад — которым сами россияне способствовали своей ленью и глупым подражанием худшим примерам — только начались. За потерей Средней Азии последует утрата Кавказа. А потом россияне распрощаются с Сибирью, их подомнет самый сильный из „азиатских тигров"» [6, с. 257].

Наступивший XXI век покажет, сбудутся ли эти пророчества. История покажет, сможет ли русский народ сохранить свою самобытную культуру, обеспечить новый духовный прорыв, сохранить важные нравственные ориентиры в созидании человека. Интеллигенция обязана помочь собственному народу выстоять, преодолеть все нелегкие испытания, выпавшие на его долю, осуществить подлинный социально-экономический и культурный прогресс. «Смысл истории состоит в том, чтобы сохранить идентичность народа. Теория прогресса ищет *успешной истории*, дающей благополучные и благодетельные результаты. Теория понимания ищет *нравственной истории* — не той, что неизменно удовлетворяет наши чаяния, а той, которая, даже погружая нас в пучину бедствий, сохраняет нас как культурно-историческую личность, обладающую памятью и знанием. Таким образом, культурологический критерий, который, по всей видимости, более близок понимающей теории, делает акцент не на внешних результатах, а на внутренней целостности. Там, где последняя утрачивается, история становится „чужой", внешней и лишенной смысла» [12, с. 48—49]. Именно таким виделся наступивший XXI век патриарху русской интеллигенции, хранителю национальной культуры Д. С. Лихачеву: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести — вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [8, с. 6].

История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, несгибаемости характера ее лучших представителей: публично униженный властью, оскорбленный ею, подвергнутый гражданской казни Н. Г. Чернышевский; отказавшийся от получения высокой президентской награды из рук Б. Н. Ельцина А. И. Солженицын; не предавший прошлого Юлий Дунаев; понимавший трагичность и масштабы чернобыльской катастрофы, не в силах молчать о последствиях радиационного заражения почти половины Европы академик Легасов... На такие поступки способны немногие! Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируются властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, взращивая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и невтонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний.

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 364 с.
2. **Валицкая А. П.** Образование в России : стратегия выбора / А. П. Валицкая. — СПб. : РГПУ, 1998. — 224 с.
3. **Вульфов Б. З.** Основы педагогики / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. — М. : Изд-во УРАО, 2000. — 616 с.

4. **Евтушенко Е.** Избранные произведения : в 2 т. Т. 2 / Е. Евтушенко. — М. : Худ. лит., 1975. — 400 с.
5. **Исаев И. Ф.** Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. — М. ; Белгород, 1993. — 320 с.
6. **Кьюзэк Дж.** Прощай, Россия / Дж. Кьюзэк ; пер. с ит. — М. : Гея, 1997. — 426 с.
7. **Ларина М. А.** Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета : дис. … канд. пед. наук / М. А. Ларина. — Елец, 2002. — 228 с.
8. **Лихачев Д. С.** О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопр. философии. — 1990. — № 4. — С. 24—36.
9. **Лихачев Д. С.** О русской интеллигенции / Д. С. Лихачев // Раздумья о России. — СПб., 2001. — С. 64—72.
10. **Лихачев Д. С.** Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. — М. : Дет. лит., 1989. — 238 с.
11. Отношения как проблема психологии воспитания / под ред. А. И. Щербакова. — Л. : ЛГПИ, 1973. — 264 с.
12. **Панарин А. С.** Реванш истории : российская стратегическая инициатива в XXI веке / А. С. Панарин. — М. : Логос, 1998. — 364 с.
13. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.
14. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : Политиздат, 1981. — 494 с.
15. **Репринцев А. В.** В поисках идеала Учителя : проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли / А. В. Репринцев. — Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2000. — 272 с.
16. **Репринцев А. В.** Эстетическое отношение личности к действительности : сущность, структура, формирование / А. В. Репринцев. — Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2000. — 248 с.
17. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Ж.-Ж. Руссо. — М. : Педагогика, 1981. — 656 с.

Поступила 25.02.09.

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ С БОЛЬНЫМИ ДЕТЬМИ

С. С. Трощенко

В статье раскрывается понятие социально-педагогической деятельности с позиции ее рассмотрения в современной социальной педагогике. Анализируется сущность ее основных направлений в учреждениях здравоохранения с больными детьми. Рассматривается содержание деятельности по социально-оздоровительной реабилитации больных детей, которое требует применения особых, специфических подходов, методик и технологий.

Социально-педагогическая деятельность по определению М. А. Галагузовой — это одна из разновидностей профессиональной деятельности (педагога, социального воспитателя, социального психолога, социального работника. — *С. Т.*), направленная на оказание помощи ребенку, подростку, юношеству в процессе его формирования, развития, становления, воспитания, социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации (самоформирования, саморазвития, самосовершенствования, самоопределения, самоактуализации. — *С. Т.*) в обществе [1, с. 35].

Социально-педагогическая деятельность, планируемая, организуемая и проводимая с больными детьми в учреждениях здравоохранения, всегда является адресной, направленной на конкретного нездорового ребенка, подростка, юношу и девушку и на решение его индивидуально-личностных проблем, возникающих в процессе его адаптации, в форме интеграции в общество посредством изучения личности больного ребенка, подростка и окружающего его социума, составления индивидуальной программы поддержки и помощи больному молодому человеку, и поэтому она локальна, ограничена тем временным промежутком, в течение которого больной находится на излечении в учреждении здравоохранения.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности социального воспитателя, социального психолога, социального работника в учреждении здравоохранения с больными детьми являются: 1) деятельность по социальной профилактике явлений дезадаптации (медицинской, социально-психологической, социально-педагогической), повышению уровня социальной адаптации (в форме интеграции) больных детей и подростков посредством их личностного формирования, становления и развития; 2) деятельность по социально-медицинской реабилитации нездоровых молодых людей, имеющих те или иные отклонения от нормы [1, с. 37].

Поскольку проблема больного ребенка, требующая разрешения, как правило имеет и внутренние, личностные, и внешние аспекты социально-педагогическая деятельность социального воспитателя, социального педагога социального работника в учреждении здравоохранения обычно включает две составляющие: непосредственную работу с больным ребенком и посредническую деятельность во взаимоотношениях этого ребенка со средой медицинского учреждения, способствующую социально-медицинской реабилитации, социально-оздоровительному и социально-культурному формированию, становлению и развитию.

Работа по социально-оздоровительной реабилитации больных детей, имеющих отклонения от нормы, в медицинских учреждениях должна быть содержательно ориентирована на различные категории таких детей, что дает основание специалистам по социальной педагогике, социальной психологии, социальной работе выделить несколько видов социально-воспитательной деятельности в учреждениях здравоохранения, каждая из которых требует применения особых, специфических подходов, методик и технологий:

— социально-воспитательная деятельность социального педагога, социального психолога, социального работника с больными детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии;

— воспитательно-коррекционная деятельность в медицинском учреждении с больными

детьми, имеющими социально-педагогические отклонения;

— социально-педагогическая деятельность социального воспитателя, социального психолога, социального работника на базе медицинского учреждения с больными детьми, подростками, юношами и девушками, оставшимися без попечения родителей;

— спортивно-оздоровительная деятельность социального воспитателя, социального педагога, социального работника с детьми с ослабленным здоровьем и отклоняющимся (девиантным) поведением.

Социально-педагогическая деятельность социального воспитателя в учреждении здравоохранения с детьми, подростками и юношеством, страдающими различного рода недугами, начинается с постановки цели и задач, которые необходимо решить специалисту, — сформировать у больного ребенка навыки социального общения в рамках медицинского (и за его пределами) учреждения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют, помочь больному ребенку адаптироваться (интегрировать) в новой среде медицинского учреждения и др. Цель в свою очередь определит содержание деятельности медицинского социального педагога, социального воспитателя, методы ее реализации и формы организации, которые, как и повсюду в учреждениях здравоохранения, взаимосвязаны между собой [1, с. 44].

Цель социально-воспитательной деятельности социального педагога, психолога медицинского учреждения и ее конечные результаты (социально-оздоровительные, социально-культурные) зависят от того, насколько правильно определено содержание социально-воспитательной деятельности медицинского учреждения, какие выбраны методы для ее достижения и формы ее организации. Содержание, формы и методы специфической социально-воспитательной деятельности социального педагога, социального воспитателя, социального работника медицинского учреждения не могут существовать независимо друг от друга, их взаимосвязь определяется тем, что содержание влияет на формы и методы, те в свою очередь могут корректировать содержание и формы; кроме того, формы и методы также взаимосвязаны.

Решение любой социально-оздоровительной, социокультурной проблемы больного ребенка, требующей вмешательства социального воспитателя, социального педагога, социального работника, начинается с диагностирования проблемы, которое включает в себя обязательный этап сбора, обработки анализа и систематизации информации о больном ребенке, на основании которой может быть сделано то или иное заключение. Особенностью социально-педагогической деятельности в учреждениях здравоохранения с физически и психически нездоровыми детьми является то, что больной ребенок, подросток с ослабленным здоровьем фокусирует свое внимание на самочувствии и не всегда может сформулировать социальную проблему, которая у него возникает, и объяснить, чем она вызвана (желанием и невозможностью играть в подвижные игры, выходить на улицу, купаться, гулять в лесу, заниматься определенными видами деятельности и т. д.). Ощущая себя неполноценным от этого, конфликтуя с родителями, с другими лечащимися детьми, с выздоравливающими подростками в медицинском учреждении, с медицинским и обслуживающим персоналом, больной ребенок полон нерешенных социальных противоречий, поэтому задача заключается в том, чтобы медицинский социальный воспитатель, социальный педагог по социальной работе сам выявил все значимые обстоятельства ситуации больного ребенка и поставил диагноз [1, с. 74].

Социально-воспитательная деятельность в учреждениях здравоохранения, планируемая, организуемая и проводимая с больными детьми, осуществляется посредством методов, форм, принципов и различных социально-педагогических технологий. Специалист по социально-воспитательной работе может выстраивать деятельность непосредственно с больным ребенком в учреждении здравоохранения или же опосредованно: через его семью, друзей, детский коллектив — воздействуя на нездорового ребенка, на его настроение и самочувствие. Социальный воспитатель, социальный педагог может решать какие-то частные, кратковременные задачи, связанные со спецификой медицинского учреждения и характером заболевания ребенка, а может работать с больным ребенком в течение длительного времени в стационаре или на дому. С помощью разнообразных методов медицинский социальный педагог может оказывать целенаправленное воздействие на сознание, мировоззрение, поведение, чувства физически и психически больного

ребенка, подростка, юношу и девушку, а также воздействовать и на окружающую его социальную среду медицинского учреждения.

Методы — это способы взаимосвязанной деятельности социального работника медицинского учреждения и больного ребенка. Методы способствуют не только выздоровлению, поддержанию здоровья, ориентируют на здоровый образ жизни, но и накоплению позитивного социального опыта, содействующего формированию, развитию, становлению, воспитанию и социализации или реабилитации физически и психически нездорового ребенка.

Кроме методов, в социально-воспитательной работе учреждений здравоохранения с нездоровыми детьми широко используются понятия «прием» и «средство». Фактически каждый метод, применяемый социальным педагогом медицинского учреждения в работе с больным ребенком, реализуется через совокупность отдельных приемов. Однако приемы, как отмечает в своей работе М. А. Галагузова, могут использоваться медицинским социальным педагогом вне зависимости от методов. В медицинской социальной педагогике с больными детьми выделяются так называемые созидающие и тормозящие приемы. К созидающим приемам относятся: поощрение, внимание, просьба, проявление огорчения, укрепление в собственных силах больного ребенка и доверие к нему. К тормозящим относятся: намек, ласковый упрек, мнимое безразличие, мнимое недоверие, приказание, проявление возмущения, осуждение. Применение того или иного приема зависит от конкретной социально-педагогической ситуации, мотивов поведения больного ребенка, находящегося в учреждении здравоохранения [1, с. 48].

Средство является более широким понятием, чем прием и метод, поскольку последние сами в определенных обстоятельствах могут выступать средствами. Средства — это совокупность материальных, эмоциональных, интеллектуальных и других условий, которые используются социальным педагогом в медицинских учреждениях для достижения поставленной цели. Средства сами по себе, по своей сути не являются способами действия, а становятся ими только тогда, когда используются для достижения какой-то цели. Так, игра может быть отдыхом, развлечением для больных детей и подростков. Однако если она организована социальным работником таким образом, что будет служить достижению определенной цели для больного ребенка, например, формированию его каких-то социальных явлений (бесконфликтного общения и т. д.), то игра в этом случае выступает средством социально-педагогической деятельности. В качестве средств социально-педагогической деятельности социального воспитателя в медицинских учреждениях с физически и психически неполноценными детьми могут выступать природа, книги, средства массовой информации и многое другое.

Наиболее широко в социально-воспитательной деятельности медицинского социального педагога с больными детьми и подростками используются такие методы, как убеждение и упражнение. Особенность использования этих методов в учреждениях здравоохранения заключается в том, что социальный воспитатель имеет дело не только с детьми, у которых по каким-либо причинам не сформированы общепринятые нормы и правила поведения в обществе или же у них сформированы искаженные понятия об этих нормах и соответствующие нормы поведения, но они также являются детьми со слабым здоровьем.

Приобщение к законам, традициям, нормам, правилам жизни, принятых в учреждениях здравоохранения, создание ясных и точных представлений о них, которые в конечном итоге формируют убеждения личности больного ребенка, подростка, его жизненную позицию, зависят от знаний, представлений о них. Совершаемые поступки, действия больными детьми без осознания их общественной значимости могут носить случайный характер. Метод убеждения, применяемый по отношению к больным детям, подросткам, юношам и девушкам, содействует трансформации принятых норм и правил в медицинских учреждениях в мотивы деятельности и поведения больного ребенка, что способствует формированию его убеждений.

Социальный педагог, социальный воспитатель при организации деятельности с больными детьми должен помнить, что убеждения — это твердая уверенность больного ребенка в истинности и справедливости нравственных знаний, они являются внутренним побуждением его личности к духовно-нравственным действиям и поступкам. Убеждение — это форма разъяснения и доказательство социального педагога в

правильности или необходимости определенного поведения в медицинском учреждении. В процессе убеждения социальный воспитатель воздействует на сознание, чувства и волю ребенка с ослабленным здоровьем. Убеждение в этом случае выступает формой регуляции отношений больного ребенка и социума медицинского учреждения. Чтобы методы убеждения достигли своей цели, необходимо медицинскому социальному работнику учитывать социально-психологические особенности детей с ослабленным здоровьем, их уровень воспитанности, интересы, личный опыт. Убеждать прежде всего можно словом, его сила велика, поэтому умение социального работника говорить правильно, глубоко по содержанию, ярко и образно по форме, способность убеждать и поддерживать больного ребенка в его уверенности в выздоровлении — это неотъемлемая часть профессиональной деятельности медицинского социального работника.

Убеждение может реализовываться социальным работником медицинского учреждения через такие методы, как рассказ, лекция, беседа, диспут, положительный пример. Рассказ и лекция — это монологические формы метода, которые ведутся от одного лица: социального работника, родителя, медицинской сестры и т. д. Они используются для того, чтобы разъяснить больным детям правила внутреннего распорядка медучреждения, духовно-нравственные понятия, морально-этические нормы. Рассказ используется при работе с физически нездоровыми детьми младшего возраста, он должен быть непродолжителен во времени, основан на ярких, красочных примерах, фактах. В лекции как правило раскрываются более сложные духовно-нравственные понятия (долг, добро, дружба и др.) и рассчитана она на пациентов старшего школьного возраста. Беседа и диспут — диалогические формы метода, при их использовании важное место имеет работа самих больных подростков и юношества. Поэтому важное место в использовании этих методов в деятельности социальных работников медицинских учреждений играют выбор и актуальность обсуждаемой темы, опора на положительный опыт больных детей (для них важны положительные эмоции для выздоровления), позитивный эмоциональный фон беседы. Беседа в арсенале медицинского социального работника — это вопросно-ответный метод. Искусство социального работника медицинского учреждения проявляется в том, какие вопросы он определяет для обсуждения. Это могут быть вопросы на воспроизведение каких-либо фактов и явлений (например, «Вечер разгаданных и неразгаданных тайн»), касающихся вопросов заболевания, лечения и выздоровления подростков, уточнение этических понятий (что такое хорошо и что такое плохо), сравнение и анализ конкретных форм поведения в стенах медицинского учреждения, на которые должны дать ответ сами больные дети.

Для заболевших подростков может использоваться диспут — метод, способствующий формированию суждений о здоровом образе жизни, об образе жизни больного человека. Диспут выявляет разные точки зрения подростков на проблемы их заболевания, форму протекания болезни, процесс выздоровления, на поведение подростков во время процедур, лечения, врачебных осмотров и обходов. Поэтому в процессе диспута социальный работник медицинского учреждения должен учить детей аргументировать свои взгляды, уметь выслушать другого. В итоге убеждение — это разъяснение и доказательство правильности и необходимости определенного поведения во время лечения, поддержание определенного режима после излечения и следование здоровому образу жизни, умение применять здоровьесберегающие технологии, использовать законы социальной профилактики.

В формировании нравственных умений и привычек у больных детей главную роль играет такой метод, как упражнение. Упражнения необходимы для того, чтобы в итоге сформировать у физически и психически слабых и больных детей нравственное поведение. Под нравственными упражнениями социальные работники учреждения здравоохранения понимают многократное повторение действий и поступков психически и физически больных детей (особенно это касается умственно отсталых) в целях образования и закрепления у них необходимых в их жизнедеятельности навыков и привычек. Сложность деятельности социального работника в учреждениях здравоохранения заключается в том, что духовно-нравственные привычки большинства больных детей, с которыми он работает, подчас или не сформированы или же они имеют вредные привычки, обусловленные болезненным состоянием.

Эффективность использования метода упражнений на базе учреждения здравоохранения повышается, если социальный работник прибегает к таким формам организации метода упражнений, как игра (в этом случае необходимо помнить, что игра должна быть непродолжительной по времени, так как больной ребенок быстро устает): творческая, сюжетно-ролевая, в форме КТД (коллективно-творческой деятельности) и другие виды игр. В этом случае социальный работник использует стремление маленьких пациентов (в том числе и с ограниченными возможностями) к увлекательным целям (покорять космос, путешествовать в дальние страны). Это способствует формированию стимула к выздоровлению и позволяет забыть ребенку о том, что он болен. Игровая деятельность — всегда творческая для больных детей, так как они вносят какие-либо новые штрихи в проведение игры. Игра носит форму компенсаторной деятельности. Ценность игры для больного ребенка заключается в том, что собственными его потребностями и желаниями становятся те игры (характерные для здоровых детей с их подвижностью и неограниченными возможностями), следовать которым мы хотим его приучить (вовремя принимать лекарства, определять уровень сахара в крови, делать ингаляции и т. д.).

Среди социально-педагогических методов, применяемых социальным работником в учреждениях здравоохранения, особую группу составляют методы коррекции поведения больных детей, к которым относятся поощрение и наказание. Поощрение направлено на подкрепление положительных действий и поступков больного ребенка. Успехи и поощрения сопряжены с чувством удовлетворения собственной деятельностью, закреплением положительных действий (например, бесстрашное согласие на внутривенные инъекции, нахождение в лежачем положении длительное время), стимулированием новых. Наказание оказывает сдерживающее влияние на негативное поведение ребенка, например, плохое поведение во время тихого часа. Наказание связано с отрицательным самочувствием больного ребенка, неприятным переживанием совершенного им поступка. Методы социально-педагогической деятельности применяются социальным работником медицинского учреждения не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи между собой.

В индивидуальном развитии больного ребенка огромное значение имеет игра. В ней формируется и проявляется потребность больного ребенка, который находится в больнице, полнее взаимодействовать с миром, с новой социальной средой, развиваются интеллектуальные, моральные и волевые качества, формируется и корректируется личность в целом. Игра оказывает своеобразное влияние на личность больного ребенка, в частности на развитие речи и навыков общения с другими детьми, находящимися в больнице. Как известно, больные дети замкнуты, избегают общения, стеснительны, скованны. Ролевая игра, возникшая как особая форма удовлетворения потребности ребенка, для детей с ослабленным здоровьем приобретает особое значение, больной ребенок стремится занять определенное место в окружающем его мире, преобразовать эту потребность в конкретную ее форму — осуществлять деятельность, свойственную взрослым (например, получить профессию, найти работу и так далее), деятельность общественно значимую и общественно оцениваемую. Поэтому игра имеет важное значение для формирования социальных потребностей больного ребенка, находящегося в больнице.

Игровая терапия — метод лечебно-педагогического воздействия на больных детей, страдающих различными эмоциональными нарушениями, страхами, неврозами. В основе различных методик, применяемых социальным работником в больнице, лежит признание игры влиятельным фактором развития личности. Игровые методики различаются по степени директивности, по частоте игровых сеансов; игра может применяться как способ индивидуального воздействия на ребенка и в целях групповой психотерапии. Иногда рекомендуется проводить совместные игры с родителями. Используются различные приемы: элементы детской психодрамы, разыгрывание определенных сюжетов, например, связанных с общением, будущей профессией, семьей и так далее. Один из примеров директивной терапии — «облегчающая психотерапия»: заранее разработанный социальным работником план игры, четкое распределение ролей среди детей, когда происходит выяснение всех конфликтных ситуаций, больным детям предлагаются в готовом виде несколько возможных вариантов решения проблемы и ребенок сам может

выбрать, какой вариант ему нравится больше. В результате происходит осознание ребенком с ослабленным здоровьем своих внутренних конфликтов. Также существует форма игровой терапии, когда социальный работник медицинского учреждения не вмешивается в спонтанную игру больных детей и не интерпретирует ее, а создает самой игрой атмосферу тепла, безопасности, безусловного принятия мыслей и чувств пациента. Игровая терапия в больнице применяется для воздействия на детей с невротическими расстройствами, эмоциональными нарушениями. Цель игры — помочь больному ребенку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, принять себя таким, какой есть, привыкнуть к новой обстановке.

Средствами игровой терапии в больнице могут выступать игра ребенка с куклами, лепка, рисование и даже размазывание красок пальцами, дающие освобождающий «выход в мир красок и форм». Применяются и игры с песком, в процессе которых детский душевный конфликт может не только раскрываться, но в той или иной мере разрешаться в фантастическом виде, отражающем динамику бессознательных процессов. Одна из таких методик — «Методика миросозидания». В распоряжение больного ребенка предоставляется набор различных предметов — фигурки людей и животных, игрушечные домики, автомашины, деревья, а также плоский ящик, наполовину наполненный песком. Из этого материала больной ребенок строит свой «мир» — город, крепость, сцены повседневной жизни — и тем самым обнаруживает свое эмоциональное отношение к родителям, лечащим врачам, другим пациентам, окружающей действительности. Представляя определенную диагностическую ценность, такая игра способствует также терапевтической переработке душевного конфликта у ребенка, который находится в медицинском учреждении. Развитие и изменение всех социально-психических процессов больного ребенка происходит прежде всего в деятельности. У ребенка основная деятельность — это игра. Поэтому игра является ведущим средством психотерапии у больных детей, находящихся в больнице. Игровая терапия выполняет три функции — диагностическую, терапевтическую и обучающую, которые связаны между собой и реализуются как на начальном этапе (в спонтанной игре), так и в направленной игре, обычно представляющей собой импровизацию какого-либо сюжета. Выделяется ряд правил, соблюдение которых является необходимым. Выбор игровых тем отражает их значимость для социального работника медицинского учреждения и интерес для больного ребенка; руководство игрой способствует развитию самостоятельной инициативы детей с ослабленным здоровьем; спонтанные и направленные игры — две взаимодополняющие фазы единого игрового процесса, в котором главное — возможность импровизации; направленное воздействие на больного ребенка осуществляется посредством характера воспроизводимых им и социальным работником медицинской сферы персонажей. Постепенно содержание ролевых игр меняется от терапевтически направленных до обучающих и воспитывающих. Первые ставят своей целью устранение эмоциональных препятствий в межличностных отношениях между детьми, вторые и третьи — достижение адекватной адаптации в форме интеграции и социализации детей к больничным условиям.

Эффект игровой терапии, применяемой социальным работником в больнице, определяется практикой новых межличностных отношений, которую приобретает больной ребенок в ролевой игре как со взрослыми (лечащими врачами, родителями, приходящими учителями), так и со сверстниками (соседями по палате, здоровыми друзьями и так далее). Отношения свободы и сотрудничества, формирующиеся взамен отношений принуждения и агрессии, приводят в конце концов к терапевтическому эффекту и позволяют ускорить выздоровление больных детей.

Игровая терапия также применяется с целью устранения социальной и психической дезадаптации больного ребенка, эмоциональных и личностных нарушений у больных детей. При этом в значительно большей мере, чем в дошкольном возрасте, привлекаются механизмы произвольной, сознательной регуляции собственного поведения. Эффективным методом признаны так называемые имитационные игры: в них исполняемая роль соответствует тому идеалу, к которому больной ребенок стремится, и лишена тех недостатков, от которых он желает избавиться. Разыгрываемый стиль поведения в учреждении здравоохранения постепенно приобретает для больного ребенка привычный характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Социальная педагогика : учебник / под ред. М. А. Галагузовой. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 416 с.

Поступила 13.02.09.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Л. Г. Свинцова

В статье рассматриваются понятия «правовое государство», «гражданское общество», «демократическое государство», «суверенная личность». «Гражданственность» как самостоятельное понятие, по мнению автора, имеет комплексный интегративный смысл, и его содержание раскрывается через локальную систему понятий «гражданский долг», «гражданская ответственность», «гражданская позиция» и т. п. Автор, анализируя понятие «гражданственность», делает акценты на разные стороны этого феномена: когнитивные, деятельные, функционалистические.

В настоящее время в России идет активный процесс формирования правового демократического государства. Оно может функционировать не в любом социальном пространстве, а только в таком, где личность будет отличаться зрелыми формами гражданской ответственности, способностью к самодеятельности. Такое общество принято обозначать понятием «гражданское общество».

Гражданское общество предполагает наличие у личности особых качеств, базирующихся на осознанной потребности гражданина в самодеятельных, негосударственных формах социальной организации. Разумеется, мотивация поведения личности гражданского общества органически связана с политическими нормами, ценностями правового государства как основного политического института общества. Деятельность государства как института гражданского общества направлена на общий интерес. Правовое государство активно взаимодействует с другими институтами общества, где мотивация поведения личности связана не только с общенациональными государственными интересами, но и с многообразными национальными, конфессиональными, демографическими, семейными и другими интересами, ценностями, традициями, которые личность избирает самостоятельно. В гражданском обществе этот выбор совершается свободно, демократично, без давления и вмешательства со стороны государства.

В политологической литературе понятия «гражданское общество» и «демократическое общество» зачастую отождествляются, т. е. рассматриваются как синонимы. В гражданском обществе национально-государственный интерес осознается личностью как приоритетный по сравнению с частными интересами личности или социальной группы. Государственный интерес отделен от интереса общества в целом, в котором наряду с общим государственным интересом существует сфера частных интересов личности и различных социальных групп. Ориентация на приоритетные государственные интересы выражается в деятельности правового государства. Эта ориентация не может меняться в угоду тем или иным частным или корпоративным интересам. Она, оставаясь константой, служит одним из основных критериев гражданственности. Способы соединения частных интересов с государственными различны и они могут меняться. Суверенная личность гражданского общества определяет их самостоятельно,

выбирая формы самовыражения в зависимости от национальных, конфессиональных, политических, семейных и других интересов и традиций. Однако в любой форме соединения государственного интереса с частными остается неизменным приоритет государственного интереса. В нем отражается ведущая роль государства как основного интегрирующего политического института общества. Для обозначения различных форм соединения государственного интереса с частным можно использовать понятие «гражданственность».

Гражданственность как индивидуальная характеристика сознания личности органически связывает благополучие личности и общества, обеспечивая социальное единство на основе осознанного и ответственного выбора личностью норм общественного поведения. Гражданственность как самостоятельное понятие имеет комплексный интегративный смысл. Его содержание раскрывается через локальную систему понятий: «гражданский долг», «гражданская ответственность», «гражданская позиция» и т. п.

В самом общем виде гражданственность представляет собой комплекс нормативных положений, определяющих идеальные характеристики личности-гражданина относительно государства, общества, сограждан, включающих права, и обязанности, и условия, и возможности реализации прав и свобод; требования к надлежащему исполнению обязанностей; ограничения при реализации прав и свобод.

В анализе гражданственности могут быть сделаны акценты на разные стороны этого сложного понятия и явления: когнитивные, деятельные, функционалистские. Исходя из ценностно-ориентированного подхода гражданственность представляет собой совокупность ценностных представлений, образующих модель гражданской культуры. Здесь гражданственность понимается как составляющая духовной сферы социума, т. е. духовная ценность.

Гражданственность может рассматриваться и как реальная гражданская практика личности-гражданина, и как идеальная, с точки зрения возможностей проявления гражданских качеств личности, характеристика состояния общества. Гражданственность как интегральная характеристика личности не наследуется. Она вырабатывается личностью в сложном процессе социализации, где одновременно участвуют различные общественные институты, начиная с государства и заканчивая семейными, образовательными, религиозными и т. п.

Государственные установления, семейные, религиозные и другие нормы и ценности являются основой гражданской культуры личности. Однако они усваиваются личностью избирательно. В условиях демократии индивид самостоятельно выбирает ценностные ориентации, свою гражданскую позицию. Здесь нет единой общей модели гражданственности, установленной государством или другими институтами общества в качестве обязательной, а многообразие форм гражданственности отражает индивидуальность личности. Любое государство уникально, задает общенациональный вектор гражданственности, определяет своеобразие сознания граждан. Особое место в формировании содержания гражданственности принадлежит системе непрерывного образования. В ней государственные образовательные учреждения доминируют. Система образования латентно или открыто формирует заданные гражданским обществом и его правовым государством, нормы, ценности, роли, функции и компетенции личности. В условиях демократии образовательные институты целенаправленно формируют такие качества личности, как гражданственность, толерантность и патриотизм. Они искусственно, т. е. специальными педагогическими технологиями, внедряются в сознание личности, формируя ее гражданскую культуру. Насколько важны сегодня такие педагогические технологии, насколько они востребованы в системе образования и не только в ней показывает практика проведения политических реформ в постсоветской России. Огромные усилия государства и богатые ресурсы России могли бы дать более высокие результаты при условии более активного влияния на процессы социализации личности, активизируя отдачу от инвестирования капиталов в педагогические технологии. Разумеется, естественный консерватизм сознания личности всегда сдерживает процессы трансформации общественной жизни. Но если не прилагать адекватных усилий по социализации, то сознание личности будет не только сдерживать, но и тормозить ход реформ, а мотивация поведения личности может приобретать несистемный, или, в отдельных случаях, антисистемный характер.

Значимость активного влияния на процесс формирования гражданственности в условиях

становления правового государства и гражданского общества чрезвычайно важна. Это определяется тем, что с помощью гражданственности обеспечиваются единство общества и стабильность государства. При этом гражданственность является одновременно и целью и результатом социализирующего воздействия всех институтов общества и особенно образовательной системы. Однако современная российская система образования оказалась неподготовленной к проводимым в стране радикальным изменениям. Из всех функций образовательной системы наибольшим отставанием и инерцией отличается воспитательно-социализирующая.

В образовательной системе России постсоветского периода все еще не сложилась целостная концепция гражданского воспитания. К сожалению, в ней слабо используются опыт и наработки системы воспитания предыдущих этапов. Гражданственность, толерантность и патриотизм, востребованные самой логикой развития России, находятся далеко не на должном уровне. Более того, есть факты, в которых находят проявление кризисные явления гражданственности. Это касается в первую очередь гражданской ответственности и гражданского долга. Разумеется, это не означает, что у нас нет успехов в этой сфере. Думается, здесь важен не только собственный опыт, но и опыт современных западных демократий, где действуют развернутые концепции гражданского воспитания и образования. Они предусматривают развитие гражданской компетенции, привитие навыков и умений гражданского поведения. Нам все это еще предстоит продумать, сформулировать и научно обосновать свою национально-государственную модель гражданственности.

Следует заметить, что трансформация всех общественных отношений в России, ликвидация советской государственности привели к разрушению ранее существовавшего механизма гражданственности и гражданской интеграции общества, к потере большинством россиян своей гражданской идентичности. Это выразилось прежде всего в десоциализации гражданского сознания и обусловлено необходимостью поиска адекватных происходящим изменениям моделей гражданской идентичности. Но гражданственность постсоветского общества не возникает автоматически вслед за конституционным провозглашением гражданских прав и свобод. Она является исключительно результатом социализирующего воздействия различных акторов, отношения между которыми носят не всегда согласованный, а порой и противоречивый характер. СМИ, семья, церковь, система образования, к сожалению, далеко не всегда действуют согласованно с точки зрения воспитания гражданских качеств личности.

Процесс формирования гражданственности в образовательной системе России все еще не перешел из режима десоциализации в режим социализации. В первое десятилетие активных рыночных преобразований в России произошло резкое отчуждение государства от общества. Гражданственность воспринималась скорее как нечто отрицательное, мешающее разрушению основ старого советского строя и созданию так называемого открытого общества. С этим обстоятельством нельзя не считаться в формировании современной российской гражданственности. Одна из важнейших проблем формирования гражданственности касается выбора государственно-интегрирующей системы ценностей. Это один из вопросов, по которому пока в российском обществе продолжаются дискуссии и отсутствует согласие.

На какой основе можно интегрировать российское общество? Вариантов много, «общего знаменателя» и определенности нет. Ясна и причина такой неопределенности. Внешне все обстоит благополучно. Ведь современное российское государство, построенное на основе идеологии либерального фундаментализма, переложило на суверенную личность проблему выбора ценностей. Приоритет прав и свобод человека над правами государства, многообразие ценностей породили такой «плюрализм», который дезинтегрирует общество и угрожает нашим национально-государственным интересам. В диагностике состояния российского общества замелькали термины, свидетельствующие о социальных болезнях и кризисе общества. Аномия нравственных и других ценностей, нравственно-правовой нигилизм, тотальная криминализация общества, кризис национальной идентичности, обострение межнациональных отношений, деструктивные формы жизнедеятельности, разрушение фундаментальных основ культуры русской цивилизации и т. п. являются следствием дезинтеграции и продолжающейся неопределенности стратегического курса российского государства. Ярче всего это отражается в молодежной среде, где исконным

российским ценностям противостоят чужие привнесенные извне субкультуры, снижающие ценность человеческой жизни. В духовной культуре не воспроизводятся национальные традиции. А привлеченные извне разные виды субкультур лишь усиливают кризисные явления в сознании россиян и дезинтегрируют общество.

Список опасных социальных «болезней», дезинтегрирующих российское общество и угрожающих национальной безопасности личности, государства и общества, гораздо длиннее. Видимо, это вынудило Правительство России активизировать роль государства в гражданско-патриотическом воспитании. В системе образования на этот счет были приняты специальные документы, в которых было признано ошибочным мнение о том, что воспитание — дело исключительно личное, частное, индивидуальное, т. е. негосударственное.

Воспитание в целом и гражданственность, в частности, являются предметом постоянной заботы и внимания со стороны любого государства. Государство как главный институт общества обречено, как и все гражданское общество, играть активную роль в воспитании гражданина. Ну а если государство является агентом социализации, то оно выполняет воспитательную функцию. Поэтому необходимо придать процессам социализации определенную ценностную духовно-нравственную направленность, т. е. «выбрать вектор». Вариантов выбора ценностных ориентаций довольно много. Представляется приемлемой для России модель социализации, где права человека реализуются в определенной духовной оболочке и где вектором является традиционная для россиян православная мораль.

Не может не радовать и растущее в обществе понимание роли воспитания и прежде всего гражданско-патриотического. Наметилась определенная стратегическая линия гражданского образования, что само по себе заслуживает положительной оценки. В системе образования, которое в последнее время ассоциировалось с обучением, наконец-то наметилась тенденция возвращения к выверенной модели: обучение — воспитание — развитие.

Общественная потребность в воспитании гражданина была конкретизирована в методическом письме Минобразования от 19 марта 1996 г. «О гражданско-правовом образовании и воспитании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» в содержании образовательных стандартов первого и второго поколения. Акцент на необходимость усиления воспитательной функции образования был сделан и в Федеральной программе развития образования в РФ на 2000—2005 гг.

Приоритеты образования получили свое обоснование в Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. К ним отнесены:

— обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

— воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью;

— формирование у детей, молодежи, других категорий граждан активной жизненной и профессиональной позиции;

— противодействие негативным социальным процессам.

Добавим, что необходимость усиления воспитательной функции образования является предметом большого количества научных и научно-практических конференций, круглых столов, мастер-классов. Необходимость усиления воспитательного воздействия образовательной системы признается безусловной. Но в целом состояние воспитательной работы в образовательных учреждениях страны не дает основания для самоуспокоения. Результаты есть, но их явно недостаточно.

Аргументы ученых, авторитетные мнения педагогов, законы, доктрины, выверенные цели и ценности больше напоминают «декларацию о намерениях», которыми прикрываются бюрократические реформы. Неолиберальная риторика заставляет многих представителей столь слабо развитого в нашей стране гражданского общества всерьез задуматься об истинной востребованности гражданственности. В Болонской модели социализирующей функции образования отводится несколько иная роль. Там воплощены иные приоритеты — не национальные, а глобальные. Теперь глобализация и коммерциализация как приоритетные цели образовательной системы определяют логику перестройки системы образования в

целом. Процессы социализации, направленные на формирование национально-государственных ценностей, отодвигаются в болонских реформах на второй план, что не согласуется со стратегическими целями национальной доктрины образования Российской Федерации на период до 2025 года. Декларируемая гражданственность выглядит неким прикрытием для маскировки намерений экономической элиты России — влиться в процесс глобализации на условиях, где школа превращается в некий офис по предоставлению образовательных услуг, а ее конечным результатом является профессионально-подготовленный исполнитель — «спец», обладающий компетенцией в определенной сфере деятельности. Все это не согласовывается с рассуждениями о гражданской позиции, нравственном, гражданском и патриотическом долге. Такое опасное искажение сущности воспитательно-социализирующей функции образования таит угрозу для безопасности общества, государства, личности.

Озабоченность опасностью извращения воспитательно-социализирующей функции образования в целом и гражданских требований в частности не может не беспокоить еще и потому, что коммерческие приоритеты в образовании сами по себе не могут обеспечить возрождение и процветание России, которое зависит, как известно, не только от уровня экономического благосостояния страны (что, безусловно, важно), но и от уровня духовности общества, степени зрелости культуры личности, нравственности, гражданственности, патриотизма и других духовных качеств, формирующихся в процессе социализации.

Важно подчеркнуть также, что в условиях демократии воспитание гражданственности несовместимо с курсом на получение качественного образования только лицами с высокими доходами. Подлинное гражданское образование требует демократической социальной базы. И если социальная база стабильной демократии — средний класс, то и качественное образование должно быть реально доступным для представителей семей среднего класса. Следовательно, образовательная политика и ее идеология должны основываться на интересах и ценностях среднего класса.

Социализирующая функция образования в формировании гражданственности демократического общества должна быть направлена на обеспечение конструктивной гражданской активности личности. Гражданская ответственность является не только необходимым условием формирования правового государства, но и гарантом необратимости реформ, направленных на утверждение в обществе демократических ценностей. В структуре этих ценностей гражданственность занимает особо важное место. Демократическое правовое государство создает надежный механизм, обеспечивающий права человека и гражданина. Но при любых условиях и национальных особенностях демократическое государство, взаимодействуя с институтами гражданского общества, участвует в процессах социализации. Оно не является нейтральным агентом социализации по отношению к личности гражданина.

Вывод может быть только один. Государство в условиях демократии призвано активно формировать заданные политической системой общества качества личности: ее гражданственность, ответственность, толерантность, патриотизм. Они автоматически не возникают, а являются только результатом социализирующей деятельности всех субъектов, начиная с государства. К нашему глубокому сожалению, этот четко обоснованный и ясный вывод в корне противоречит бюрократически-технократическому характеру современных образовательных реформ, пытающихся игнорировать социализирующие задачи в системе образования. Однако даже в этих условиях полностью исключить систему образования из воспитательного процесса не удалось. Этому способствуют научные знания, формирующие научное мировоззрение. К тому же следует добавить наши замечательные отечественные педагогические традиции, сдерживающие темпы подобных «реформ» в системе образования.

Разумеется, формирование гражданственности в социализирующей системе образования зависит не только от правильно выбранных целей, как бы они ни были важны сами по себе. Здесь имеются и многие другие социально-значимые проблемы. Одна из них обращает на себя особое внимание. Касается она гражданской позиции самого субъекта воспитания, т. е. педагога.

Педагог как ключевая фигура, формирующая гражданственность, должен обладать гражданской позицией. Однако такое качество в личности педагогов самого широкого профи-

ля: начиная со школьного учителя и заканчивая преподавателями вузов и руководителями различных по профессиональной направленности трудовых коллективов — встречается далеко не всегда. Отсюда следует соответствующий вывод: нужны аттестация и переподготовка педагогов на предмет их соответствия современным требованиям социализации и воспитания гражданственности. Это вполне можно реализовать через систему подготовки и переподготовки педагогических кадров в российской системе непрерывного образования.

Поступила 20.01.09.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕВИАНТНОСТИ

Н. Б. Назарова

В статье предпринята попытка рассмотрения различных форм проявления аддиктивного (зависимого) поведения современных подростков преимущественно в психолого-педагогическом аспекте. Признавая зависимое поведение многофакторным явлением, автор обосновывает необходимость разработки комплексной модели по коррекции аддиктивного поведения в контексте девиантности.

Очевидная сложность определения девиантности (от лат. deviatio — «отклонение») обусловлена прежде всего междисциплинарным характером изучаемого понятия, так как термин используется в двух основных значениях. В значении «поступок, действие человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [1, с. 257] девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии. В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [5, с. 7] оно является предметом социологии, права, социальной психологии.

На сегодняшний день в педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит [7]. В психологической литературе, по справедливому замечанию Ж. Годфруа, вопрос: «Какое поведение можно считать нормальным?» — является центральным для объяснения человеческого поведения, в том числе отклоняющегося [2, с. 126]. Е. В. Змановская девиантным называет устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [3].

Внутри чрезвычайно сложной и многообразной категории «отклоняющееся поведение личности» выделяется подгруппа так называемого аддиктивного (зависимого) поведения. В переводе с англ. addiction — «склонность, пагубная привычка». В наши дни этот вид девиации считается наиболее распространенным среди подростков.

В широком смысле под зависимостью понимается «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [4, с. 71]. Профессор Е. В. Змановская выделяет следующие формы зависимого поведения [3, с. 119]:

— химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, лекарственная зависимость, алкогольная зависимость);

— нарушения пищевого поведения (пересдание, голодание, отказ от еды);

— гэмблинг — игровая зависимость (компьютерная, азартные игры);

— сексуальные аддикции (зоофилия, фетишизм, пигмалионизм, трансвестизм, эксбиционизм, вуайеризм, некрофилия, садомазохизм);

— религиозное деструктивное поведение (религиозный фанатизм, сектантство).

При этом степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной — от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией. В связи с этим некоторые авторы различают аддиктивное поведение и просто вредные привычки, которые не достигают степени зависимости и не представляют фатальной угрозы, например переедание или курение [9, с. 29]. Выбор личностью конкретного объекта зависимости отчасти определяется его специфическим действием на организм человека. Как правило, люди отличаются по индивидуальной предрасположенности к тем или иным объектам аддикции. Особая популярность алкоголя во многом обязана широкому спектру его действия — он может с одинаковым успехом использоваться для возбуждения, согревания, расслабления, лечения простудных заболеваний, повышения уверенности и раскованности.

Различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга. Например, курильщик с многолетним стажем, отказавшись от сигарет, может испытывать постоянное желание есть. Следовательно, несмотря на кажущиеся внешние различия, рассматриваемые формы поведения имеют принципиально схожие психологические механизмы. В связи с этим выделяют общие признаки аддиктивного поведения. Прежде всего зависимое поведение личности проявляется в ее устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния. Данное влечение переживается человеком как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое. Внешне это может выглядеть как борьба с самим собой, а чаще — как утрата самоконтроля. Самооправдание своего поведения является неотъемлемым спутником девиантной личности. Подросток видит причины негативных поступков в окружающих обстоятельствах, ведет себя, как все (курит, пьянствует, сквернословит): «А что плохого я делаю? Живу, как все. Это среда сделала меня таким. Таковы времена, обстоятельства и окружающие меня люди».

Аддиктивное поведение появляется не вдруг, оно представляет собой непрерывный процесс формирования и развития зависимости. Аддикция имеет начало (нередко безобидное), индивидуальное течение (с усилением зависимости) и исход. Мотивация поведения различна на различных стадиях зависимости. Немаловажной характерной особенностью зависимого поведения является его цикличность. Перечислим фазы одного цикла [3, с. 122]:

— наличие внутренней готовности к аддиктивному поведению;

— усиление желания и напряжения;

— ожидание и активный поиск объекта аддикции;

— получение объекта и достижение специфических переживаний;

— расслабление;

— фаза ремиссии (относительного покоя).

Далее цикл повторяется с индивидуальной частотой и выраженностью. Например, для одного аддикта цикл может продолжаться месяц, для другого — один день. Зависимое поведение не обязательно приводит к заболеванию или смерти, но закономерно вызывает личностные изменения и социальную дезадаптацию.

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских [6] указывают на типичные социально-психологические изменения, сопровождающие формирование аддикции. Первостепенное значение имеет формирование аддиктивной установки — совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей, вызывающих аддиктивное отношение к жизни. Аддиктивная установка выражается в появлении сверхценного эмоционального отношения к объекту аддикции (например, в беспокойстве о том, чтобы был постоянный запас сигарет). Мысли и разговоры об объекте начинают преобладать. Усиливается механизм рационализации — интеллектуального оправдания аддикции («все курят», «без алкоголя нельзя снять стресс», «кто пьет, того болезни не берут»). При этом формируется так называемое магическое мышление и «мышление по желанию», вследствие чего снижается критичность к негативным последствиям аддиктивного поведения и аддиктивному окружению («все нормально», «я могу себя контролировать»). Параллельно развивается недоверие ко всем «другим», в том числе специалистам, пытающимся оказать аддикту медико-социальную помощь («они не могут меня понять, потому что сами не знают, что это такое»).

Аддиктивная установка неизбежно приводит к тому, что объект зависимости становится целью существования, а употребление — образом жизни. Жизненное пространство сужается до ситуации получения объекта. Все остальное — прежние моральные ценности, интересы, отношения — перестает быть значимым. Желание «слиться» с объектом настолько доминирует, что человек способен преодолеть любые преграды на пути к нему, проявляя незаурядную изобретательность и упорство. Наркоман, уходя в мир ирреального, разрушает личность и моральные принципы буквально в течение года. Неудивительно, что ложь зачастую становится неизменным спутником зависимого поведения. Критичность к себе и своему поведению существенно снижается, усиливается защитно-агрессивное поведение, нарастают признаки социальной дезадаптации.

Вследствие чего же подросток легко поддается чужому влиянию? Почему не желает отстаивать свою точку зрения и решительно следовать здравым принципам? Наука ищет ответы на эти вопросы параллельно с развитием культуры. Исторически первой, вероятно, выступила моральная модель, объясняющая аддиктивное поведение как следствие бездуховности и морального несовершенства. Эта модель восходит к религиозным воззрениям, в соответствии с которыми пагубные привычки являются одним из проявлений греховности человека: безбожие, вера в равноправность добра и зла (дуализм), чревоугодие, пьянство, лень, уныние, отчаяние, желание себе смерти при разных жизненных обстоятельствах, страсть, обидчивость, трусость, блуд и др.

С этических позиций человек полностью несет ответственность за свое поведение. Например, алкоголики, чтобы справиться с дурной привычкой, должны запретить себе пить и преодолеть слабую волю. В настоящее время моральная модель если и имеет место, то скорее применяется к наркозависимым в основном из-за тесной связи между употреблением наркотиков и совершением правонарушений [3, с. 123]. Другой концептуальной парадигмой аддиктивного поведения являются отдельные поведенческие «симптомы» или привычки. Например, курение может быть привычкой, не связанной ни с серьезными личностными проблемами, ни с болезненным расстройством. Такое поведение формируется по законам научения так же, как и любые другие (в том числе полезные) поведенческие стереотипы. Например, подросток может приобщиться к курению в значимой для него компании, получая одобрение сверстников и ощущение взрослости. Следовательно, воспитательное воздействие должно быть преимущественно направлено на искоренение конкретной привычки.

Все чаще зависимое поведение рассматривается в рамках системно-личностной модели как дисфункциональное, связанное со сбоем в жизненно важных функциях и в системе значимых отношений личности. Например, повышение частоты употребления алкоголя может быть связано с неуспехом на работе, наркозависимое поведение подростка — служить цели удержать родителей от развода; а пересдание — сигнализировать о проблемах в интимно-личностной сфере. И именно эта модель четко прослеживается при анализе неконструктивных взаимоотношений девиантных подростков. Используя схему американского психотерапевта С. Карпмана — драматический треугольник (рисунок), мы проанализировали конфликтные взаимоотношения исходя из предложенных ролей: *преследователя*, *жертвы* или *спасителя*.

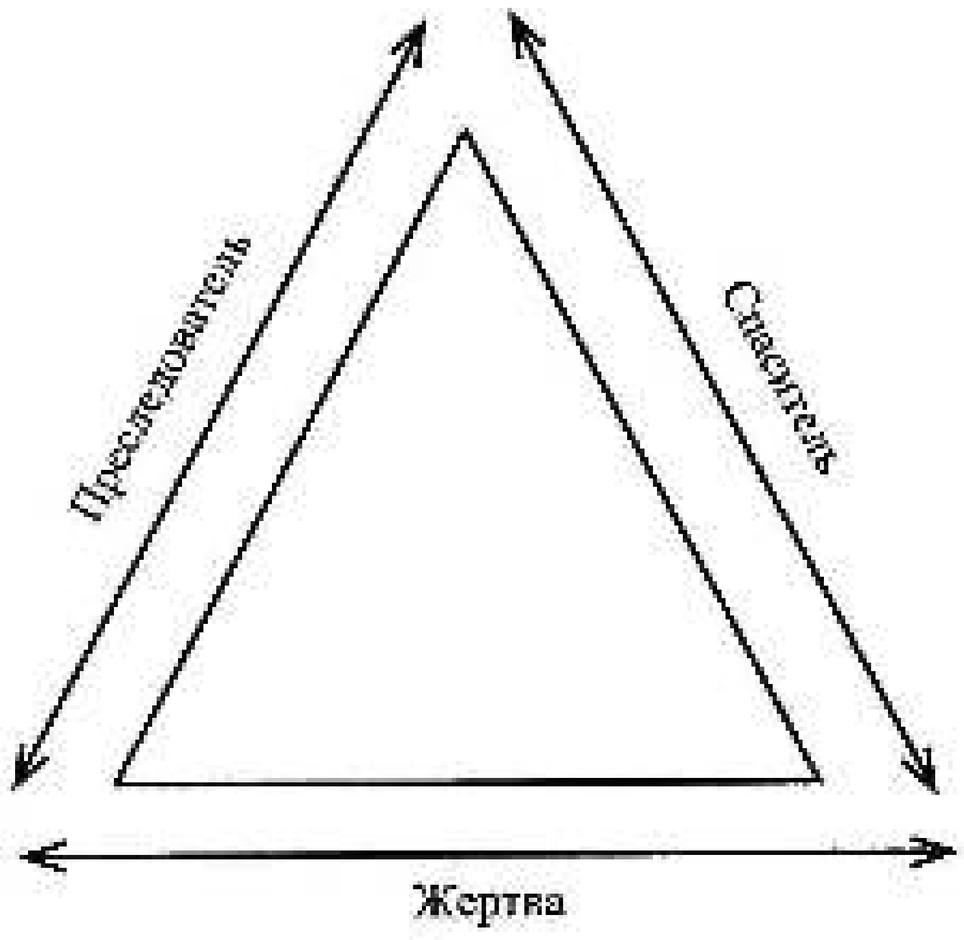


Рисунок
Драматический треугольник С. Карпмана

Преследователь — это как правило человек, который унижает других, считая их стоящими ниже себя по уровню развития. *Спасатель* также считает других людей ниже себя, однако, предлагает помощь исходя из более высокого положения. *Жертва* ощущает свое приниже-

ное положение, считая себя неблагополучным человеком, окруженным ужасными жизненными обстоятельствами. Причем носителем аддиктивного поведения могут выступить как жертва, так и преследователь, и спаситель. Из анализа поведения подростков в конфликтных ситуациях следует, что «исполнение» ролей имеет девиантную окраску. Поскольку первые две роли (преследователь и спаситель) мотивированы только удовлетворением потребности признания и самоутверждения, а третья роль (жертва) имеет в своей основе мотив только на удовлетворение в безопасности и обеспечении покоя. Следовательно, мотивы удовлетворения потребностей разные, избираемые же средства являются составляющими одного ряда.

На современном этапе развития науки приоритет отдается комплексной модели аддиктивного поведения, рассматривающей зависимость как следствие нарушений в функционировании сложной многоуровневой системы «социум—личность—организм» в нескольких планах: культурологическом, социальном, правовом, медико-биологическом, психолого-педагогическом, признавая тем самым зависимое поведение многофакторным явлением. Многочисленные исследования, посвященные происхождению аддиктивного поведения, констатируют о связи между поведением родителей и последующим зависимым поведением детей: это работы М. Балинта, М. Кляйн, Б. Спока, М. Маллер и др. Ведущая роль в формировании зависимости, по мнению ряда авторов, принадлежит младенческой травме (в форме мучительных переживаний в первые два года жизни). Травма может быть связана с физической болезнью, утратой матери или ее неспособностью удовлетворять потребности ребенка, несовместимостью темпераментов матери и ребенка, чрезмерной врожденной возбудимостью малыша и др. Иногда родители даже не догадываются о своем психотравмирующем воздействии на младенца, когда, например, из лучших побуждений или по рекомендациям докторов стараются приучить его к жесткому режиму питания, запрещают себе «баловать» ребенка или даже упорно пытаются сломить его упрямый нрав. Переживая дистресс, в котором малыш не в состоянии помочь себе, он попросту засыпает. Однако, как отмечает Г. Кристал [8, с. 105], повторение тяжелой травмирующей ситуации приводит к нарушению развития и переходу в состояние апатии и отстраненности. Позднее травму можно обнаружить по страху перед любыми аффектами, неспособности их переносить, ощущению «небезопасности» и ожиданию неприятностей. Эта особенность зависимых людей обозначается как низкая аффективная толерантность. Такие люди не умеют заботиться о себе и нуждаются в ком-то (чем-то), кто помог бы им справиться со своими переживаниями. Вместе с тем они испытывают глубокое недоверие к людям. В этом случае неживой объект вполне может заменить человеческие отношения. Таким образом люди, пережившие психические травмы в раннем детстве, имеют существенно больший риск стать зависимыми. Бездуховность, отсутствие смысла жизни, безответственность — также способствуют формированию зависимого поведения у подростков и его сохранению во взрослой самостоятельной жизни.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что формы проявления аддиктивного поведения весьма разнообразны и для некоторых социальных групп зависимое поведение является нормой проявления групповой динамики. Например, на фоне выраженной тенденции группирования подростков психоактивные вещества выступают в роли «пропуска» в подростковую субкультуру. Учитывая, что в подростковом и юношеском возрасте влияние субкультуры максимально, то наркотические вещества (в широком смысле) можно соотнести со следующими жизненно важными для подростка функциями [3, с. 126]: поддерживают ощущение взрослости и освобождения от родителей; формируют чувство принадлежности к группе (среду неформального общения); дают возможность отыгрывать сексуальные и агрессивные побуждения; помогают регулировать эмоциональное состояние; реализуют креативный потенциал подростков через экспериментирование с различными веществами.

Рассматривая проблему проявления аддиктивного поведения в контексте девиантности, нельзя не отметить и тот факт, что отклоняющееся от нормы поведение при систематической работе по устранению зависимостей и причин их рецидивов поддается коррекции. Однако нельзя забывать, что подросток может справиться с различными формами проявления своей зависимости только при осознании личной ответственности за позитивные изменения и при получении необходимой и своевременной высококвалифицированной психолого-педагогической помощи взрослых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гилинский Я. И.** Девиантология : социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений / Я. И. Гилинский. — СПб. : Пресс, 2004. — 518 с.
2. **Голфруа Ж.** Что такое психология : в 2 т. Т. 2 / Ж. Голфруа ; пер. с фр. — М. : Мир, 2001. — 376 с.
3. **Змановская Е. В.** Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2006. — 288 с.
4. **Клейберг Ю. А.** Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. — М. : Сфера, 2007. — 159 с.
5. **Кондрашенко В. Т.** Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондрашенко. — Минск : Беларусь, 1988. — 244 с.
6. **Короленко Ц. П.** Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. — Новосибирск : Наука, 1990. — 224 с.
7. Психоаналитические термины и понятия : словарь / под ред. Б. Э. Мура, Б. Д. Фавна. — М. : Класс, 2000. — 304 с.
8. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина. — М. : Класс, 2000. — 240 с.
9. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского. — М., 1990. — С. 29.

Поступила 16.12.08.

ОДАРЕННЫМ ДЕТЯМ — ОДАРЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

Е. Е. Кривовичева

В статье рассматриваются вопросы детской одаренности. Автор акцентирует внимание на том, что существует ряд проблем, связанных как с личностными особенностями одаренных детей, так и с самим процессом обучения. Практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Проблема детской одаренности в последние десятилетия вызывает все больший интерес как во всем мире, так и в России. Рыночная экономика XXI века формирует спрос на энергичных, с высоким интеллектом и высокими творческими способностями молодых людей. Общество заинтересовано в выявлении и активном использовании детей, показавших свою одаренность того или иного вида. Во всех развитых странах давно сформировано отношение к одаренности как к интеллектуальному капиталу общества, и поэтому созданы и успешно реализуются государственные программы по выявлению и поддержке одаренных детей.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну их главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются не только проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, но и проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов для работы с одаренными детьми.

Анализ литературы по проблемам образования и обучения одаренных детей показал, что существует ряд проблем, связанных как с личностными особенностями таких детей, так и с самим процессом обучения. Наличие сверхвыдающихся способностей не всегда качественно отражается в учебе [1]. Многие психологи и педагоги описывают ситуации «неуспешности» у одаренных детей [2].

Современная школа часто становится зоной задерживающего развития одаренных детей. Это подтверждается данными социально-психологических исследований. Свыше 30 %

сверходаренных детей отчисляются из школы за неуспеваемость, две трети одаренных детей скрываются под личиной интеллектуально пассивных школьников, процент самоубийств среди одаренных выше в 2 раза [5]. Это показатели того, что индивидуальность не смогла адаптироваться к стандартной программе, условиям жизни в школе. Одаренность — это прежде всего индивидуальность. Поэтому выявление и развитие разных видов одаренности стало одной из проблем, вызывающей затруднения. Учителя как правило нечетко представляют сущность этого понятия, часто сводят понимание одаренности к умственному развитию, не владея к тому же навыками его оценивания.

Многие учителя считали, что одаренный ребенок — это ребенок, успешный в учении (отличник), но это мнение было довольно быстро преодолено. Существует одаренность, проявляющаяся в способности к обучению (школьная одаренность), не вызывающая сомнений у учителей. Как правило она сопровождается быстротой умственной деятельности. Однако большинство учителей и родителей такой одаренностью исчерпывают само представление об этом явлении.

Одаренные дети часто не могут найти себе место в детском коллективе. Их часто считают выскочками, зазнайками, из-за своей исключительности они могут быть изгоями. Учитель, как правило, не может мириться с тем, что ребенок ведет себя очень независимо, может постоянно поправлять учителя перед другими учениками, подсказывать, вставать без разрешения.

Часто одаренные дети испытывают дискомфорт в школе из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации на среднего ученика. Как считают многие специалисты, массовая школа не может в полной мере выполнять функцию развития одаренных детей. Среднее образование, основной задачей которого является адаптация учащихся к современной жизни, делает практически невозможным развитие интеллектуальной одаренности.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Следует помнить, что как бы не был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, у него трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная загрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для творчества. Чем больше создается возможностей для творческого самопроявления всем детям, тем больше шансов обнаружения и выращивания в общей массе одаренных, редких, ярких и сильных разнообразных талантов. Поэтому задача педагогики состоит в том, чтобы, опираясь на идею всеобщей генетической одаренности детей, создать методику работы не только с ярко заявляющими талантами, но и обеспечивать поле деятельности для творческого самопроявления и самовыражения всем детям.

Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Российское образование последних лет подвергается реформированию. Вместе с тем в большинстве своем учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе строится без учета индивидуальности ребенка, поскольку она остается массовой. Школа в большей мере ориентируется на среднего ученика. На уроке учитель стремится подтянуть до программного уровня всех учащихся, а сильные, неординарные дети остаются без внимания. Постепенно они превращаются в поверхностных зазнаек и становятся далеко не самыми лучшими учениками. Часто в начальных классах можно увидеть детей-почемучек, которые постоянно что-то спрашивают, чем-то интересуются, хотят большего объема, глубины материала. Однако в среднем звене таких детей становится меньше, а в старших классах остаются единицы.

Таким образом возникает ряд противоречий:

— между все более возрастающими требованиями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

— между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным по своей сути характером учения;

— между целенаправленным воздействием «взрослой» культуры и спонтанностью развития ребенка, его индивидуальности;

— между ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Разрешение указанных и других противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход к решению проблемы. Существенную роль в этом процессе может сыграть дополнительное общее образование, в рамках которого наиболее реально осуществление модели творческого развития одаренного ребенка, системной работы с одаренными детьми в пределах конкретной территории. Для эффективной работы учреждений дополнительного образования с одаренными детьми и подростками необходим соответствующий научный базис.

Для развития своих талантов одаренные дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаться по расширенному учебному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны учителя. Широкие временные рамки способствуют развитию проблемно-поискового аспекта. Акцент делается не на то, что изучать, а на то, как изучать.

Главный принцип работы с одаренными детьми: принимать ребенка таким, какой он есть. В. И. Панов отмечает, что нужно уметь встать в субъект-субъектную позицию по отношению к ребенку, отойти от обычной линии, обычного проявления педагогического менталитета, когда ученик воспринимается как объект педагогического воздействия [4]. Исследователи, находясь в постоянном поиске, часто обращаются к развитию инновационных подходов построения учебного процесса. Учителя должны быть ориентированы на создание условий для одаренного ребенка. Такому ребенку следует занимать активную позицию в учебном процессе, познавать окружающий мир, вступить с ним в открытый диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине.

В современной образовательной ситуации педагог становится основной ключевой фигурой воспитательного процесса и его личностные, профессионально-педагогические качества определяют сегодня особенность и эффективность воспитательного процесса, усиливаемого созданием воспитательной системы. Основная цель работы педагогов с одаренными детьми — это формирование зрелой потребности и способности для реализации их повышенных возможностей в творческой деятельности. Поэтому важнейшим элементом профессионального мастерства учителя является нахождение индивидуальных подходов к одаренным детям и умение предложить им такие виды целенаправленной деятельности, которые бы отвечали их запросам и способностям.

Современные учителя, ориентирующиеся на развитие способностей детей, понимают, что необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности.

Наиболее существенным фактором успешности работы учителя является глобальная личностная характеристика — система взглядов и убеждений, в которой большую значимость имеют представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении.

Профессионально-личностная квалификация педагогов, работающих с одаренными детьми, имеет свою специфику, которая выражается в наличии следующих компонентов:

— психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности;

— профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать детскую одаренность; совмещать управление, контроль процесса обучения и предоставление учащимся свободы учиться;

— профессионально значимые личностные качества педагогов: высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; стремление к личному росту.

По мнению некоторых исследователей, поведение учителя для одаренных детей в классе в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность; способствует формированию

положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика [3].

Следовательно, возникает вопрос проведения целенаправленной, профессиональной постоянной подготовки и самоподготовки педагогов к учительской деятельности, прежде всего в плане осознания себя в качестве се субъекта, формирования педагогического самосознания. Позитивная Я-концепция составляет одну из важнейших характеристик учителя, работающего с одаренными детьми. Педагог, отличающийся низкой самооценкой, как правило испытывает чувство опасения перед своими воспитанниками, а значит, не может вызвать у них уважения. Профессиональная компетенция учителя, обучающего одаренных детей, основывается также на его специальной подготовке, увязанной с опытом практической работы. Среди других важных качеств учителя можно выделить интеллигентность, эрудированность, творческое начало, доброжелательность, чуткость. Но всеми современными исследователями отмечается, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой педагога, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность.

Профессия педагога требует всесторонних знаний, душевной безграничной щедрости, мудрой любви к детям. Учитывая возросший уровень знаний современных учащихся, их разнообразные интересы, педагог и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

Забота об одаренных детях сегодня — это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Важная задача взрослых — разглядеть и раскрыть едва проявивший себя росток одаренности, помочь ребенку освоить свой дар, сделать его достоянием своей индивидуальности, проявить заботу об одаренных детях, так как именно их интеллектуальные и творческие достижения имеют не просто личностный, а социальный смысл и именно высокоодаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гершунский Б. С.** Менталитет и образование / Б. С. Гершунский. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 144 с.
2. **Глушаков Е. Б.** Кому нужны наши вундеркинды? / Е. Б. Глушаков // Одаренный ребенок. — 2004. — № 4. — С. 118—123.
3. **Лейтес Н. С.** Возрастная одаренность школьников / Н. С. Лейтес. — М. ; Академия, 2000. — 320 с.
4. **Панов В. И.** Одаренные дети : выявление — обучение — развитие / В. И. Панов // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 30—45.
5. **Torrance E. P.** Assessing the further research of creative potential / E. P. Torrance, L. K. Hall // J. Of creative behavior. — Vol. 14, № 1. — 1990. — P. 1—19.

Поступила 26.12.08.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. А. Адамантова

Глобальные проблемы современности, несущие угрозу жизни и человеческой цивилизации, вызвали необходимость экологического образования, призванного реализовать идеи становящегося экологически информационного общества. Поиск путей гармонического взаимодействия общества и природы приводит к интенсивному процессу экологизации общей культуры человечества, и как следствие, к формированию теории и практики экологического образования.

Экологические проблемы в настоящее время носят глобальный характер и затрагивают все человечество. На современном этапе развития общества вопрос экологического воспитания приобретает особую остроту. Главная причина этого — тотальная экологическая безответственность. В связи с этим необходимо усилить и больше уделять внимания экологическому воспитанию в современной школе на уроках экологии.

Целью экологического воспитания является формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности на уроках экологии [1].

Цель экологического воспитания на уроках экологии достигается по мере решения в единстве следующих задач: 1) образовательных — формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения; 2) воспитательных — формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни; 3) развивающих — развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности), нравственного (воли и настойчивости, ответственности) [2].

Выявляется междисциплинарный состав содержания экологического воспитания, которое можно сгруппировать в четыре компонента — научный, ценностный, нормативный и деятельностный.

Научный — ведущие идеи, теории и концепции, характеризующие здоровье человека и природную среду его обитания; происхождение, эволюцию и организацию природных систем как объектов использования и охраны.

Ценностный — экологические ориентации человека на различных этапах истории общества; цели, идеалы, идеи, характеризующие человека и природу как универсальные ценности; понятие экономической оценки окружающей среды, ущерба, наносимого ей, затрат, необходимых на ее восстановление и предотвращение ущерба.

Нормативный — система нравственных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера [2].

Критерием эффективности экологического воспитания и образования могут служить как система знаний на глобальном, региональном, локальном уровнях, так и реальное улучшение окружающей среды своей местности, достигнутое усилиями школьников на уроках и во внеурочное время.

Характерно, что природа в деятельности школьников выступает разносторонне, требуя проявления соответствующих разносторонних способностей. Так, она оказывается объектом заботы и труда, когда учащиеся преобразуют и охраняют ее; объектом и предметом целенаправленного познания, когда они изучают ее закономерности на уроках и дома; реальным пространством, где протекает деятельность; окружающей средой — в занятиях спортом, путешествиях; объектом и предметом художественного изображения — в процессе творческого воссоздания ее образов в самодеятельном искусстве.

Чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для формирования отношений учащихся к действительности, школа организует трудовую, познавательную, опытническую, конструкторскую, художественную, игровую, туристско-краеведческую и спортивно-оздоровительную деятельность детей среди природы. На формирование сознания в условиях взаимодействия с окружающей средой налагают отпечаток многие факторы: прежде всего это жизненный опыт и сфера общения, семья и интересы сверстников, личные и групповые мотивы поведения, общественное мнение.

Из-за влияния различных окружающих условий на сознание учащегося его формирование во многом зависит именно от целенаправленных действий педагога на уроке экологии. Здесь находят применение разнообразные приемы и методы педагогической работы, раскрытие смысла практической деятельности, беседы и лекции о труде и природе, разъяснение долга и приемы убеждения в необходимости личной заботы каждого о среде, требования к поведению и вовлечение в художественное творчество, поощрения и наказания, соревнование и личный пример воспитателя.

Как актуальная социально-педагогическая задача формирование сознательного, ответственного отношения учащихся к природе должно пронизать все направления планирования, организации и контроля в работе школы: в общешкольных планах и документах классных руководителей, в системе идейно-политической, трудовой, нравственной, эстетической и физической подготовки учащихся.

Среди объективных предпосылок личного отношения к природной среде следует назвать прежде всего свойства и явления естественной среды. Другой объективной предпосылкой выступает отношение общества к природе, влияющее на позиции школьников. Познание опыта общества не только расширяет знания, но и обогащает использование экономических и нравственно-эстетических оценок окружающей среды. Осмысливая ее материальную и духовную ценность, учащиеся глубже осознают необходимость заботиться о ее сбережении.

Третья предпосылка формирования отношения школьников к природе — это процесс воспитания и обучения, в ходе которого они овладевают общественно ценными отношениями и действиями. Формирование у школьников положительного отношения к окружающей среде является целенаправленным процессом. От учителей во многом зависит планирование и организация общественно-полезных действий. Они помогают школьникам овладевать коллективными формами деятельности среди природы, выработать продуманные позиции в отношениях со средой, претворить заботу о ней в конкретные дела.

Наконец, предпосылкой личного отношения к среде является собственная деятельность ребенка. В ней возникают, осознаются и реализуются цели личности и коллектива, отношение воспитателей и воспитуемых к природе и обществу.

Среди субъективных предпосылок формирования отношения школьников к окружающей среде на уроках экологии необходимо выделить способность ее восприятия, переживания и осмысления; заинтересованность в познании, преобразовании и поддержании среды в оптимальном состоянии; готовность сознательно реализовать во взаимодействии с внешним миром общественные и личные цели и таким образом удовлетворять свои потребности и стремления.

Природоохранительная деятельность определяется знаниями о природе и обществе, полученными при изучении экологии, географии, биологии, химии и физики. Нравственная сторона природоохранительного отношения формируется в действиях, направленных на защиту окружающей среды. Она связана с осознанием общенародной принадлежности, полезности и ценности природы. Формирование нравственных начал отношения к среде здесь неразрывно связано с ростом заботы о природе, о чистоте водных источников, о сохранении почвенного слоя, о пресечении действий, которые наносят ущерб окружающей среде.

Организованные действия в защиту природы должны приводить школьников к пониманию эстетической ценности естественных явлений. Постижение красоты окружающей среды столь же закономерно должно порождать стремление охранять среду, готовность к соответствующим практическим действиям.

Эксперименты, проведенные в различных природных условиях, показывают, что на отношение к природе влияют пол, индивидуальные особенности школьников, место жительства, профессия и образование родителей. По данным

исследований, нередко девочки эмоциональней воспринимают ландшафт, мальчики же выше ценят возможность познакомиться с новыми районами природы или заняться спортом.

Есть различия в отношении к природе у сельских и городских учащихся. Не все в равной мере осознают, каково влияние природы на их чувства, мысли, отношение к людям. Отмечается, что в семьях с меньшим уровнем образования родителей дети относятся к природе более прагматично. Рост образованности родителей способствует установлению у детей более богатых духовных связей со средой. Эти данные показывают, что в педагогической работе следует учитывать влияние разнообразных социальных факторов на отношение к окружающей среде.

Особую роль во взаимодействии школьников с природой играет их индивидуальная избирательность сознательных связей с внешним миром. В деятельности по охране окружающей среды одного ребенка интересует содержание, другого — форма, третьего — орудия труда. Часть детей увлечена жизнью леса, другая часть возможностью побыть в лесу с товарищами. Чрезвычайно многообразны познавательные и практические интересы, эстетические вкусы и чувства, индивидуальные оценки различных явлений природы и человеческих действий.

Опыт показывает, что сформировать у учащихся бережное отношение к природе может учитель, которого увлекает благородная задача охраны среды, если он испытывает постоянный интерес к красоте, новизне, динамизму окружающего мира. Развивая средствами природы духовный мир школьников, они в то же время закаляют детей физически, формируют их волю и характер, воспитывают коллективизм и патриотизм будущих заботливых хозяев родной земли. Чем бережнее относится к природе сам учитель, тем сознательнее и ответственнее относятся к ней его воспитанники. Школа испытывает потребность в педагоге-универсале, который глубоко знает не только свой предмет, но и общие закономерности воспитания отношения к природе и людям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Глазачев С. Н.** Экологическая культура учителя : исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. МГОУ, МАН (Российская секция), ТЭКО Центр / С. Н. Глазачев. — М. : Современный писатель, 1998. — 432 с.
2. **Дерябо С. Д.** Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов-н/Д : Феникс, 1996. — 480 с.

Поступила 26.12.08.

ЗНАЧИМОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Е. Н. Новикова

В статье показана важность студенческой научно-исследовательской деятельности в подготовке специалистов по социальной работе. Автором подробно освещена работа по планированию, организации и проведению научно-исследовательского кружка студентов отделения социальной работы. Данная проблематика раскрывается автором во временном аспекте — прошлом, настоящем и будущем. Завершая статью, автор акцентирует внимание читателя на основных аспектах значимости научно-исследовательской деятельности.

Студенческая научно-исследовательская деятельность в подготовке социальных работников является важной формой обучения. Она способствует: 1) систематизации, закреплению и углублению теоретических знаний и умений и применению их на практике при решении конкретных задач; 2) активному включению студента в становление и развитие теории и практики социальной работы; 3) формированию самостоятельности в принятии решений, инициативы, организованности, ответственности; 4) развитию навыков научно-исследовательской работы (планирование и проведение исследований, интерпретация полученных результатов, их правильное изложение и оформление в научных публикациях, выступлениях на конференциях и т. д.); 5) формированию социальной активности и т. д.

На кафедре социальной работы накоплен богатый опыт в плане подготовки высококвалифицированных специалистов по социальной работе. Для этого есть не только серьезные научные и методические опубликованные работы, но и поставленная на систематическую основу научно-исследовательская деятельность со студентами. Студенческий научно-исследовательский кружок функционирует на кафедре с 1995 г. Направление работы студенческого научно-исследовательского кружка ежегодно разрабатывается и утверждается кафедрой социальной работы. Как правило в основу этой деятельности положены те проблемы, которые кафедра изучает на протяжении многих лет, или которые могут быть интересны ей в перспективе.

Так, интегральными научно-теоретическими разработками кафедры социальной работы служат две общекафедральные темы:

1. Социальная работа — феномен цивилизованного общества.

2. Региональные проблемы социальной защиты семьи, материнства и детства [3].

В научно-исследовательской работе со студентами привлечены все преподаватели кафедры. Контроль за планированием, организацией и ведением научно-исследовательской деятельности студентов специальности «Социальная работа» осуществляет Л. И. Савинов, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой. За качество выполнения научно-исследовательской работы студентов отвечает Е. Н. Новикова, кандидат социологических наук, заместитель заведующего кафедрой по работе со студентами.

Студенческая научно-исследовательская деятельность по социальной работе — это важный, но достаточно сложный этап работы будущего ученого, практика, исследователя. Она включает в себя:

— активную работу студентов в студенческом научно-исследовательском кружке при кафедре социальной работы;

— написание и публикацию статей, тезисов;

— участие студентов в международных, российских, зональных конференциях;

— участие студентов в научных, научно-методических семинарах, тренингах по профилю кафедры социальной работы;

— предоставление студенческих научных, научно-исследовательских работ на международные, российские и зональные конкурсы;

— участие студентов в международных, российских и зональных олимпиадах;

— исполнение студентами международных, российских, зональных грантов и т. д.

Научно-исследовательская деятельность студента специальности «Социальная работа», по мнению кафедры, должна отвечать следующим обязательным требованиям:

1) связь предмета и объекта научного исследования (публикаций, выступлений на конференциях) с актуальными проблемами социальной работы;

2) отражение в исследовании регионального опыта решения проблемы;

3) самостоятельность исследования;

4) глубина и научно-практическая значимость проделанной работы в социальной практике;

5) наличие у автора собственных суждений по проблемным вопросам, формирование авторской точки зрения;

6) отражение в исследовании взаимосвязи теории и практики социальной работы, практикоориентированность;

7) взаимосвязь научно-исследовательской деятельности с темами курсовых и дипломных работ и т. д.

За неполные 15 лет работы кафедры достигнуты значительные успехи в данной сфере работы со студентами (табл. 1).

Буквально все будущие соискатели, аспиранты по кафедре социальной работы еще в студенчестве вели активную научно-исследовательскую деятельность и имели публикации (Е. В. Камышова, Е. Н. Новикова, А. А. Антипова, Е. В. Ледяева, В. С. Афанасьев, Т. В. Соловьева, Д. А. Абузярова и др.).

Имеющиеся студенческие публикации разнообразны в раскрытии проблематики социальной работы, имеют особое значение в деле становления и развития теории и практики социальной работы. Рассмотрим более подробно ряд проблем социальной работы, раскрытых в студенческих публикациях.

1. *Проблемы становления и функционирования системы социальной защиты.* Чермантеев М. Р. Приемная семья в законодательстве РФ / М. Р. Чермантеев // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2005 ; Лазарева З. Н. Социальное страхование : реалии и перспективы / З. Н. Лазарева, Е. В. Ледяева // Соц.-гуманит. исследования : теорет. и практ. аспекты : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2006 ; Савинов Л. И. Потенциал системы социальной защиты детства в условиях социально-экономического развития России / Л. И. Савинов, Т. П. Осина // Соц.-экон. развитие России в условиях глобализации : материалы Всерос. науч. конф. — Оренбург, 2007 и т. д.

2. *Проблемы семьи как социального института.* Осина Т. П. Семья как главный источник социального сиротства / Т. П. Осина // Гуманитарные науки в поисках нового : сб. науч. тр. — Саранск, 2006 ; Новикова Е. Н. Проблемы семьи как причина перехода подростка в категорию трудновоспитуемых / Е. Н. Новикова, С. Н. Николаева // Актуальные проблемы социального воспитания студенческой молодежи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Саратов, 2008; Камышова Е. В. Многодетная семья как социально обусловленный феномен и объект социальной работы / Е. В. Камышова, Т. Н. Антяскина // Гуманитарные науки : в поисках нового : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2008 и т. д.

3. *Проблемы студенческой молодежи.* Солдатова А. Проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу / А. Солдатова // Материалы XXX Огаревских науч. чтений. — Саранск, 2001; Денисов С. Б. Воспитательная работа в вузе на современном этапе / С. Б. Денисов, Е. Г. Кандрина // Актуальные проблемы социального воспитания студенческой молодежи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Саратов, 2008 ; Новикова Е. Н. Роль социальных институтов в формировании брачно-семейных установок студенческой молодежи / Е. Н. Новикова, О. Ю. Рожкова // Гуманитарные науки: в поиске нового : сб. науч. тр. — Саранск, 2008 и т. д.

4. *Проблемы пожилых людей.* Безрукова Т. В. Отражение внутреннего мира пожилого человека / Т. В. Безрукова // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2003 ; Савинов Л. И. Социально-демогра-

Таблица 1

Количество студенческих публикаций по кафедре социальной работы за 1999—2008 гг.

Год	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Итого
Число статей, опубликованных студентами	7	9	4	1	18	15	43	47	30	58	232

фические характеристики пожилого населения / Л. И. Савинов, С. Г. Лопатникова // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2005 ; Пальдяева Н. И. Медико-социальные проблемы пожилых людей / Н. И. Пальдяева // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2006 ; Новикова Е. Н. Социальные аспекты одиночества в старости / Е. Н. Новикова, Е. А. Бирюлина // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2007 и т. д.

5. *Проблемы инвалидов.* Кудаева Е. Г. Проблемы гармонизации взаимоотношений инвалидов и здоровых людей в обществе / Е. Г. Кудаева // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2005 ; Савинов Л. И. Динамика численности освидетельствованных и впервые признанных инвалидами в РМ (1966—2003 гг.) / Л. И. Савинов, Е. Г. Кудаева // Становление и развитие социальной работы как науки : сб. тр. — Саранск, 2005 ; Бурнашкина А. И. Психолого-педагогическая реабилитация детей-инвалидов с ДЦП / А. И. Бурнашкина // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2006 и т. д.

6. *Ценности семьи и брака.* Афанасьев В. С. Альтруизм и эгоизм : дихотомическая модель в оценивании состояния внутрисемейных отношений / В. С. Афанасьев // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2006 ; Хорина К. Н. К вопросу об определении понятия «счастливый брак» / К. Н. Хорина // XXXV Огаревские чтения : материалы науч. конф. — Саранск, 2007 ; Палибина А. С. Ценности семьи и брака в православии / А. С. Палибина // Российская семья в XXI в. : тенденции и перспективы : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Тольятти, 2008 и т. д.

7. *Проблемы становления профессионализма в социальной работе.* Маркина Е. Н. Этические принципы гуманизма и социальной работы / Е. Н. Маркина // Гуманитарий [Саранск]. — 2000 ; Новикова Е. Н. Социальная работа как особый вид профессиональной деятельности / Е. Н. Новикова, А. С. Мосеева // Соц.-гуманит. исследования : теорет. и практ. аспекты : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2007 ; Балясова В. П. Профессиональные и личностные качества социального работника, необходимые для эффективной помощи людям, живущим с ВИЧ, и их семьям / В. П. Балясова // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2008 и т. д.

8. *Проблемы детей.* Маслова Е. А. Вопросы организации лагерей для детей-инвалидов / Е. А. Маслова, И. А. Винтин // Гуманитарий [Саранск]. — 2000; Кузнецова Е. В. Технологии социальной работы с детьми, переживающими развод родителей / Е. В. Кузнецова // IV конф. молодых ученых. — Саранск, 1999 ; Лазарева З. Н. Антинаркотическая профилактика среди подростков / З. Н. Лазарева, И. В. Ежикова // Социальные и гуманитарные исследования : традиции и реальность : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2007 ; Безрукова Т. В. Сиротство как социальная проблема / Т. В. Безрукова, Л. В. Хижуркина // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2008 ; Егорькина А. М. Аутичные дети : формы и методы их социальной реабилитации / А. М. Егорькина, Т. В. Кузьменко // Вестн. Мордов. ун-та. — Саранск, 2008 и т. д.

9. *Гендерный подход в социальной работе и проблемы женщин.* Малышева Т. А. Жизненные стратегии современной российской женщины / Т. А. Малышева // XXXI Огаревские чтения : сб. науч. тр. — Саранск, 2003 ; Камышова Е. В. Насилие над женщиной и общественное мнение / Е. В. Камышова, Е. И. Таушева // Гуманитарные науки : в поиске нового. — Саранск, 2004 ; Полетаева М. С. Гендерные отношения в российском обществе / М. С. Полетаева, Т. И. Мирошкина // Соц.-гуманит. исследования : теорет. и практ. аспекты : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2006 и т. д.

10. *Проблемы социальной работы и их решение: региональный аспект.* Калинкина Е. Отчет по региону : работа НКО Мордовии 1999—2000 гг. / Е. Калинкина // Благотворительный вестник «Служение». — Н. Новгород, 2001 ; Вавилова Е. В. Модель социальной работы с пожилыми в РМ. Нововведения / Е. В. Вавилова, С. Н. Никишов // XXVIII Огаревские чтения : материалы науч. конф. — Саранск, 1999 ; Лазарева З. Н. Социальная работа с семьями военнослужащих в РМ / З. Н. Лазарева, А. А. Мя-

кушина // Соц.-гуманит. исследования : теорет. и практ. аспекты : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2006 ; Кузьменко Т. В. Материальная помощь пожилым гражданам в КЦСОН РМ / Т. В. Кузьменко, Т. Д. Пучкина // Пушковские чтения : тезисы докл. VI Междунар. науч.-практ. конф. — СПб., 2008 и т. д.

11. *Зарубежный опыт социальной работы.* Кузнецова Е. В. Зарубежный опыт социальной работы с детьми разведенных родителей / Е. В. Кузнецова // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2000 ; Жогина Ю. Н. Российская и зарубежная правовые базы в области информационной безопасности : сравнительный анализ / Ю. Н. Жогина, Т. А. Лушонкова // Сб. докл. VII Междунар. науч.-практ. конф. «Информационное общество : глобальные и региональные проблемы». — СПб., 2005 ; Винтин И. А. Опыт работы департамента по делам несовершеннолетних округа Вашингтон / И. А. Винтин, Е. А. Рыскина // XXXVI Огаревские чтения : сб. науч. тр. — Саранск, 2008 и т. д.

12. *Теория социальной работы.* Денисов С. Б. Становление социальной работы как науки. На примере РМ / С. Б. Денисов, И. А. Пашкина // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2003 ; Полякина С. А. Дифференцированный подход в социальной работе : сущность и значение / С. А. Полякина // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2006 и т. д.

13. *Девиантное поведение как предмет исследований в социальной работе.* Денисов С. Б. Лица без определенного места жительства как социокультурное явление современного общества. Региональный аспект / С. Б. Денисов, И. Н. Пашкина // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе : междунар. науч. практ. конф. — Балашов, 2003 ; Лазарева З. Н. Опыт социальной работы церкви с людьми асоциального поведения в РФ / З. Н. Лазарева, А. С. Палибина // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2006 и т. д.

14. *Демографические проблемы.* Савинов Л. И. Снижение приоритета многодетности — актуальнейшая проблема современного общества / Л. И. Савинов, В. А. Сенин // Гуманитарные науки в поиске нового. — Саранск, 2003; Кузьменко Т. В. Становление и сущность семейной политики в России / Т. В. Кузьменко, Ю. А. Алексашина // Соц. и гуманит. исследования : традиции и реальности. — Саранск, 2003 ; Савинов Л. И. Социально-демографическая характеристика семьи в СССР и в современной России / Л. И. Савинов, Н. А. Жаринова // Новые подходы в гуманитарных исследованиях : право, философия, история, лингвистика : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2005 и т. д.

15. *История социальной работы.* Кривенышева Е. Становление советской модели социального обеспечения / Е. Кривенышева // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2003 ; Абузярова Д. А. Социальная защита населения в годы Великой Отечественной войны / Д. А. Абузярова // Вагант [Саранск] : сб. работ студ. науч. об-ва ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. — 2004 ; Камышова Е. В. Этапы развития благотворительных учреждений в дореволюционной России / Е. В. Камышова, Н. И. Бурмистрова // Гуманитарные науки : в поисках нового : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск, 2004 и т. д.

Это далеко не полный перечень тематик студенческих публикаций. Необходимо отметить личные достижения преподавателей кафедры в оказании помощи студентам при подготовке публикаций и подготовке совместных со студентами публикаций. Так, Л. И. Савинов, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, оказал помощь и подготовил совместно со студентами более 50 публикаций, кандидат социологических наук профессор З. Н. Лазарева — около 40 публикаций, кандидат социологических наук Е. В. Камышова — около 40 публикаций, кандидат социологических наук доцент Т. В. Кузьменко — более 30 публикаций, кандидат социологических наук доцент Е. Н. Новикова — более 30 публикаций, кандидат социологических наук доцент С. Б. Денисов — более 20 публикаций и т. д.

В настоящее время к студенческой научно-исследовательской деятельности привлечены не только будущие специалисты по социальной работе, но и бакалавры, и магистры. Научно-исследовательские разработки будущих специалистов, бакалавров, магистров проходят практическую апробацию, тесно связаны с учебно-исследовательской деятельностью, ярко представлены в студенческих курсовых и дип-

ломных работах, отчетах о прохождении учебной практики, выступлениях на практических и семинарских занятиях.

Научно-исследовательскую работу студенты ведут и за пределами вуза, например, на объектах практики. Наиболее востребованными в период с 1997 по 2008 г. явились такие объекты практики, как: Агентство волонтерской службы «Пиэтас»; клуб интеллектуального общения «Филантроп»; Добровольческий центр социальной помощи населению по месту жительства «Ковчег»; детский приют «Надежда» и многие другие.

Студенты отделения «Социальная работа» с результатами научно-исследовательской деятельности побывали на различных международных, общероссийских, региональных научных конференциях: 1) международных научных конференциях: «Ломоносов» (г. Москва, 1999, 2000, 2005); «Информационное общество: глобальные и региональные проблемы» (г. Санкт-Петербург, 2005); «Пушковские чтения» (г. Санкт-Петербург, 2008); «Семья XXI века: ценностные ориентиры» (г. Самара, 2008) и др.; 2) Всероссийских научных конференциях: «Современные проблемы защиты прав детей» (г. Краснодар, 1999); «Проблемы профессионального стресса» (г. Москва, 1999); «Ярмарка социальных проектов» (г. Пермь, 2000); «Социальное партнерство» (г. Пермь, 2000); «Гражданское общество детям России» (г. Москва, 2001); «Гражданский форум» (г. Москва, 2001); добровольческий форум «Добровольческое служение молодежи в гражданском обществе» (г. Балаково, Саратовская обл., 2003); «Социальная работа в вузах в условиях модернизации образования» (г. Чебоксары, Чувашия, 2003); «Социальные технологии добровольчества для руководителей добровольческих проектов молодежных НКО Приволжского федерального округа (г. Йошкар-Ола, Республика Марий-Эл, 2003); «Социально-психологическая работа с молодежью» (г. Томск, 2003); «Проблемы социальной работы в современном обществе» (г. Москва, 2003); «Наука и образование» (г. Томск, 2005); «Сорокинские чтения: будущее России: стратегии развития» (г. Москва, 2005); «Проблема насилия над детьми в семье в условиях меняющейся России» (г. Балашов, 2006); «XXI век: итоги и новые горизонты социальной работы» (г. Москва, 2007); «Особенности социально-экономического развития России в условиях глобализации» (г. Оренбург, 2007); «Семья в современном обществе» (г. Магнитогорск, 2007); «Профилактика безнадзорности правонарушений среди несовершеннолетних» (г. Саратов, 2007); «Актуальные проблемы социального воспитания студенческой молодежи» (г. Саратов, 2008) и др.

Ежегодно студенты принимают самое активное участие во внутривузовских научных конференциях: Огаревских и Сафаргалиевских научных чтениях. Конференции молодых ученых в Историко-социологическом институте МГУ имени Н. П. Огарева. Как отмечает руководитель творческой лаборатории для студентов и аспирантов кафедры социальной работы профессор З. Н. Лазарева, наиболее ярко научно-исследовательская деятельность студентов представлена в студенческих курсовых и дипломных работах. Помимо этого некоторые результаты исследований студентов ложатся в основу написания учебных пособий. Так, например, материалы дипломного исследования студентки В. Н. Мансуровой были использованы при написании раздела «Социальная работа в сфере ЖКХ» нового учебного пособия «Социальная работа в разных сферах» (г. Москва, 2005). Ученый делает вывод о том, что становление и развитие социальной работы в нашем регионе нашло яркое выражение в студенческих курсовых и дипломных исследованиях, проведенных под руководством преподавателей кафедры социальной работы. Если собрать воедино весь богатейший исследовательский материал, накопленный в студенческих научных работах, то получится огромная монография, посвященная самой прекрасной из профессий — служению народу [2].

Проблемы научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов нашли свое отражение в ряде публикаций кафедры социальной работы:

1. Становление и развитие социальной работы как науки : сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — 192 с.

2. Настольная книга студента заочной формы обучения специальности «Социальная работа» : учебно-метод. пособие / сост. : Л. И. Савинов, И. Н. Медведева, Е. В. Камышова [и др.] ; под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — 444 с.

3. Рабочая книга по практике : учеб.-метод. пособие / сост. : Л. И. Савинов, З. Н. Лазарева,

В. С. Афанасьев [и др.] (Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы) ; под общ. ред. Л. И. Савинова. — 3-е изд., испр. и доп. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. — 108 с.

4. Восемь лет всероссийских олимпиад : из опыта организации и проведения III тура всероссийских олимпиад по специальности «Социальная работа» в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева в 1999—2006 гг. / авт.-сост. : Л. И. Савинов, З. Н. Лазарева, Е. В. Камышова [и др.] ; под общ. ред. проф. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. — 132 с.

5. Методические рекомендации по проведению III тура Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «Социальная работа» (Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа») / Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев, З. Н. Лазарева [и др.] ; под общ. ред. проф. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — 212 с.

Можно выделить ряд основных направлений работы кафедры по организации научно-исследовательской деятельности студентов: 1) посвящение в членство научно-исследовательского студенческого кружка студентов начальных курсов; 2) планирование и организация научно-исследовательской деятельности студентов; 3) проведение консультаций по методике написания статей и тезисов; 4) организация и участие студентов в научных конференциях; 5) оказание помощи студентам в подготовке научных публикаций; 6) организация и участие студентов в научно-исследовательских семинарах, семинарах-тренингах по профилю кафедры; 7) подготовка студентов к участию в студенческих олимпиадах по социальной работе; 8) подготовка студентов к участию в конкурсе лучших курсовых и дипломных работ, проектов.

Большое значение в научно-исследовательской деятельности студента имеет участие в олимпиадах всероссийского и регионального масштабов. На протяжении десяти лет, с 1999 по 2008 г., на базе ИСИ МГУ имени Н. П. Огарева проводится III тур Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «Социальная работа». Конкурсные задания олимпиады основаны на таких предметах, как: «Теория социальной работы», «Геронтология», «Семьеведение», «Социальная демография», «Социальная экология», «Технологии социальной работы», «Методы исследований в социальной работе», «Конфликтология» и многие другие.

Олимпиада открывает много возможностей для открытия новых талантов. Представляет собой инновационный метод качественной подготовки будущих специалистов, способствует развитию особого интеллектуально-творческого подхода к знаниям, накоплению богатого опыта в научно-исследовательской деятельности. Студенты специальности «Социальная работа» имеют хорошие достижения и успехи, участвуя в подобных мероприятиях общероссийского масштаба [1]. Далеко не случайно многие призеры олимпиады сегодня работают преподавателями в нашем университете (И. Г. Напалкова, Е. В. Камышова, Е. Г. Кудаева, Т. В. Безрукова, Е. В. Ледяева).

Необходимо также отметить позитивный опыт научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедры со студентами в период написания курсовых и дипломных работ. Положительные моменты выражаются в следующем:

1. Наличие программы социологического исследования.

2. Наличие актов о внедрении, положительных отзывах, значимости проведенной научно-исследовательской деятельности по проблемам социальной работы с мест студенческих практик.

3. Наличие авторефератов дипломной работы.

4. Самостоятельное выделение студентами путей и механизмов совершенствования социальной работы в решении тех или иных проблем, наличие самостоятельно разработанных студентами новых программ курсов по социальной работе, социальных проектов и т. д.

5. Апробация результатов исследований, проведенных в рамках научных, курсовых и дипломных работ, в публикациях, выступлениях на конференциях, олимпиадах, конкурсах общероссийского и регионального масштаба и т. д.

Интерес представляют научно-исследовательские работы и достижения студентов ИСИ МГУ имени Н. П. Огарева специальности «Социальная работа», награжденные дипломами

Таблица 2

Научно-исследовательские работы и достижения студентов НСИ МГУ имени Н. П. Огарева специальности «Социальная работа», награжденные дипломами и представленные на российские и зональные конкурсы за 1998—2008 гг.

1998	Диплом (Сафаргалиевская премия Международной академии информатизации) за лучшую научную работу среди студентов (г. Саранск). Студент — И. Буйнова. Научный руководитель — Л. И. Савинов.
1999	Диплом участника Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов-99» (г. Москва). Студент — И. Буйнова. Диплом конкурса студенческих работ: «Современные проблемы защиты прав детей». Студент — И. Буйнова (г. Краснодар). Научный руководитель — Л. И. Савинов. Диплом участника конкурса студенческих работ МГСУ (г. Москва). Студент — И. Буйнова. Научный руководитель – Л. И. Савинов.
2000	Диплом делегата Всероссийского слета студентов и молодых ученых — будущих специалистов социальной работы за отличные успехи в учебе и социальную активность (г. Москва). Студент — И. Буйнова.
2002	Диплом лауреата открытого конкурса на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях РФ по разделу «Социологические науки» (г. Москва). Студент — В. Афанасьев. Научный руководитель — Л. И. Савинов.
2003	Диплом Всероссийской студенческой олимпиады дипломных проектов по социальной работе «За практическую значимость исследования». 1-е место (г. Екатеринбург). Студент — Е. Гришина. Научный руководитель — Л. И. Савинов.
2004	Диплом Всероссийского конкурса «Лучшие российские программы для семьи — 2004» за лучший социальный проект «Вам есть, на кого надеяться, нам есть, для кого работать» МОО АВС «Пилтас» МГУ им. Н. П. Огарева. 3-е место. Студенты — Е. Кудасева, Т. Безрукова, Н. Цимплова, А. Конаков. Научный руководитель — Н. В. Герасимова.
2005	Диплом Всероссийского открытого конкурса на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях РФ (г. Москва). Студент — Э. Баймашкина. Научный руководитель — З. Н. Лазарева. Диплом конкурса культурных акций «Посторонним вход… разрешен» благотворительного фонда «Интернациональный проект — Молодежное правозащитное движение» за лучший социальный проект (г. Воронеж). Студент — В. Афанасьев. Научный руководитель — Л. В. Митякина.
2006	Диплом Всероссийского конкурса за лучшую дипломную работу. 1-е место (г. Москва). Студент — С. Лопатникова. Научный руководитель — Л. И. Савинов. Диплом за лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам (г. Москва). Студент — Ю. Брандина. Научный руководитель — Е. В. Камышова. Диплом за лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам (г. Москва). Студент — Н. Жаринова. Научный руководитель — Л. И. Савинов. Медаль Министерства образования и науки РФ. Диплом Министерства образования науки РФ. Студент — С. Лопатникова. Научный руководитель — Л. И. Савинов (диплом за научное руководство студенческой работой, отмеченной медалью «За лучшую студенческую работу по итогам открытого конкурса на лучшую работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в вузах РФ»).
2007	Диплом Всероссийской студенческой олимпиады. 3-й тур. 1-е место во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ по направлению «Социальная работа» (г. Москва). Студент — Н. Цимплова. Научный руководитель — Е. В. Камышова.
2008	Диплом Всероссийского конкурса выпускных квалификационных работ «За актуальность проблемы исследования» (г. Москва). Студент — Е. Александрина. Научный руководитель — Т. В. Кузьменко. Диплом Республиканского конкурса научных работ среди молодых ученых, аспирантов и студентов. 2-е место (г. Саранск). Студент — О. Рожкова. Научный руководитель — Е. Н. Новикова.

и представленные на российские и зональные конкурсы (табл. 2).

Научно-исследовательская деятельность студента — будущего профессионала — способствует и формированию ряда значимых личностных качеств социального работника: личная и социальная ответственность; настойчивость; коммуникабельность, умение находить

общий язык, быстро устанавливать поддерживать отношения с людьми разного социального статуса, уровня образования, психологического типа, национальностей и т. д.; последовательность, собранность в принятии решений; порядочность; толерантность; эмпатичность (улавливание настроения людей, выявление их установок и ожиданий, сопереживание их нуждам); внимательность; вежливость; чувство собственного достоинства и уважения достоинства другого; сдержанность, психологическая устойчивость, умение переключаться, управлять эмоциями; красноречие, умение внушать и убеждать словом; личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности и др.

В заключение необходимо отметить, что студенческая научно-исследовательская деятельность имеет большую значимость в нескольких аспектах. Во-первых, для личности самого студента. Научно-исследовательская деятельность дает возможность студенту заявить о себе, своих способностях, талантах, умениях, повысить свою квалификацию, пополнить и систематизировать знания, умения и навыки. Студент не только приобретает, проверяет знания, но и овладевает массой практических, коммуникативных, личностно-нравственных качеств. Студенческая научно-исследовательская деятельность повышает мотивацию, интерес к будущей профессии. Неслучайно, что многие из тех, кто в студенческие годы активно занимался научно-исследовательской деятельностью, добились значительных успехов в профессии, научной, практической, научно-исследовательской, учебно-воспитательной деятельности социального работника. Во-вторых, велика значимость студенческой научно-исследовательской деятельности для профессии, кафедры, вуза. Это новые идеи, мнения, предложения, пожелания. Это возможность проверки результатов, успехов, качества воспитательной, образовательной, учебно-исследовательской, внеучебной деятельности вуза, профессорско-преподавательского состава вуза, в отношении подготовки студентов. Это постановка новых, актуальных вопросов, которые необходимо принять во внимание профессорско-преподавательскому составу в подготовке студентов, возможность заявить о качестве обучения в вузе, поделиться опытом, успехом, знаниями и т. д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кудаева Е. Н.** Победители олимпиад 1999—2007 гг. / Е. Н. Кудаева // Метод. рекомендации по проведению III тура Всерос. студ. олимпиады по специальности «Социальная работа» / Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев, З. Н. Лазарева [и др.] ; под общ. ред. проф. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — С. 148—151.

2. **Лазарева З. Н.** История, современное состояние и перспективы социальной работы в регионе в курсовых и дипломных работах / З. Н. Лазарева // Становление и развитие соц. работы как науки : сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — С. 27—33.

3. **Савинов Л. И.** О некоторых результатах становления кафедры социальной работы / Л. И. Савинов // Становление и развитие соц. работы как науки : сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — С. 6—12.

Поступила 18.12.08.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Е. А. Кочкаев

В данной статье рассматриваются категории гражданственности и патриотизма, проблемы гражданско-патриотического воспитания молодого поколения. Предлагается ряд мер по улучшению гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения в высших учебных заведениях. Анализируется нормативно-правовая база гражданско-патриотического воспитания, существующая на сегодняшний день.

Утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения.
В. В. Путин

Сегодня в полной мере можно говорить о наличии социального заказа на воспитание человека современного, образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству, обладающего ответственностью за судьбу страны. В связи с этим государство обозначило приоритетные направления для решения проблем воспитания. Особое место среди них принадлежит гражданско-патриотическому воспитанию молодого поколения, которое является главным средством укрепления единства и целостности страны. Многие ученые рассматривают гражданское и патриотическое воспитание в отдельности, считая, что это совершенно различные категории, но в рамках статьи гражданско-патриотическое воспитание будет рассмотрено как единое направление в воспитательном процессе.

Любовь к Родине, чувство долга, ответственности, патриотизм, гражданственность формируются и воспитываются с момента рождения, поэтому особую роль в данном процессе должна играть в первую очередь семья, так как в ней закладываются основы мировоззрения, формируется гражданская ответственность детей. Под гражданственностью исследователи А. Ф. Никитин, Н. А. Савотина, Г. Н. Филонов понимают комплекс ориентированных на позитивное проявление важнейших качеств и свойств личности в условиях социально значимой деятельности, ее направленности на высшие ценности и нормы общества и государства, ответственности за свой выбор, поведение и самореализацию в интересах их развития и укрепления [4, с. 56]. Однако в последние годы особую тревогу вызывает тот факт, что семья потеряла ведущую роль в формировании, развитии, воспитании и социализации детей, снизился авторитет родителей и родных, остается на низком уровне культура социально-педагогического воспитания в семье. В связи с этим подрастающее поколение скептически относится к национальной культуре, что привело к увлечению западным образом жизни. Разрушение отлаженной системы социального воспитания стало одной из причин популярности воззрений националистического, шовинистического и даже фашистского толка. В сознании современной молодежи исказились такие понятия, как «Родина», «Отечество», «гражданство», «национализм», «патриотизм» и множество других. В силу этих причин рассмотрим само толкование и смысл слов патриот, патриотизм и патриотическое воспитание. Многие ассоциируют их лишь с защитниками Отечества, воспитанием в кадетских корпусах и военных училищах, работой в патриотических клубах и т. д. На самом деле данные понятия имеют более глубокий и расширенный смысл. Прежде всего обратимся к «Толковому словарю живого великорусского языка» В. И. Даля. В нем патриот обозначается так: «Любитель отечества, ревнитель о благе его» [1, с. 24]. С. И. Ожегов дает следующее определение: «Человек, преданный своему отечеству, своему народу» [5, с. 426]. С категорией патриот неразрывно связана категория патриотизм. Согласно определению В. И. Ленина, патриотизм — «одно из глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [2, с. 190]. Рассмотрим еще несколько трактовок данного понятия:

1. «Любовь к Отчизне» [1, с. 24].

2. «Нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого являются любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [7, с. 484].

3. «Любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа» [3, с. 190].

Как мы видим из определений, патриотизм — это прежде всего любовь к Родине, Отечеству, родной земле, людям, живущим и работающим на ней, чувство, присущее каждому разумному человеку. Патриотизм является нравственной категорией, неотделимой от индивидуальных и гражданских качеств личности. На личностном уровне патриотизм выступает как устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющийся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, истории, культуре и т. д.

Исходя из вышеизложенного, патриотизм можно определить как исторически сложившуюся и развивающуюся категорию, которая отражает устойчивое положительное отношение граждан к своему Отечеству, проявляющееся в благих поступках по отношению к нему, в реализации которого участвуют государство, общество и каждая личность в отдельности. Под гражданско-патриотическим воспитанием понимается совместный скоординированный процесс деятельности государственных, общественных и иных социальных институтов по формированию у граждан, в особенности у подрастающего поколения, высокого гражданского и патриотического долга и убеждения в необходимости выполнения конституционных обязанностей по защите интересов своей Родины.

Как мы уже отметили выше, большинство семей на современном этапе неспособны в полной мере выполнять исторически присущие им педагогические функции, в том числе и по гражданско-патриотическому воспитанию. В сложившейся социально неблагополучной ситуации образовательные учреждения остаются основными институтами, обеспечивающими воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания. Институт образования стал основным звеном системы гражданско-патриотического воспитания различных категорий учащихся. Учреждения образования призваны в значительной мере повысить эффективность взаимодействия с различными органами и структурами, организациями, объединениями.

Одной из функций образовательных учреждений становятся формирование ценностных ориентаций и развитие нравственных качеств, являющихся основой гражданского самоопределения, самореализации и самоактуализации. Сегодня в большинстве учебных заведений начиная со школы и заканчивая высшими учебными заведениями проводится или возрождается работа, направленная на гражданское и патриотическое воспитание молодого поколения, в частности, в высшей школе воссозданы и введены должности проректоров или помощников ректоров по воспитательной работе, заместителей деканов с аналогичным родом деятельности, кураторов учебных групп и младших курсов. Организуется гражданско-патриотическая ориентированная вузовская среда, создаются вузовские центры социально-воспитательной и досуговой деятельности, возрождается гражданско-патриотическая работа среди студентов. Их силами восстанавливаются храмы, монастыри, проводится поиск захоронений солдат Великой Отечественной войны, организуются конкурсы, фестивали, викторины патриотического характера. Однако в настоящее время вся эта работа проводится по инициативе отдельных вузов, профессиональных училищ и средних общеобразовательных учебных заведений. Основной проблемой остается то, что все еще не создано единого социально-воспитательного пространства. Для его создания требуется разработка концепции социального воспитания подрастающего поколения, основные положения которой должны быть одинаковы для всех уровней образования, что обеспечило бы преемственность формирования, становления, развития и воспитания, при этом важно сохранить вариативность для различных типов учебных заведений.

Органы законодательной власти РФ совместно с Министерством образования РФ ведут активную работу по разработке законодательной базы в системе гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и юношей, например, Федеральный закон от 13.03.1995 г. № 32-ФЗ «О днях воинской славы (победных

днях) России», письмо Минобразования РФ от 02.04.2002 г. № 13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении», письмо Минобразования 15.01.2003 г. № 30-51-08/13 «О гражданском образовании учащихся образовательных учреждений РФ» и др. Вдобавок были разработаны государственные программы, а на их основе концепции патриотического воспитания граждан РФ на 2001—2005 гг., а затем на 2006—2010 гг. На базе первой программы сформированы федеральные структуры, осуществляющие координацию деятельности органов государственной власти различных уровней, научных и образовательных учреждений, общественных объединений по решению проблем патриотического воспитания на основе единой государственной политики. Целью программы на 2006—2010 гг. являются совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей развитие России как свободного, демократического государства, формирование у граждан высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей. Для этого необходимо решить ряд задач: 1) продолжить создание системы патриотического воспитания; 2) продолжить совершенствование нормативно-правовой и организационно-методической базы патриотического воспитания; 3) проводить научно обоснованную организаторскую и пропагандистскую деятельность с целью дальнейшего развития патриотизма и др. [6].

На основе данной программы целесообразно разработать подпрограммы, планы и проекты различного уровня: для округа, региона, города (поселка, села) с учетом этнической культуры и возможностей экономики и социальной инфраструктуры. В этих целях необходимо: 1) использовать большой, еще не востребованный потенциал воспитания гражданственности и патриотизма; 2) ориентировать учащихся на системное изучение теоретических основ, отвечающих реалиям изменившегося российского общества; 3) особое место уделить разработке и обоснованию комплекса взаимосвязанных перспективных мер на федеральном и региональном уровнях; 4) минимизировать влияние на детей, подростков и юношество негативных социальных факторов, препятствующих гражданскому и патриотическому воспитанию; 5) разработать и использовать в воспитательном процессе новые формы и методы с учетом изменившегося мышления молодого поколения.

Конечно, нельзя обойти стороной проблемы гражданско-патриотического воспитания в государственных образовательных учреждениях. Среди основных можно выделить:

— недостаточную долю общеобразовательных и гуманитарных предметов в учебных программах;

— отстранение педагогов от воспитательных функций;

— вымывание воспитательных элементов патриотизма из учебных планов;

— использование зарубежной учебной литературы и программ, которые не адаптированы к российской действительности.

Кроме того, одной из главных причин является отсутствие в нашем обществе духовно-нравственных и мировоззренческих установок. Процесс их формирования проходит сложно и противоречиво. В настоящее время многие явления в нашей жизни получили негативную окраску через кино, музыку, театр и другие виды искусства. В условиях беспрепятственного доступа к любой информации и материалам, распространяемых через телевидение, радио и Интернет, на молодежь обрушивается поток низкопробной продукции. Все это приводит к снижению культуры, развитию асоциальных мотиваций у детей и молодежи. Поэтому для преодоления возникших негативных тенденций необходимо сместить акценты в гражданско-патриотическом воспитании от шаблонного и единообразного к инновационному и многоплановому, что повысит мотивацию личности молодого человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 3 / В. И. Даль. — М. : Рус. яз., 1980. — 555 с.
2. **Ленин В. И.** Полное собрание сочинений. Т. 3 / В. И. Ленин. — М. : Политиздат, 1969. — 640 с.
3. **Лихачев Б. Т.** Педагогика : курс лекций : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Прометей : Юрайт, 1998. — 464 с.

4. **Лутовинов В. И.** Проблемы воспитания патриотизма / В. И. Лутовинов, С. И. Мешкова // Педагогика. — 2008. — № 7. — С. 50—57.
5. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. Ан СССР Н. Ю. Шведовой. — 18-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1984. — 797 с.
6. Программа информационной поддержки российской науки и образования // КонсультантПлюс: Высшая школа. — 2008. — Вып. 8 [Электрон. оптич. диск].
7. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 840 с.

Поступила 27.04.09.

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ

К. М. Романов, Т. А. Киреенко

Манипуляции используются на всех уровнях социального взаимодействия людей. По нашему мнению, наибольшую опасность манипуляции представляют для детей. В работе дан психологический анализ особенностей понимания участников манипулятивного взаимодействия младшими подростками.

Манипуляции как способ управления используются на всех уровнях социального взаимодействия людей — от межличностного общения до массовой коммуникации и присущи различным культурам и историческим условиям. Манипулятивные способы общения представляют реальную угрозу для развития личности (особенно личности ребенка) и общества в целом [7]. Поэтому научное исследование феномена манипулятивного воздействия имеет большое практическое значение. Тем не менее приходится констатировать, что проблема психологического воздействия остается недостаточно разработанной в психологической науке.

К настоящему времени накопилось множество определений манипуляции, предложенных различными исследователями (Г. В. Грачев, Е. Л. Доценко, Т. С. Кабаченко, В. Г. Крысько, В. П. Шейнов) [2; 3; 4; 6; 7; 8]. Нам представляется целесообразным сконструировать такое определение понятия «манипуляция», которое вобрало бы то общее, что объединяет эти определения. Проведенный теоретический анализ позволяет нам определить *манипуляцию* как вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями.

По нашему мнению, наибольшую опасность манипуляции представляют для детей, поскольку ребенок, не обладающий ни знаниями, ни опытом общения, не сможет вовремя раскрыть намерения манипулятора. С понятием манипуляции неразрывно связана проблема понимания или распознавания манипулятивного воздействия: его истинных мотивов, последствий, способов защиты и т. д. [5].

В данной работе представлен психологический анализ особенностей понимания участников манипулятивного взаимодействия младшими подростками. В исследовании приняли участие 40 учеников 5 класса. Процедура исследования включала прослушивание русской народной

сказки «Как Лиса шила Волку шубу» [1, с. 20]. Затем дети отвечали на вопросы анкеты.

При разработке анкеты мы руководствовались следующим положением: подлинное понимание любого воздействия предполагает установление лежащего в его основе мотива. Поэтому первый вопрос анкеты был направлен на диагностику понимания мотивов поведения манипулятора. Второй вопрос анкеты позволял выявить понимание детьми мотивов поведения жертвы манипуляции. Третий и четвертый вопросы предлагали детям описать характер Волка и Лисы. Следующий блок вопросов анкеты был направлен на выявление способности к рефлексии детей младшего подросткового возраста в ситуации манипуляции. Дети должны были определить, что думают герои сказки Лиса и Волк, являющиеся в данном случае манипулятором и жертвой манипуляции, друг о друге. Большинство ребят распознали наличие скрытого смысла в воздействиях. Они даже склонны преувеличивать опасность намерений манипулятора. В ответах наших испытуемых об этом свидетельствовали такие суждения, как «...хотела, чтобы Волк умер», «...хотела, чтобы Волка убили». Доля таких суждений в ответах школьников — 33 %. Некоторые дети высказывали суждения, содержащие указание на психологическую сущность манипуляции («...чтобы Волк не приставал к ней», «Лиса не хотела шить шубу»). Доля таких суждений в ответах школьников — 22 %.

Второй вопрос анкеты позволял выявить понимание детьми мотивов поведения жертвы манипуляции. Основным мотивом такого поведения Волка дети считают его желание получить шубу. Ответили, что Волк пошел к лошади, «...потому что ему нужна была шуба (хотел шубу)» — 70 % школьников. На втором месте среди мотивов поведения Волка находится его желание получить хорошую шубу (украшенную гривой и хвостом лошади) — 8 %.

Третий вопрос анкеты предлагал детям описать характер Волка. Не смогли ответить на этот вопрос 6 % школьников. Следует отметить, что большинство детей не ограничились одним суждением. В среднем на одного человека приходится 1,35 суждения. Ответили, что Волк глупый, 37 % опрошенных. Доверчивость как черту характера Волка называют 31 % учеников. В целом ученики выделили 10 черт характера Волка.

В ответах учеников на вопрос: «Какой характер у Лисы?» — в среднем на 1 человека приходится по 1,6 суждения. Хитрость Лисы выделяют 54 % учеников. Ученики выделяют 21 черту характера Лисы. Встречаются и развернутые ответы, например: «Лиса постоянно живет за счет других и умеет выкручиваться из разных ситуаций». Предположили, что Лиса считает Волка «глупым» и «доверчивым», 33 % школьников.

Ответы учеников свидетельствуют о том, что они понимают, каким Лиса-манипулятор видит Волка — жертву. Понимают, что Лиса ориентируется при обмане на личностные качества и состояние Волка («Волк глупый, наивный», «его легко обмануть»), 90 % детей. Таким образом, мы видим, что ученики 5 класса способны понять, на какие личностные качества жертвы рассчитывает манипулятор.

Аналогичная ситуация и при ответах детей на вопрос: «Что думает Волк о Лисе». Считают, что Волк понимает обман Лисы («Волк думал, что Лиса хитрая, что она его обманула»), 5 % учеников. Ответы учеников показывают, что они в значительной мере понимают, что заставляет Волка поддаться на манипуляцию Лисы. Дети отмечают, что Волк думает, «что Лиса сошьет ему шубу» — 27 % суждений, «что Лиса добрая, честная» — 55 % суждений.

В результате нашего исследования было выявлено, что в целом младшие подростки неплохо распознают манипуляции, построенные на основе сказочных сюжетов. Большинство ребят (70 %) распознали наличие скрытого смысла в воздействиях героев. Высока доля высказываний, содержащих указание на психологическую сущность манипуляции. Кроме того, адекватность понимания школьниками манипулятивных воздействий демонстрирует тот факт, что дети хорошо распознают наличие обмана в поведении манипулятора и понимают, что именно обман заставляет жертву манипуляции действовать тем или иным способом. Большинство учеников понимают вину самой жертвы за выбранный способ поведения.

К предпосылкам распознавания также можно отнести факт понимания детьми черт характера героев, которые способствовали доверчивости манипуляции. Ответы учеников свидетельствуют о том, что они понимают, каких манипулятор видит свою жертву. Большинство

детей осознают, что манипулятор ориентируется при обмане на личностные качества и состояние жертвы. Таким образом, мы видим, что ученики 5 класса способны понять, на какие личностные качества жертвы рассчитывает манипулятор.

Полученные нами достаточно хорошие результаты можно объяснить так: в условиях лабораторного исследования дети анализировали идеальную модель поведения, и черты героев имели четкую окраску, были ярко прописаны. Кроме того, дети не были реальными участниками манипулятивного общения, при котором манипулятор сознательно маскирует свои намерения и соотносит их с личностными и интеллектуальными особенностями жертвы.

Таким образом, на основе сказочных сюжетов дети способны распознавать наличие манипуляции, что не означает, что они будут распознавать их в реальной жизни, которая наполнена множеством воздействий. Практическое значение данного исследования состоит в том, что на основе полученных результатов возможно повышение эффективности формирования у подростков способов психологической защиты от манипуляций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Аникин В. П.** Русские народные сказки (вступительная статья) / В. П. Аникин. — М. : Правда, 1990. — 560 с.
2. **Грачев Г. В.** Информационно-психологическая безопасность личности — состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. — М. : РАГС, 1998. — 125 с.
3. **Грачев Г. В.** Манипулирование личностью / Г. В. Грачев, И. Мельник. — СПб. : Азбука-Терра, 2006. — 162 с.
4. **Доценко Е. Л.** Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. — М. : ЧеРо ; Изд-во МГУ, 1997. — 344 с.
5. **Ежова Н. Н.** Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. — Ростов-н/Д : Феникс, 2005. — 315 с.
6. **Кабаченко Т. С.** Методы психологического воздействия : учеб. пособие для вузов / Т. С. Кабаченко. — М. : АСТ, 2002. — 511 с.
7. **Крысько В. Г.** Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / В. Г. Крысько. — М. ; АСТ, 2007. — 185 с.
8. **Шейнов В. П.** Психологическое влияние / В. П. Шейнов. — Минск : Харвест, 2007. — 640 с.

Поступила 02.06.09.

ПРОБЛЕМА САМОСОХРАНЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

В. П. Кутеева, И. А. Винтин

В статье акцентируется внимание авторов на проблеме самосохранения и самореализации личности в российском обществе в аспектах процессов трансформации и глобализации. Авторами подчеркивается ценность каждой человеческой жизни и то, что ее нельзя ставить в зависимость от субъективного отношения к ней, а также от степени ее полезности для общества, человечества в целом. Ценность человеческой жизни заключена, по мнению авторов, прежде всего в самой жизни.

Процесс глобализации современной жизни, культуры и мышления, захвативший все человечество, обусловил остроту проблемы ответственности за судьбу каждого человека. Общество и личность взаимодействуют по принципу двух систем, одна из которых доминирует по отношению к другой. Это уже предполагает стратегию самосохранения личности как системы.

Общество — это социальное поле человеческой интерсубъективности, система социальных институтов, статусов и ролей. Оно в той мере интегрирует личность в свои структуры, в какой личность противостоит экспансии институтов, сохраняя свою индивидуальность. Именно человек (в качестве личности) призван последовательно преодолевать как внешние (технократизм, бюрократизм, коррупцию), так и внутренние (безответственность, безразличие, своеволие) препятствия на пути самореализации.

Многие ученые полны решимости использовать всю свою интеллектуальную энергию, чтобы понять сущность человеческой природы, почему люди так часто совершают неправильные поступки и тем самым наносят ущерб себе и обществу; что может помочь нам избежать дурных поступков; и какой главной цели должна быть подчинена наша жизнь. Ученые использовали для обозначения этой цели выражение *summum bonum* (лат. — «главное благо»). Их страстное желание найти истину и жить в соответствии с ней не может не вдохновлять нас последовать их примеру.

Понимание того, что человеческая жизнь представляет особую ценность — это хорошее начало. Но если человеческая жизнь имеет ценность в принципе, то следует полагать, что она должна всегда и везде быть одинаково ценной, независимо от того, нравится ли носитель этой жизни другим людям или нет.

Возможно, кто-то возразит, что новорожденный ребенок и взрослый человек имеют разную ценность. Взрослый интеллигентный человек несомненно имеет большую ценность, чем младенец; а взрослый, наделенный даром ученого, художника, архитектора, имеет большую ценность, чем взрослый, не обладающий ни одним из талантов, и который может быть даже полным тупицей. Разве не ценят знаменитого физика, врача больше, чем рабочего или ребенка с ограниченными возможностями?

Конечно, мы ценим и должны ценить уровень личности и огорчаться, если сталкиваемся с какими-то сбоями; ценим мастерство, профессионализм врача, музыканта. Но когда мы признаем, что восхищаемся и ценим одаренных людей за их таланты, то мы все-таки не имеем в виду, что для соответствия требованиям, предъявляемым к классу «человек», данный индивид должен быть исключительно одаренной личностью или что пожилая женщина в меньшей степени является человеком, чем молодая кинозвезда. Или кто-то скажет, что существуют люди разных категорий и жизнь человека более высокой категории следует хранить и лелеять, а жизнь низших категорий вряд ли стоит сохранять. Это не просто академический вопрос. Поскольку есть распространенная точка зрения, согласно которой ценность человеческой жизни зависит от системы развития человека, она пользовалась и пользуется в нашем мире колоссальной популярностью и имеет далеко идущие последствия.

Р. В. Иванов-Разумник писал о том, что ни уровень образованности, ни принадлежность к определенному классу или сословию не дают права причислять того или иного индивида к особой социальной группе. Философ считал, что даже творчество еще не достаточный при-

знак, так как оно само по себе не обеспечивает прогресса, являясь орудием, средством достижения цели — важен не процесс творчества сам по себе, а направление этого творчества и активность в достижении [2].

Идея, высказанная отечественным философом прошлого века, остается актуальной и сегодня. Например, дети-бродяги. Это либо дети, оставленные своими родителями, либо дети-сироты, либо дети, сбежавшие из дома вследствие неблагоприятных семейных отношений и условий. Они живут на улицах, вырастают преступниками, составляют проблему национальной безопасности страны. Пока такие дети живут случайными заработками или воруют, будучи неизменным источником общественных беспорядков. Они, конечно, тоже человеческие существа. Но, к сожалению, они никому не нужны и никто не считает их ценностью. Но если ценность человеческой жизни ставится в зависимость от дарований и способностей ее обладателя, или от его полезности для человеческого общества, а не простого факта, что это человеческая жизнь и что она неприкосновенна, то как, например, относиться к жизни стариков? Когда-то они приносили пользу обществу. А теперь все их способности ушли в прошлое, они ослабели и не только не приносят пользы, но зачастую являются обузой для семьи. А как быть с детьми, имеющими физические и психологические отклонения? Не должны ли мы сами или государство заботиться о них, насколько позволяют возможности, в силу того, что они являются человеческими существами, и не оставлять их наедине со своими проблемами. Поэтому мы твердо убеждены в том, что ценность человеческой жизни нельзя ставить в зависимость от субъективного отношения к ней данного человека или нации. Ее нельзя делать предметом чьего-то произвольного личного вкуса или предпочтения. Крайне опасно ставить ценность человеческой жизни в зависимость от степени его «полезности для общества». Ценность человеческой жизни заключена прежде всего *в самой жизни*. Если однажды вечером вы увидите на западном небосклоне необыкновенный закат, то вы почти невольно воскликните: «Как красиво!» Более того, от всякого, кто увидит это зрелище, вы будете ожидать подобной реакции. Но закат вызвал наше восхищение в силу красоты, свойственной ему независимо от нашей оценки. Для этого не потребовалось мнение других людей и вывода на основе консенсуса. Красота заката является сущностью природы. И именно эта сущностная природа возбуждает благоговение того, кто с ней соприкасается.

То же самое можно сказать и о человеческой жизни: именно ее объективная сущность и природа приводят нас к признанию ее ценности. Ценность человеческой жизни не может зависеть от субъективного суждения людей. Когда мы обращаемся к наиболее сложным и загадочным сторонам природы человека, таким как функционирование головного мозга, особенностям памяти, а также к сложнейшему вопросу о соотношении сознания и мозга, мы не можем не испытывать благодарности таким ученым, как В. М. Бехтерев, П. К. Анохин, А. Р. Лурия и др., в научных трудах которых раскрываются тайны человеческого организма. Но когда дело доходит до понимания природы и ценности человеческой жизни, мы не зависим исключительно от науки и ее эмпирических методов: мы располагаем другим путем познания. Мы можем прислушаться к голосу интуиции. Недаром говорят, что грамм опыта стоит тонны теорий, и это особенно верно, когда речь идет о том, что такое жизнь.

Глубинному постижению феномена человека препятствует упорное нежелание некоторых ученых признать актуальность представлений древних мудрецов о структуре человека. Так, апостол Павел различал в структуре человека четыре уровня, современное христианство выделяет три уровня, эзотерическая традиция исчисляет семь, древние египтяне насчитывали девять уровней человека, ведантийский индуизм знал пять уровней, древнее учение Крипны видит девять функциональных проявлений человека. В буддизме и йоге существует восемь функциональных качеств человека. Внешнее несовпадение структурных уровней лишь отражает различные методические установки при анализе древними феномена человека. Современное осмысление способствовало бы преодолению традиционного представления о человеке.

Общепринятым методом древних учений является прекращение внутреннего диалога. Это знали в древней Индии, тольтеки в Америке, христианские аскеты. Остановка внутреннего диалога — мощное средство сохранения психической энергии от бессмысленной растраты и средство переориентации на другие цели. Студенческую молодежь следовало бы обучать этому уже с первого курса.

Многие духовные практики, в частности, православная традиция, располагают колоссальным опытом выбора оптимального направления саморазвития и овладения сознательной, самонаправляемой эволюцией собственной личности. Эти техники были известны еще библейским пророкам и новозаветным апостолам, православным чудотворцам и святым.

Святой Григорий Палама называл это «введением ума в сердце», Серафим Саровский — «умной молитвой». В православии это происходит в молитве, когда внимание предельно и долго сосредоточено на одном образе — Бога, Иисуса Христа, Богородицы. В науке это происходило, когда внимание исследователя, аналитика поглощено предельно постоянно (за исключением волевого переключения внимания) одной идеей, мыслью, образом. В трансперсональной психологии, в психологии юнгианской, аналитической, глубинной, гуманистической, экзистенциональной «приручение ума» оценивается как «искусство искусств и наука наук».

Человек в настоящее время пользуется только низшими и несовершенными частями его ума, и внутри его душевного мира лежат большие неизведанные области, которые далеко превосходят все, о чем только мог грезить человеческий ум. Раджа-Йога советует, что первое, чему следует научиться — это управлять умом [3]. Необходимо утвердить господство и власть воли над умом. Способ обращения ума внутри себя призван важнейшим шагом к приобретению власти над умом. О том, что воля делает людей гигантами, знали уже древние наставники молодежи.

К сожалению, следует заметить, что современная массовая культура, прививаемые подспудно стили жизни, поведенческие стереотипы, формирует зачастую безволевую рассеянную личность. Социальные институты не владеют в полной мере ситуацией в государственно важном деле — в формировании новых поколений. Особенно это касается неучащейся молодежи. Поэтому следует констатировать, что преемственность поколений разорвана.

Еще один путь самореализации показал А. Маслоу, который состоит в том, чтобы «детализировать психику», то есть увидеть внутреннюю суть нашего существа не как источник метафизической темы или болезни, а как источник здоровья и родник творческой способности человека. Он рекомендует не подавлять, а прислушиваться к сигналам, исходящим из внутренней сути. Недаром У. Джемс, оценивая потенциал человека, писал: «Большинство людей живут <...> в весьма ограниченном круге своего потенциального бытия. Они, как правило, используют очень малую часть своего возможного сознания и ресурсы своей души, так же как если бы человек, обладая телесным организмом, имел привычку пользоваться и шевелить только мизинцем» [1].

Раджа-Йога утверждает, что в личности скрыты мощные и высокие силы, которые известны нам, как наше сознание, воля и разум. Духовные практики мировых религий использовали эти силы, скрытые внутри человека, но это никогда не было массовым явлением, а всегда только индивидуальным.

Дж. Кэмпбелл предупреждал, что «отказ от зова» — намеренное уклонение человека от предназначения, — чревато тяжелыми последствиями [1, с. 156]. А. Маслоу подтверждает: «Если вы намеренно пытаетесь быть чем-то меньшим, чем вы можете быть, то предупреждаю: ваша жизнь будет глубоко несчастна» [1, с. 156].

Стратегия самосохранения и самореализации требует господства над течением мыслей и волевыми импульсами, невозмутимости по отношению к горю и радости, позитивности в восприятии суждений о мире, непредвзятости в воззрении на жизнь. Главным механизмом самосохранения и самореализации является усвоение индивидом в ходе своего онтогенетического развития социальных, конкретно-исторических видов и форм деятельности общественного человека (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский). Магистральной линией этого процесса развития выступает продвижение индивида от недифференцированности, несамостоятельности психических функций, их зависимости от внешней среды к осознанию индивидом самого себя, своего места в мире, развитию абстрактного мышления, овладению основами научного мышления, переходу на уровень социальной и нравственной зрелости [4]. В этом процессе и происходит выделение индивида из его природное состояние, обретение им своего внутреннего мира, различие «Я» и «не-Я». И любая личность, в действительности, обладает большей значимостью и ценностью, чем материальный мир Вселенной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Джемс У. Пути за пределы «эго» / У. Джемс. — М. : Прогресс, 2006. — 366 с.
2. **Иванов-Разумник Р. В.** Тюрьмы и ссылки («По тюрьмам на родине») / Р. В. Иванов-Разумник ; публ. В. Г. Белоуса // Мера. — 2004. — № 1. — С. 183—242.
3. Раджа-Йога — учение йогов о психическом мире человека. — М. : Мысль, 2001. — 235 с.
4. **Фельдштейн Д. И.** Психология развития личности / Д. И. Фельдштейн. -- М. : Педагогика, 2005. — 206 с.

Поступила 22.04.09.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

И. А. Винтин, З. Н. Лазарева

В данной статье описывается опыт практической подготовки студентов отделения «Социальная работа» в ходе их участия в деятельности молодежных общественных организаций, накопленный в течение 15 лет на кафедре социальной работы Историко-социологического института Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева. Особый интерес материалы данной статьи имеют для организаторов разных видов практик для будущих социальных работников. В статье подчеркивается роль участия в общественных молодежных организациях студентов для формирования у них профессиональных компетентностей, личностных и профессиональных качеств.

Одной из актуальнейших проблем высшей школы является практическая подготовка будущих специалистов. Каждый вуз в зависимости от специфики подготовки специалистов ищет новые пути активизации их профессиональной подготовки. В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева на кафедре социальной работы за 15 лет существования накоплен интересный опыт практической подготовки специалистов по социальной работе на базе общественных организаций. Прежде всего это *формирование будущего специалиста в разнопрофильных педагогических отрядах*, активно функционирующих в Историко-социологическом институте. Например, в рамках Российской общественной организации инвалидов «Детский орден милосердия» в 1999 г. в ИСИ на базе кафедры социальной работы был создан отряд «Содружество» для работы с детьми-инвалидами. Деятельность отряда направлена на решение проблем детей-инвалидов, прежде всего проблемы общения детей-инвалидов со здоровыми сверстниками. Основные цели деятельности отряда «Содружество»: адаптация и интеграция детей-инвалидов в современную жизнь; создание лагерей общения для детей с ограниченными возможностями; объединение подростков и детей с ограниченными возможностями с их здоровыми сверстниками в рамках милосердия, культуры и творчества; раскрытие творческого потенциала каждого ребенка с ограниченными возможностями. Своими основными задачами отряд считает: социально-педагогическую поддержку детей-инвалидов; составление календаря специализированных смен лагеря; работу в качестве социальных педагогов (вожатых) в специализированных лагерях для детей-инвалидов; организацию кружков по интересам для детей с ограниченными возможностями; проведение обучающих семинаров для желающих работать с детьми-инвалидами; налаживание контактов с различными организациями, которые занимаются проблемами детей-инвалидов, формирование банка данных о детях-инвалидах в Республике Мордовия.

Каждое лето начиная с 1999 г. отрядом «Содружество» проводятся специализированные лагерные смены для детей-инвалидов на базе

водогрязелечебницы в г. Саранске (сейчас санаторий «Саранский», где дети помимо отдыха получают лечебные процедуры). Основная идея специализированного лагеря общения состоит в раскрытии внутреннего потенциала каждого ребенка с ограниченными возможностями через создание условий, способствующих его самопознанию, самореализации, самоактуализации и самоопределению. Цели специализированной лагерной смены для детей с ограниченными возможностями состоят в следующем: создание микроклимата воспитывающих отношений между детьми и взрослыми; максимальное выявление и использование потенциальных возможностей каждого ребенка; оздоровление детей с использованием природных и лечебных факторов. Задачи, которые приходится решать студентам в ходе проведения смен: создание в лагере атмосферы содружества, сотворчества, соучастия; раскрытие внутренних резервов личности ребенка-инвалида через вовлечение каждого ребенка в работу кружков; формирование коммуникативных навыков детей-инвалидов; осуществление программы лечебной реабилитации.

Отряд «Содружество» является открытой системой и сотрудничает со многими учреждениями и организациями, среди которых: Министерство социальной защиты населения Республики Мордовия, Российская общественная организация инвалидов «Детский орден милосердия», факультет дошкольного воспитания Марийского педагогического института им. Н. К. Крупской, Общество инвалидов РМ и др. Основателями и первыми руководителями отряда были студенты отделения «Социальная работа» Елена Маслова (сейчас социальный педагог ООО санатория «Саранский») и Вениамин Колесниченко (сейчас менеджер по детскому отдыху Центра детского и семейного отдыха, оздоровления и обучения «Английский клуб», г. Москва).

Профильный отряд «Содружество» работает круглогодично, оказывая большую помощь детям с особыми, ограниченными возможностями. В 2000 г. отряд «Содружество» кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева принимал участие в Нижегородской ярмарке некоммерческих организаций, где удостоился диплома I степени.

Другими педагогическими отрядами, в которых активно участвуют студенты отделения «Социальная работа», являются:

— правовой отряд «Подросток», организующий работу с трудновоспитуемыми детьми на базе подразделения по делам несовершеннолетних Ленинского района и средних школ г. Саранска;

— отряд «Хоппидей», работающий на базе летнего оздоровительного лагеря «Сосновый бор» Краснослободского района Республики Мордовия;

— педагогический отряд «Импульс», функционирующий в летнем оздоровительном лагере «Золотой колос» Краснослободского района;

— специализированный отряд «Тандем I», работающий с детьми-сиротами и детьми из малообеспеченных семей на базе Республиканского центра Министерства социальной защиты населения Республики Мордовия «Ясная поляна» (1—2-я смена летнего периода);

— специализированный отряд «Тандем II», осуществляющий работу по программе «Дети улицы» с малолетними правонарушителями на базе Республиканского центра (3—4-я смена летнего периода);

— педагогический отряд «Маяк», состоящий из числа наиболее подготовленных студентов (стажеров-педотрядовцев), готовых к работе за пределами Республики Мордовия, который осуществляет свою деятельность на базе Софринского детского комплекса в Подмосковье, сотрудничает с Московским институтом молодежи (МГСА);

— педагогический отряд «Орленок-ИСИ», члены которого выезжают на работу во Всероссийский детский центр в г. Туапсе;

— Международный педагогический отряд «Артек-ИСИ», в котором студенты осуществляют деятельность в качестве социальных педагогов в Международном детском центре «Артек» (Украина) [1].

Одним из профильных отрядов ИСИ является молодежная группа Красного Креста (МГ), созданная в апреле 1998 г. на базе кафедры социальной работы Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Она является не только профильным отрядом института, а также структурным подразделением Мордовского республиканского комитета РОКК. Группа призвана решать проблемы студенческой молодежи института, университета и детей города. Направления деятельности МГ следующие: 1) работа с детьми и подростками, находящимися

в социальных учреждениях города; 2) целевой сбор средств; 3) научно-исследовательское направление (анкетные опросы по проблемам наркомании и СПИДа); 4) профилактика социально опасных болезней.

Свою первую акцию волонтеры МГ провели в Детском республиканском приюте «Надежда». Она была приурочена ко Всемирному дню защиты детей и включала в себя конкурсы, новые интересные игры и шесни для самых маленьких, рисунки на асфальте. Волонтеры МГ Красного Креста для приюта «Надежда» и реабилитационного центра «Радуга» проводили сбор канцелярских принадлежностей, игрушек, одежды, а также многочисленные мероприятия медико-социальной тематики.

Еще одним направлением деятельности МГ является целевой сбор средств. Впервые он состоялся 1 сентября 1998 г. на празднике, посвященному Дню знаний студентов ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. Тогда собранные средства пошли на организацию осеннего бала в детском реабилитационном центре «Радуга». 3—4 апреля 2000 г. был организован сбор средств для студента ИСИ, заболевшего гепатитом — опасным, требующем своевременного дорогостоящего лечения заболеванием. 27 ноября 2000 г. в рамках радиомарафона «Защита детства», организованного телерадиокомпанией «Мордовия», в центральных корпусах университета была проведена акция по сбору средств для детей-инвалидов Республики Мордовия. Собранные в ходе акции средства переданы детскому отделению Противотуберкулезного диспансера.

В декабре 1999 г. МГ Красного Креста при поддержке ректората университета организовала и провела блиц-опрос студенчества по проблемам потребления наркотиков: были составлены мини-анкеты «Наркотики в студенческой среде» и опрошены 915 студентов пяти факультетов. Это исследование стало первым опытом социологического исследования проблем наркомании в молодежной среде в Мордовии. Научно-исследовательское направление деятельности МГ нашло свое развитие в опросах по проблемам наркомании и СПИДа, которые провели волонтеры МГ в рамках экспресс-диагностики по проекту общественной организации «Врачи без границ» по просьбе Наркологического диспансера и СПИДцентра.

Весной 1999 г. молодежная группа Красного Креста начала работать в области профилактики социальных болезней. 24 марта — Всемирный день борьбы с туберкулезом. В этот день была организована первая профилактическая акция МГ. В пяти корпусах университета были вывешены плакаты с информацией о том, как распространяется туберкулез и почему эта инфекция так опасна. Плакаты содержали статистику и советы о том, как уберечь себя от заражения. Они были составлены при информационной поддержке Мордовского противотуберкулезного диспансера. Активисты МГ Красного Креста перед началом учебного дня распространяли по корпусам листовки с информацией о болезни и мерах по ее профилактике. Подобная акция была проведена и в марте 2000 г.

Во время прохождения фестиваля «Студенческая весна — 99» проводились акции по профилактике СПИДа. При поддержке ректората университета были изданы листовки, в которых рассказывалось о том, что такое ВИЧ и СПИД, как можно предохраняться от заражения. Эти листовки раздавались волонтерами молодежной группы Красного Креста перед представлениями.

В ноябре 1999 г. МГ Красного Креста начала проект «Знать, чтобы жить», посвященный профилактике СПИДа и наркомании среди подростков и молодежи. Поскольку угроза ВИЧ-инфекции стала реальностью для Саранска, наркотизация молодежи набирает темпы, а в учебных заведениях города не проводились систематические специальные лифференцированные по возрасту образовательные информационные программы, МГ поставила перед собой цель — предоставить подросткам и молодым людям города достоверную информацию по вопросам ВИЧ/СПИД, рассказать о разрушительном действии наркотиков на организм, способствовать формированию у подростков и молодежи ответственного отношения к здоровью собственному и здоровью близких. Этот проект включает в себя 2 вида профилактических семинаров-тренингов, которые учитывали возрастные, социально-психологические, ментальные особенности подростков и юношества. При помощи игр-разминок, ролевых игр, твор-ческих заданий, мозговых штурмов и дискуссий информация преподносилась в интересной и доступной форме. Ведущие семинаров (волонтеры МГ Красного Креста, студенты, преподаватели кафедры социальной работы), обладающие знаниями в области возрастной и социальной психологии, педагогики и социаль-

ной педагогики, близкие по возрасту к участникам семинара, создавали доброжелательную неформальную, доверительную атмосферу на семинарах. В результате ребята могли не только получать информацию, но и обмениваться мнениями, задавать вопросы ведущим. Как показывает опыт МГ, эти семинары намного эффективнее тех лекций, которые организуют в школах. Методические разработки для таких семинаров были предоставлены коллегами из Центра социально-психологической помощи детям и подросткам Юго-восточного окружного комитета РОКК г. Москвы. В рамках проекта проводятся профилактические семинары-тренинги, издаются информационные буклеты и карманные календари по проблеме СПИДа. На сегодняшний день профилактическое направление в деятельности МГ Красного креста остается основным.

Лидеры МГ, студенты отделения «Социальная работа» были приглашены на семинары, которые организовал Молодежный отдел Центрального комитета РОКК, — семинары по организационному развитию Молодежного движения Красного Креста Северо-западного региона РФ: 10—15 ноября 1998 г. в Санкт-Петербурге и 8—13 февраля 2000 г. в Москве. На этих семинарах молодежь не просто обучали планировать, анализировать, оценивать, организовывать деятельность, но и работать с волонтерами, правильно вести бухгалтерию, ориентироваться в правовых аспектах благотворительной деятельности общественных организаций.

Семинар по организационному развитию дал группе не только новые знания, но и новых друзей. Тогда активисты и волонтеры группы впервые встретились с активистами молодежного Красного Креста г. Уппсала, которые присутствовали на семинаре в качестве гостей. В то время никто не мог предположить, во что выльется это знакомство. Сегодня между шведской и мордовской молодежью установились прочные деловые связи, которые можно обозначить как международное сотрудничество. В августе 1999 г. студентки отделения «Социальная работа» Елена Романова, Ольга Полякова, Светлана Понимаскина, лидеры молодежной группы Красного Креста ИСИ и лидер молодежной группы Саранского медицинского колледжа по приглашению Уппсальского Красного Креста посетили Швецию в рамках программы молодежного мордовско-шведского содружества [2].

Работа в педагогических отрядах, в молодежной группе Красного Креста помогает студентам реально включиться в социальную деятельность, постичь на практике технологические особенности социальной работы разной направленности: социально-правовой, социально-педагогической, медико-социальной, социально-экономической, социально-психологической. Это замечательная школа практики, формирующая не только профессиональные умения и навыки, но и необходимые профессиональные качества: творчество, умение работать в коллективе, умение работать в режиме сотрудничества, социального партнерства.

Ярким примером профессиональной подготовки студентов является деятельность будущих социальных работников в отряде «Волонтер» (год организации — 1997; в 1999 г. на базе этого отряда была зарегистрирована молодежная общественная организация «Волонтер» г. Саранска, а в 2000 г. создано Агентство волонтерской службы «Пиэтас» Мордовского университета им. Н. П. Огарева). В активе добровольцев множество социальных акций и программ, проектов. Напримеp, традиционная волонтерская акция ко Дню защиты детей 1 июня на Фонтанном спуске к парку им. А. С. Пушкина, собирающая до сотни детей и родителей. С первого года существования волонтерского движения, многие годы возглавляемого доцентом кафедры «Социальная работа» Н. В. Герасимовой, студенты под особый контроль взяли ветеранов войны и труда (покупки в магазинах и аптеках, уборки в домах, организация вечеров отдыха и др.). В 2003—2004 гг. в рамках международного проекта «Долгосрочный тренинг-курс „Роль молодежи и молодежных организаций в развитии их участия и вовлеченности в общественную жизнь"» студентами отделения «Социальная работа» был разработан и реализован собственный проект «Вам есть на кого надеяться, нам есть для кого работать» в отделении дневного пребывания детей и подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями КЦСОН Пролетарского района г. Саранска. Результатом стало создание и открытие театра «Наперекор», в котором ставили сказки сами дети под руководством волонтеров [1]. Работая в волонтерской организации, студенты обретают практический опыт работы с пожилыми гражданами, детьми-сиротами, детьми-инвалидами, который имеет больпое

значение для формирования их профессионального мастерства, формируют умения и навыки организаторской, проектной деятельности, работы со спонсорами, со средствами массовой информации и др.

Другой общественной организацией, оказавшей большое влияние на профессиональную подготовку студентов отделения «Социальная работа», можно назвать *Добровольческий центр социальной помощи населению по месту жительства «Ковчег»*, который был создан на базе Детской библиотеки им. Н. А. Некрасова в 2001 г. Как показал пятилетний опыт работы вышеназванного Центра, подобный вид добровольческой деятельности может с успехом входить в программу вузовской практической подготовки специалистов в области социальной работы.

Библиотека как база добровольческой деятельности была выбрана неслучайно. В настоящее время в нашей стране существует социальная востребованность в выполнении библиотекарями наряду с основной, информационной, функцией также функций социальных работников, социальных психологов, социальных педагогов. Наблюдения показывают, что постепенно современные библиотеки в разных регионах России наряду с учреждениями других ведомств, участвующими в оказании социальных услуг населению, становятся полноправными субъектами специализированной социальной работы по месту жительства.

С целью постановки социально ориентированной деятельности Детской библиотеки им. Н. А. Некрасова на научную основу и плане оказания профессиональной специализированной социальной помощи населению Октябрьского района г. Саранска сотрудники библиотеки заключили договор о научно-методическом сотрудничестве с кафедрой социальной работы Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. В соответствии с этим договором кафедра осуществляла научное руководство специализированной социальной работой по месту жительства, проводимой детской библиотекой; организовывала научные исследования по проблемам социальной помощи населению Октябрьского района; разрабатывала программу научно-исследовательской и практической работы с жителями микрорайона; руководила ознакомительной, учебной, производственной и преддипломной практикой студентов на базе библиотеки и др. Сотрудники библиотеки участвовали в работе научных конференций, посвященных вопросам организации социальной работы по месту жительства, оказывали содействие студентам и членам кафедры в проведении научно-исследовательских и практических работ. В результате плодотворного научно-практического сотрудничества кафедры социальной работы и детской библиотеки в Октябрьском районе начали апробироваться на практике новые подходы, методы и формы адресной социальной помощи населению по месту жительства.

Основными участниками волонтерского движения по месту жительства в период деятельности Добровольческого центра социальной помощи населению «Ковчег» в г. Саранске были: студенты отделения «Социальная работа» историко-социологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева (на базе Центра они проходили ознакомительную, учебную, производственную и преддипломную практику), школьники (прежде всего старшеклассники), активные пенсионеры. Результатом деятельности волонтеров явились обеспечение социальной безопасности населения Октябрьского микрорайона, формирование благоприятной социально-психологической атмосферы жизнедеятельности территориального сообщества. Главными объектами деятельности Центра стали дети, малообеспеченные граждане, инвалиды, проживающие в микрорайоне. Основными направлениями деятельности Центра явились «Школа милосердия» и «Социальная клиника».

Основная цель «Школы милосердия» — формирование ценностей доброты, милосердия, чуткости и внимания у детей и подростков. Через беседы, различного рода мероприятия студентами проводилось воспитание человеколюбия у детей. В пяти школах микрорайона были организованы классные уголки добра, в которых помещались планы классных добрых дел, конкретные примеры добрых дел, крылатые выражения, пословицы и поговорки о добре, милосердии, имеющие большое воспитательное значение для детей.

За классами были закреплены пожилые одинокие люди и дети-инвалиды. Среди крупных благотворительных мероприятий, организованных сотрудниками библиотеки и волонтерами, можно назвать ежегодные мероприятия, посвященные Дню матери (25 ноября), весенние

акции «Твори добро сегодня и всегда», «Помощь малообеспеченным семьям», «Помощь семьям с детьми-инвалидами», а также осенние акции, посвященные социальной помощи пожилым людям. Благотворительные акции по сбору книг и вещей для малообеспеченных семей проводились студентами во главе с сотрудниками библиотеки отдельно и совместно с отделом социальной помощи семье, материнству и детству Территориального центра социальной защиты населения Октябрьского района г. Саранска, что способствовало более эффективному оказанию адресной помощи нуждающимся семьям. В благотворительных мероприятиях принимали участие тысячи человек, среди которых были и дети, и взрослые.

В рамках деятельности «Школы милосердия» студенты проводили мероприятия, посвященные истории благотворительности, известным меценатам, миротворцам, лучшим людям земли русской. Так, например, в 2006 г. проводились мероприятия, посвященные великому флотоводцу, человеку великой души и доброты Ф. И. Ушакову. Исторические образцы проявления человеколюбия заставляли членов семей Октябрьского микрорайона пересматривать свое поведение, корректировать сложившийся образ жизни.

Большое внимание студенты уделяли профориентационной работе в старших классах, что реально способствовало помощи детям в выборе их будущей профессии. Не все родители владеют психологическими методами, выявляющими профессиональные стремления и склонности их детей. Особый уклон со стороны студентов делался в процессе профориентационной работы на выбор старшеклассниками профессии социального работника, социального педагога, психолога, формированию у ребят практических умений и навыков добровольческой деятельности.

Студенты в рамках «Школы милосердия» постоянно участвовали в организации выставок книг, журнальных и газетных статей, способствующих накоплению у молодежи нравственного потенциала, необходимого для их полноценного вхождения в жизнь, что приносит немаловажную помощь в процессе духовного воспитания и развития как детям, так и их родителям. Например, большим интересом среди посетителей библиотеки пользовалась книжная выставка на тему: «Жизнь дана на добрые дела», «Твори добро сегодня и всегда», «Близких душа не позабудет» (ко Дню пожилых людей), «Мамина сказка» (ко Дню матери) и др.

Второе направление деятельности Детской библиотеки и Центра «Ковчег» — «Социальная клиника». Основное внимание сотрудников библиотеки и добровольцев, работающих вместе с ними, было приковано к тем видам социальной работы, которые остаются недостаточно развитыми в деятельности профессионалов — социальных работников, а также к тем категориям населения, которые нуждаются в особой помощи и поддержке. Так, например, сотрудниками библиотеки и Центром проводилась большая социально-профилактическая работа с детьми школьного возраста. Вопросам наркомании, преступности, пьянства, табакокурения, проявления агрессии по отношению к детям, взрослым, пожилым людям, другим социально опасным болезням неоднократно посвящались классные часы, викторины, спектакли, книжные выставки. Большую социальную помощь библиотека оказывала семьям, имеющим детей-инвалидов. Это не только адресное обслуживание книгами и детей, и родителей, но и их психологическая поддержка, посредническая работа по осуществлению общения между здоровыми и больными детьми, по организации взаимопомощи среди родителей детей-инвалидов, по формированию для детей с ограниченными возможностями безбарьерного реабилитационного пространства. Например, на специальном микроавтобусе детей-инвалидов привозили в библиотеку, знакомили с книгами, организовывали экскурсии по городу. Подобная работа по отзывам родителей улучшает психологическую обстановку в семьях, самочувствие детей, способствует их развитию и лучшей адаптации в обществе.

Студенты отделения «Социальная работа» помогли детской библиотеке стать своеобразным центром социальной самопомощи по месту жительства. Они приняли самое активное участие в составлении картотеки самопомощи, которую назвали «Книга 03», с ее помощью можно быстро подобрать соответствующую литературу для самостоятельного решения своих проблем (психологических, педагогических, юридических, социальных). С этой целью весь существующий в библиотеке книжный фонд, в том числе и художественная литература, сказки, пословицы, поговорки, был пересмотрен с точки зрения осуществления библиотерапии,

самопомощи. Особенно интересно то, что самопомощь происходила и в индивидуальной, и в групповой форме, когда в библиотеке коллективно обсуждались трудные жизненные, в том числе семейные ситуации и варианты выходов из них, описанные в предлагаемых для дискуссии книгах, с точки зрения современного прочтения.

В Детской библиотеке им. Н. А. Некрасова наряду с традиционной библиотерапией с помощью книг начали апробироваться новые технологии социальной работы с семьями разных типов: библиодиагностика, библиоадаптация и реабилитация, библиопрофилактика, библиокоррекция, библиоконсультирование, библиотерапия.

В работе с населением добровольцы Центра и в первую очередь студенты — будущие специалисты в области социальной работы использовали разные методы социальной работы. Во-первых, *социологические*. Студентами составлялись социальные портреты читателей библиотеки, их семей; проводились устные и письменные опросы в школах, в домашней библиотеке детей, подростков, их родителей, родственников с целью изучения ценностных ориентаций детей и подростков, межличностных взаимоотношений в классах, семьях; проводился анализ социального положения жителей микрорайона и др. Использование социологических методов позволило диагностировать социальные проблемы жителей микрорайона (прежде всего подрастающего поколения), создать банк данных о нуждающихся в помощи людях, а также о потенциальных спонсорах, партнерах социальных работников. Во-вторых, студенты использовали *социально-педагогические методы* социальной работы. Особое внимание студентами уделялось проведению мероприятий, посвященных ветеранам Великой Отечественной войны: вечера встреч с фронтовиками, викторины, посвященные ВОВ, беседы о великих ратных подвигах соотечественников. Подобные мероприятия имеют большое значение для формирования в обществе позитивного отношения к ветеранам, взаимопонимания между представителями молодого и старшего поколения, для сохранения преемственности поколений, для укрепления семьи как социального института.

Положительный отклик среди жителей микрорайона Октябрьский г. Саранска нашли социально-педагогические мероприятия, организованные студентами в рамках деятельности «Школы милосердия». Школьники разгадывали кроссворды «Милосердие на все времена», организовывали выставки работ, сделанных учениками. Студенты-добровольцы проводили мероприятия, посвященные Дню учителя, Дню Победы и др. Проводились уроки доброты: «Мир семьи: я и мы, я и семья», «Поговори о себе», мероприятия, расширяющие знания школьников о правилах хорошего тона, добрых словах и т. д. На мероприятия приглашались родители, бабушки, дедушки, дети.

Студентами — будущими социальными работниками организовывались встречи школьников с интересными людьми, с местными художниками, поэтами и писателями. Пользовались большой популярностью такие развивающие проекты, как: «Путешествие в страну ИЗО», закрепляющие знания, умения и навыки в области изобразительного искусства; «Мне подмигнул светофор», закрепляющий знания правил дорожного движения; «Путешествие в океан знаний», «Солнечная светлость книжной мудрости», «В гости к любимым героям», расширяющие кругозор школьников; «Птичий базар», знакомящий с многообразием видов птиц; «Путешествие в страну „Вкусняшкина"», формирующие знания, умения и навыки ребят в сфере кулинарии; «Рыцарский турнир», «Поехали!», развивающие интерес к технике и др. Большое значение волонтерами уделялось формированию школьных коллективов, а также таких нравственных качеств у ребят, как взаимопомощь, коллективность, чуткость и т. д. Например, в младших классах проводилась игра «Зов джунглей», развивающая у детей чувство доброты, потребности оказывать помощь человеку, попавшему в беду. Библиографические списки литературы на социально значимые темы, по социальной самопомощи, имеющиеся в библиотеке, вывешивались в школах, в детских садах и других учреждениях и организациях микрорайона Заречный.

В работе с населением студенты-волонтеры использовали также *социально-психологические методы* социальной работы. Так, например, в 7—8 классах с помощью тестов-заданий изучались уровень психологической сплоченности классов, психологический микроклимат, психологические особенности подросткового возраста (такие как одиночество, тревожность, агрессивность и т. д.). С детьми младшего школьного

возраста проводились игры и упражнения, помогающие снять психологическую напряженность, стрессы, на развитие внимания, памяти, творческой фантазии, на умение управлять своим телом и эмоциями, сохранять душевное здоровье. В 10-х классах проводились тесты: «Кто ты: экстраверт или интроверт?», «Кто ты: лидер или ведомый?», «Кто ты: голубь, страус или ястреб?», изучались особенности темперамента, акцентуации характера школьников юношеского возраста.

В работе с населением студентами большое внимание уделялось и *социально-правовым методам* социальной работы. Так, например, ими проводились библиотечные уроки в школах на темы: «Избирательная азбука правовой культуры», беседы «О правах ребенка и правах родителей». Студентами были разработаны и реализованы проекты мероприятий, посвященных этому вопросу, где использовались различные формы: спектакли, громкое чтение, викторины, живые газеты, беседы, классные часы и др. Сотрудники Детской библиотеки им. Н. А. Некрасова и помогающие им студенты-добровольцы принимали активное участие в ежегодном республиканском конкурсе на знание жителями и школьниками избирательного права.

В работе с населением студенты Историко-социологического института апробировали и *медико-социальные методы* социальной работы. В рамках деятельности «Социальной клиники» в школах и детских садах проводились занятия «Умей оказать первую помощь», организовывались мероприятия профилактической направленности, например, беседы на темы: «Стоп, наркотик!», «Алкоголизм в среде подростков как социальная проблема», «О СПИДе должен знать каждый», «Республиканский центр по борьбе и профилактике СПИДа», «Влияние алкоголя на здоровье человека», «СПИД рядом», «Курить — здоровью вредить», «Суд над сигаретой» и др.

Студенты, участвуя в деятельности Добровольческого центра, ознакомились на практике и с *социально-экономическими методами* социальной работы. Так, ими неоднократно проводились благотворительные акции, в некоторых из которых принимали участие более тысячи людей. Они выступали инициаторами сбора вещей, книг, канцтоваров, игрушек от жителей микрорайона с целью передачи их малообеспеченным семьям. Постоянными клиентами Центра являлись 15 малообеспеченных семей из Октябрьского микрорайона. Студенты не забывали оказывать помощь и детям-инвалидам, которым вручались подарки к Рождеству, ко дню рождения. Все проекты мероприятий, которые реализовывали студенты — будущие социальные работники — были положены в основу формирования методической базы деятельности социальных работников по месту жительства.

Постепенно завоевывая авторитет в городе, Добровольческий центр стал выходить за границы Октябрьского района г. Саранска. У него сложились тесные связи: с Республиканским детским приютом «Надежда» (здесь совместно с «Филантропом», с представителями Саранской епархии студентами апробировались такие формы работы, как диспуты «Смысл жизни» в виде профилактических бесед), с санаторием «Саранский» (работа велась с детьми-инвалидами через педагогический отряд «Содружество»), с общественными организациями «Пилигрим» (организовывались совместные благотворительные акции, недели и месячники добра), «Филантроп» (проводились совместные мероприятия с бывшими преподавателями МГУ им. Н. П. Огарева, вечера встреч с участниками ВОВ, месячники пожилых людей и др.), «ОДА» (студенты принимали самое активное участие в организации и проведении фестивалей творчества детей-инвалидов, благотворительных концертов).

Опыт деятельности «Ковчега» неоднократно освещался в научной литературе, в СМИ, находил положительные отклики среди читателей. Опыт социально ориентированной работы Детской библиотеки им. Н. А. Некрасова переняли многие муниципальные библиотеки страны. Неслучайно он был представлен в центральной печати — в журнале «Библиотека». В Республике Мордовия подобную работу в настоящее время проводит Чамзинская муниципальная библиотека.

К сожалению, по объективным причинам в настоящее время Добровольческий центр прекратил свое существование. Но все примеры, приведенные выше, свидетельствуют о том, что деятельность студентов в качестве волонтеров в добровольческих центрах социальной помощи населению по месту жительства, подобных описанному выше «Ковчегу», помогает им сформировать необходимые профессиональные умения

и навыки социальной работы с разными категориями населения и в разных социальных сферах. Она позволяет им на практике применить полученные теоретические знания о технологиях, методах и формах социальной работы. Кроме того, она показывает студентам значимость общественных организаций по месту жительства в качестве полноправных партнеров по оказанию адресной и индивидуальной помощи нуждающимся слоям населения. Волонтерская деятельность студентов в добровольческих центрах способствует формированию у них личностных и профессиональных качеств, необходимых им в будущей профессиональной деятельности.

Студенты отделения «Социальная работа» под руководством преподавателей кафедры социальной работы долгое время помогают в работе еще одной университетской общественной организации — *клубу интеллектуального общения «Филантроп»*. Клуб «Филантроп» можно считать одним из российских первопроходцев в области продления творческой деятельности людей, перешагнувших пенсионный рубеж. Он объединяет бывших преподавателей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева и существует с 1999 г. Постоянный состав клуба насчитывает 28—32 человека. Бывшие преподаватели собираются два раза в месяц. Каждая встреча тщательно готовится: прорабатывается блок вопросов, отбираются темы дискуссий, лекций. На заседаниях клуба его члены знакомят друг друга со своими научными интересами, организуют мероприятия на краеведческую, медицинскую, психологическую, искусствоведческую, политическую, педагогическую и иную тематику. Преимущество этого клуба заключается в том, что его члены, имеющие в прошлом разную научную и педагогическую направленность, могут быть интересными как личности, как ученые, как единомышленники и после выхода на пенсию для своих коллег, для лиц пожилого возраста города, интересующихся наукой, для молодежи.

Студенты отделения «Социальная работа» активно помогают ветеранам в организации и проведении мероприятий (дни рождения, походы в театр, в картинную галерею, встречи с ведущими учеными университета, с интересными людьми города, республики, тематические вечера), принимают непосредственное участие в дискуссиях на научные и социально актуальные темы. Общение в клубе студенческой молодежи и бывших преподавателей вуза стало взаимной потребностью. Здесь они обмениваются информацией, книгами, делятся своими проблемами, советами, оказывают друг другу сочувствие и поддержку [3]. В результате подобной совместной деятельности молодежи и пожилых, умудренных опытом авторитетнейших людей, у первых формируются умения и навыки работы с пенсионерами, а у вторых — продлевается творческое долголетие, реализуется их потребность в познании нового, в передаче опыта и знаний молодому поколению.

Работа в общественных организациях помогает студентам связать полученные в процессе обучения теоретические знания с практикой, развить научно-исследовательские умения и навыки. Неслучайно общественные организации для многих студентов стали эмпирическими базами для проведения курсовых и дипломных исследований. Например, дипломные работы:

— Л. А. Бегловой «Социально-педагогическая деятельность в разнопрофильных детских оздоровительных лагерях» (научный руководитель — И. А. Винтин), написана на базе Ассоциации педагогических отрядов;

— Е. В. Моськиной «Технологии социальной работы с социально активными лицами пожилого возраста» (научный руководитель — З. Н. Лазарева), написана на базе КИО «Филантроп»;

— Е. Ю. Калинкиной «Социальная практика общественных организаций: российский и зарубежный опыт» (научные руководители — Л. И. Савинов, Н. В. Герасимова), написана на базе Молодежной общественной организации «Пиэтас»;

— Н. А. Шаламовой «Гериатрическая реабилитация на дому» (научный руководитель — Н. В. Герасимова), написана на базе Молодежной общественной организации «Пиэтас»;

— В. Б. Колесниченко «Дети с ограниченными возможностями как объект социально-педагогической работы» (научный руководитель — И. А. Винтин), написана на базе педагогического отряда «Подросток»;

— В. В. Щербаковой «Технологии социальной работы с семьей по месту жительства» (научный руководитель — З. Н. Лазарева), написана на базе Добровольческого центра социальной помощи населению по месту жительства «Ковчег»;

— И. Г. Войновой «Технологии социальной работы с детьми по месту жительства (научный руководитель — З. Н. Лазарева), написана на базе Добровольческого центра социальной помощи населению по месту жительства «Ковчег» и др.

Таким образом, все вышеизложенное показывает, что работа студентов отделения «Социальная работа» в общественных организациях оказывает большое влияние на их профессиональное становление, и поэтому она может быть признана необходимым и эффективнейшим элементом их профессиональной подготовки. Объектами профессиональной деятельности студентов в общественных организациях выступают: 1) отдельные лица и группы населения, находящиеся в трудной жизненной ситуации; 2) социальные проблемы и ситуации, затрудняющие социальное функционирование людей; 3) теория и практика оказания помощи нуждающимся индивидам и группам.

Работа студентов в общественных организациях помогает им подготовиться к самостоятельному решению профессиональных задач в следующих сферах деятельности: а) организационно-управленческой; б) проектной; в) производственно-прикладной; г) научно-педагогической; д) научно-исследовательской; е) коммуникационной. Деятельность студентов в общественных организациях помогает будущим специалистам познать самих себя, самоопределиться, утвердиться в правильности профессионального выбора, сформировать социальную и социокультурную активность, необходимые им в их самостоятельной жизни личностные и профессиональные качества, компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Винтин И. А.** Из опыта работы студенческих отрядов и объединений кафедры социальной работы по социальной практике : исторический аспект / И. А. Винтин // Становление и развитие социальной работы как науки : сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — С. 34—37.
2. **Винтин И. А.** Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении / И. А. Винтин. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. — 416 с.
3. **Герасимова Н. В.** Опыт привлечения молодежи к добровольческим проектам Региональной общественной организацией «Агентство волонтерской службы „Пилтас"» МГУ имени Н. П. Огарева / Н. В. Герасимова // Становление и развитие социальной работы как науки : сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — С. 38—40.

Поступила 04.02.09

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

В. П. Бедерханова, Д. С. Ерофеев

В статье рассматриваются вопросы, связанные с глобализацией высшей школы. Авторы выделяют и анализируют основные тенденции, под воздействием которых находятся современные мировые системы высшего образования. В работе раскрываются предпосылки и опыт интеграции классических университетов в общеевропейское образовательное пространство, тенденции и стратегия российских классических университетов. Проводится анализ влияния Болонского процесса на развитие высшего образования в России.

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, которые зафиксированы в документах ЮНЕСКО. Во-первых, в течение сорока последних лет наблюдался феноменальный рост числа студентов с 13 млн человек в 1960 г. до 82 млн — в 1995 г. Такие темпы позволяют прогнозировать рост числа студентов в 2010 г. до величины порядка 120 млн. Во-вторых, процессы глобализации и унификации, происходящие во всех сферах общественной жизни, развитие мощных средств телекоммуникаций привели к беспрецедентной открытости и вариативности образования. В-третьих, наблюдался существенный рост расходов государств на высшее образование, а также рост миграции научных работников в развитые страны, расширение влияния многоуровневой англосаксонской системы образования и появление глобальных образовательных мегасистем [4]. Ученые отмечают, что мировые системы высшего образования находятся под воздействием четырех основных тенденций. К ним относятся:

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

— *интернационализация* — процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследования и оказание услуг;

— *европеизация*, которая призвана добавить к национальному сознанию компоненты европейского сознания, отнюдь не подменяя ими особенности национальной культуры, идентификации и ментальности. Так, Маастрихтский договор, подписанный в 1993 г., зафиксировал установку Европейского экономического сообщества на развитие «европейского измерения в образовании»;

— *регионализация* (*глобализация*) — адаптация глобальных процессов на национальной почве с учетом имеющейся специфики [8, с. 14].

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

1) глобальные (рост массовости высшего образования; создание мегаобразовательных систем);

2) экономические (снижение финансирования сферы образования со стороны государства, диверсификация образовательных возможнос-

тей населения, тотальная коммерциализация государственного сектора образования под лозунгом так называемой финансовой стабилизации [7], стремление преодоления узкоэкономических ориентаций в высшем образовании);

3) социокультурные (снижение культурной функции образования в целом, в первую очередь высшей школы как главного механизма передачи культурных ценностей от поколения к поколению [7], придание образованию свойств открытости [1], ориентация высшего образования на социокультурные и экономические потребности через адаптацию образовательных программ к современным и будущим потребностям, увеличение социальных приоритетов в образовании, воспитание студентов в духе гражданственности);

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

В настоящее время Российская высшая школа вовлечена в разные образовательные сообщества (в рамках Тихоокеанского региона, стран СНГ, единого европейского пространства). Наиболее влиятельным и стремительно набирающим обороты является процесс создания единого образовательного пространства в европейских странах в связи с подписанием Болонской декларации. В самой Европе достаточно неоднозначное отношение к Болонскому процессу: это видно из публикации исследований о состоянии и тенденциях развития систем образования в основных странах Европы [12].

Отражением мировых тенденций в системе высшего образования является формирование разветвленной системы открытого образования, т. е. получение тех знаний в сфере образования, которые человек выбирает сам без установленных ограничений как правило на основе дистанционного обучения с использованием средств телекоммуникаций. Сегодня уже сотни западных университетов ведут часть процесса образования через Интернет. Формально в системе российского классического университетского образования нет структуры, которая бы имела прямую задачу обеспечения системы открытого образования. Создаются виртуальные вузы, порой не имеющие должной аккредитации, но выдающие реальные дипломы. Правительство Российской Федерации видит «классическое университетское образование как основу существования единого научного и образовательного пространства Российской Федерации» [10]. Классические университеты должны решить эту задачу, так как важнейшим фактором развития университета является сфера информации образовательных, научных и управленческих процессов и создание системы массового дистанционного образования посредством разветвленной университетской телекоммуникационной сети и виртуального представительства университета.

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

единого образовательного пространства можно считать принятие университетской хартии «Magna Charta Universitatum» в 1988 г., приуроченной к 900-летию Болонского университета.

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

Почти десять лет назад, в 1999 г. в городе Болонья министры большинства европейских стран подписали Болонскую декларацию, в которой были определены шесть основных параметров интеграции:

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

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

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

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

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

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

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

После болонской встречи прошли конференции в Саламанке (2001), в Праге (19.05.01). На встрече в 2003 г. в Берлине было подписано «Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование», в котором министры подтвердили приверженность всем принципам, заявленным в предыдущих документах, обозначили текущие приоритеты и приняли новых участников, в числе которых была Россия. Таким образом, при целостном изучении всех основополагающих документов Болонского процесса (декларации, конвенции, коммюнике и пр.) можно выделить основные параметры создания единого общеевропейского пространства: введение многоуровневой системы высшего образования — бакалавр, магистр, доктор; принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней на основе применения единого Приложения к диплому; внедрение единой системы академических кредитов; обеспечение качества образования на основе разработки сопоставимых критериев и методологий; использование модульного подхода к построению учебных курсов; увеличение возможностей участия студентов в Болонском процессе; расширение автономности вузов; увеличение социальной направленности в образовании.

Каковы же предпосылки и опыт интеграции классических университетов в общеевропейское образовательное пространство? Россия, подписав Болонскую декларацию, взяла на себя обязательства привести всю систему высшего образования в соответствие с параметрами Болонского процесса. Создание единого образовательного пространства было ини-

цировано правительством ряда стран, однако, основными участниками этого процесса являются университеты. Сорбонская декларация подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских образовательных и культурных ценностей. Следовательно, изменения надо проводить исходя из инициатив прежде всего в университетах. Однако, учитывая нашу бюрократическую традицию управления в высшей школе, реформирование инициировалось сверху, от соответствующих министерств и ведомств. Разработан «План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002 — 2010 гг.» [9], который предусматривает планомерное введение параметров Болонского процесса в практику высшей школы.

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

Автономия университетов как обязательное условие полноценного вхождения в европейское образовательное сообщество трудно достижима в силу следующих обстоятельств. Во-первых, хотя автономия считается характерной чертой классического университетского образования, в реалии она практически никогда не была реализована.[1] В дореволюционной России университеты систематически подвергались нападкам со стороны властей. В советское время в условиях тоталитарного режима ни финансовая, ни академическая автономия была невозможна. Лишь в настоящее время складываются предпосылки для автономного функционирования университетов, при этом университеты не стремятся к финансовой самостоятельности. Исключением являются крупнейшие классические университеты (МГУ). Им просто необходима автономия, но не только от государства, но и от бизнес-сообщества, так как, следуя запросам той или другой стороны, есть риск потери «классической» составляющей образования в университетах.

В течение последнего десятилетия нашли свое отражение в деятельности классических университетов многоуровневое образование (экономический факультет МГУ, филологический факультет КубГУ, Петрозаводский ГУ и др.), развитие международного сотрудничества (все классические университеты), при этом данные изменения заложены в контекст модернизации российского образования (ГОС ВПО второго поколения уже предполагал стандарты бакалавров и магистров; развитие международного сотрудничества признается приоритетным направлением деятельности университетов в концепции модернизации образования). Развитие многоуровневого образования соответствует российским традициям подготовки кадров и отвечает мировым тенденциям. Приоритетность классических университетов в проведении экспериментов неслучайна: в них сосредоточен необходимый ресурс (научный, исследовательский, кадровый) для реализации этих новаций. Каждый классический университет в разной степени реализует комплекс мер, направленных на интеграцию систем образования.

При анализе конкретных мероприятий по реализации Болонской декларации в большинстве вузов Российской Федерации неизбежен вывод о том, что более основательно включены

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

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

Общие принципы функционирования и наиболее проблемные точки интеграции можно выявить при соотнесении основных структурных компонентов университета «болонского» типа и российского классического университета. Наибольшие расхождения выявлены в содержании образования, средствах образовательной коммуникации, позиции педагога и студента. Изменение этих структурных компонентов приведет к более скорой гармонизации образовательных систем, именно гармонизации, так как все сильные стороны этих компонентов российской высшей школе надо сохранить и внести в европейскую практику. В специальных исследованиях отмечается (УМО по классическому университетскому образованию, Воронежский ГУ), что опыт реализации отдельных положений Болонской декларации в классических университетах вызовет серьезные противоречия между предлагаемыми изменениями и основами современного классического университетского образования, а именно: введение единых критериев оценки качества образования требует смены парадигмы стандартизации образования, предлагаемый европейский «бакалавр по специальности» неприемлем для университетских специальностей естественно-научного и гуманитарного образования; последовательный, непротиворечивый пересчет трудоемкости ГОС ВПО в кредиты невозможен, так как ГОС ВПО противоречит идеологии кредитной системы. Наш анализ показывает, что классические университеты отличаются степенью включенности в Болонский процесс, что обусловлено разным уровнем подготовленности вузов к преобразованиям и различиями в научно-образовательном, инновационном, финансовом и кадровом

потенциале. При оценке перспектив интеграции российских вузов учеными отмечается, что возможны два альтернативных пути перестройки образовательной системы в контексте Болонского процесса: первый предполагает изменение ее формальных признаков при сохранении содержания образования и фундаментальности, второй диктует необходимость как формальных, так и содержательных изменений по типу европейской системы образования, что повлечет изменение в идеологии работы всего университета, его структуры, принципов организации учебного процесса и т. п.

Каковы же модели развития классических университетов? Социально-экономические условия конца XX — начала XXI в., снижение финансирования со стороны государства, смена образовательной парадигмы поставили классические университеты в сложную ситуацию поиска новых форм существования и развития. Традиционная модель университета, которая существовала в СССР, стала неадекватна запросам глобального информационного общества. Этот факт дал толчок широкому творческому поиску путей трансформации университетов в организации нового типа. В настоящее время проблемой формирования новой модели университета, отвечающей современным социально-экономическим условиям, занимаются коллективы ряда лидирующих вузов России, возглавляемые их ректорами: это коллективы Московского государственного университета под руководством ректора, президента Союза ректоров России В. А. Садовничего, Санкт-Петербургского государственного университета под руководством ректора Л. А. Вербицкой, Российского университета дружбы народов под руководством президента университета В. М. Филиппова, Нижегородского государственного университета под руководством ректора Р. Г. Стронгина, Томского государственного университета под руководством ректора Г. В. Майера, Уральского государственного университета под руководством ректора В. Е. Третьякова, Томского политехнического университета под руководством ректора Ю. П. Похолкова, Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (ЛЭТИ) под руководством Д. В. Пузанкова, Ростовского государственного университета под руководством ректора А. В. Белокония, Новгородского государственного университета под руководством президента А. Л. Гаврикова и ряд других. Появились исследования разного уровня, в которых исследуются модели университетского образования; исторические аспекты формирования моделей университета (В. А. Куренной, И. А. Огородникова, А. Г. Геринг); обосновывается модель исследовательского университета (Г. В. Майер, В. А. Журавлев, Н. С. Ладыжец, И. Г. Дежина), инновационного университета (Ю. П. Похолков, Б. Л. Агранович, А. О. Грудзинский), виртуального университета (С. А. Щенников), университета как корпорации (А. Л. Гаврихов, А. М. Осипов, С. В. Иванов).

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

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

Инновационный университет. Под инновационным университетом исследователи понимают университеты, использующие различные организационно-управленческие технологии адаптации к новым условиям. В узком смысле инновационный университет — это университет, производящий продукт особого сорта, который не является типичным для классического исследовательского университета. Этот особый продукт есть научно-технические инновации, то есть новые наукоемкие технологии. В этом смысле инновационный университет — это университет, активно вовлеченный в коммерциализацию технологий. Осуществление коммерциализации (трансфера) технологий требует

создания специальной организационной структуры в университете — инновационно-технологического центра (технологического парка, технологического бизнес-инкубатора), а также системы взаимодействия с инновационной периферией университета, т. е. с совокупностью малых наукоемких бизнес-предприятий. Это является в настоящее время организационной инновацией [5]. Таким себя позиционирует Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, являясь классическим университетом (по определению), он интегрируется в новую форму с характерными чертами технического вуза. В вузах предусмотрено создание учебно-научно-инновационных комплексов, осуществляющих интеграцию образования, науки и производства. В настоящее время создано около 15 таких комплексов, и все они при технических университетах России. Технические вузы опережают классические по реализации инновационных проектов за счет созданных на их базе в 90-х гг. технических парков. Инновационные проекты классических университетов отличаются глубокой фундаментальной проработанностью (что требует немало средств для их реализации) и ориентированностью на производство не только инновационных продуктов, но и услуг.

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

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

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

дованиями; обеспечить лабораторно-информационную базу образования и проведение научных исследований; сформировать систему воспроизводства кадрового потенциала университетского комплекса; обеспечить приемлемые траектории трудоустройства основной части обучающихся студентов, аспирантов, докторантов. Университетские комплексы отражают основные мировые тенденции в науке и образовании, являясь формой самозащиты университетов в рыночной экономике и формой развития фундаментального гуманитарного и естественно-научного образования.

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

Наиболее продуктивная форма развития университетской организации — **региональный классический университет**, который органически совмещает в себе черты исследовательского, инновационного и предпринимательского университета. Для регионализации университетов характерны: ориентация в организации и содержании образования на местные специфические условия; формирование образовательных центров по всей территории России; разработка моделей переподготовки кадров на региональном уровне и реализация адаптивной стратегии хозяйствования университетов в системе региональных научно-образовательных комплексов [1]. Инновационная деятельность классических университетов занимает особое место в большинстве субъектов Российской Федерации по нескольким причинам: в университетах сосредоточен значительный научный потенциал, высококвалифицированные кадры; университет в своем развитии и формировании политики, в том числе и инновационной, ориентирован на потребности региона; университеты являются интеллектуальными центрами, в которых фундаментальные и прикладные исследования тесно связаны с подготовкой специалистов; потенциал значительной части разработок достаточно высок, имеются уникальные разработки, вызывающие большой интерес за рубежом. Региональный классический университет сохраняет набор по фундаментальным, гуманитарным, математическим и естественно-научным образовательно-профессиональным программам и соответствующие научные исследования. Региональный классический университет стремится быть современным восприимчивым университетом, учитывающим и реализующим региональные запросы в профессиональной подготовке и в отраслевых прикладных исследованиях.

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

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

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

— развитие «трансдисциплинарности, т. е. появление дисциплин как фундаментальных, так и прикладных по своему характеру. К числу таких дисциплин можно отнести информатику, кибернетику» [16].

— формирование системы воспроизводства кадрового потенциала университета;

— усиление понимания, интерпретации, сохранения, развития и распространения на-

циональных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и разнообразия;

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

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

— стремление сохранить свою идентичность и «классическую направленность»;

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

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

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

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

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

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

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

3. Образовательная деятельность. Формулируя стратегию, университетское сообщество понимает, что предстоящий период будет переходным к новому уровню функционирования образовательных программ университета. Основными ключевыми факторами успеха университета в образовательной сфере становятся мобильность в освоении новых специальностей и специализаций, привитие студентам инструментальных навыков при высоком уровне фундаментальной подготовки, обеспечивающем их профессиональную мобильность, содействие их трудоустройству.

4. Международная деятельность.

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

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

Каковы же основные проблемы и трудности вхождения классических университетов в Болонский процесс?

Болонский процесс неоднозначно был воспринят в среде высшего образования. В университетах началась полемика о содержании, целесообразности и механизмах внедрения основных параметров в образовательную практику. Итогом этой полемики явились проведение большого количества конференций по проблеме вхождения России в Болонский процесс и особенностей развития классических университетов. В связи с этим появилась необходимость научного осмысления и выявления доминантных проблем и трудностей включения российской высшей школы в Болонский процесс, в частности, классических университетов. Для комплексного анализа основных проблем, трудностей, барьеров, а также выявления плюсов и минусов вступления России в Болонский процесс мы провели эмпирическое исследование, ориентированное на: 1) выявление основных

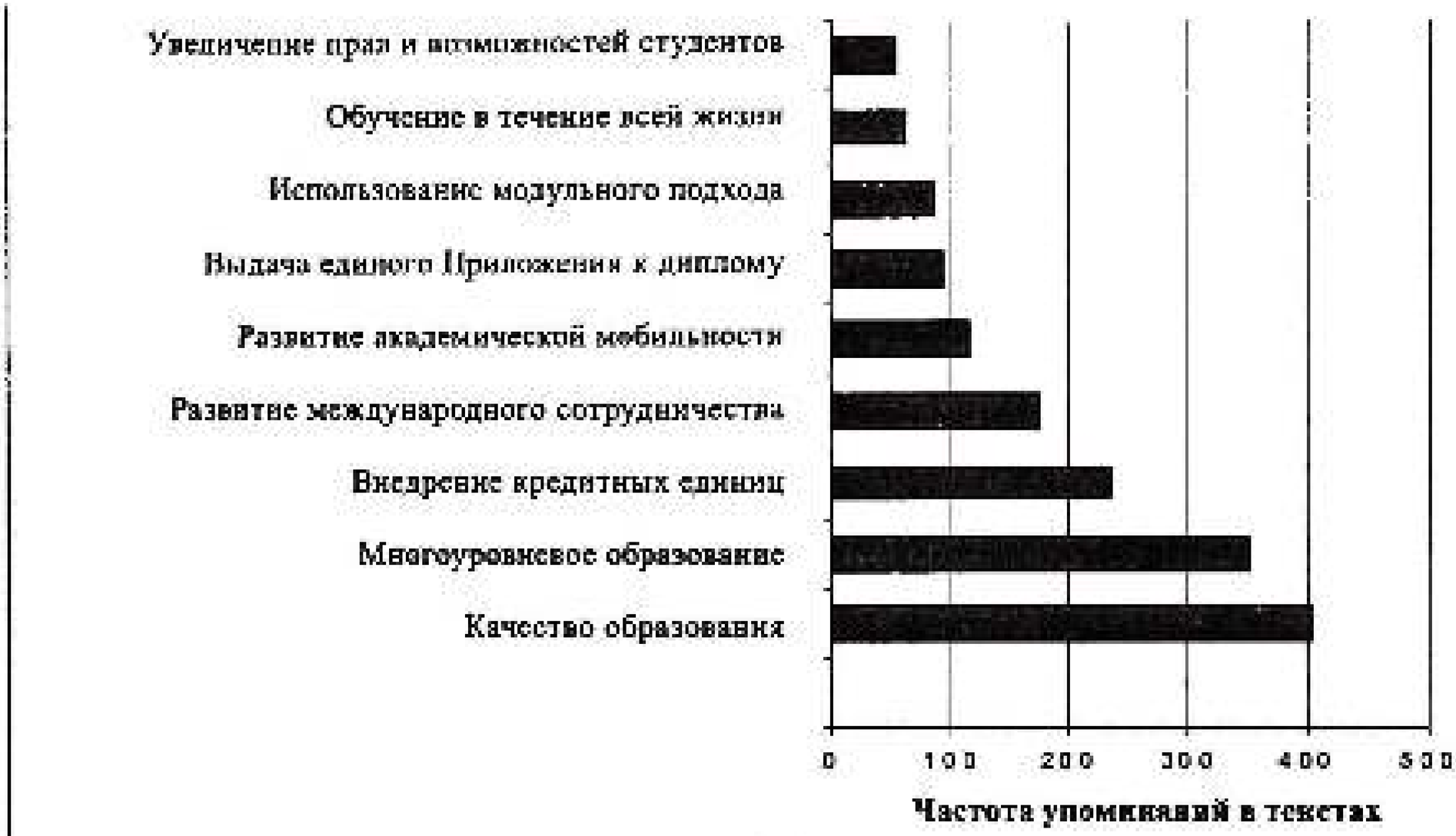
проблем, возникающих при интеграции классических университетов в Болонский процесс, и их ранжирование; 2) определение наиболее проблемных параметров Болонского процесса, выявление наиболее обсуждаемых вопросов в рамках этих параметров и их ранжирование; 3) определение основных трудностей и барьеров, возникающих как в самой системе классического образования, так и у ее субъектов (преподавателей, студентов); 4) выявление представлений академического сообщества об основных плюсах и минусах Болонского процесса.

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

Выборочная совокупность составила более 1 000 текстов, в которую вошли тексты более 20 научно-практических конференций и семинаров, посвященных данной проблематике, статьи периодических научных журналов за последние 3 года («Педагогика», «Университетское управление: практика и анализ», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы „Alma mater"», «Интеграция образования» и др.), выступления общественно-политических деятелей, ректоров классических университетов, ученых и исследователей, публикации СМИ и Интернета. Контент-анализ проведен на трехгодичной выборке. Исследуемое содержание текстов позволило задать однозначное правило для надежного фиксирования нужных характеристик (принцип формализации), выявить интересующие элементы содержания, которые встречались с достаточной частотой (принцип статистической значимости). После того как были сформулированы категории, мы выбрали соответствующую единицу анализа — смысловые элементы содержания, служащие в тексте индикаторам интересующего явления или процесса. Единицами анализа являлись суждение, тема сообщение в целом и пр. Были установлены единицы счета — смысловой фрагмент: подсчитывалась частота ее появления (цифры, указанные в скобках, и есть частота). Были разработаны таблицы контент-анализа — основной рабочий документ, с помощью которого проводится исследование. Подсчет, обработка и сопоставление полученных данных осуществлялись с помощью компьютерных программ. Остановимся на результатах.

Каковы же наиболее обсуждаемые вопросы, по которым ведется научная полемика в академическом сообществе о реализации идей Болонской декларации? Эти вопросы проранжированы по степени упоминания в текстовых массивах (рис.). Наиболее обсуждаемым вопросом является **вопрос о качестве образования** (402): оценке качества образования (63), развитии международной сертификации системы обеспечения качества образования (29), разработке внутривузовских систем качества образования (25), разработке новой системы аккредитации образовательных учреждений (15), несоответствии качества подготовки кадров в филиалах университетов (11) и др. И это неслучайно, — резолюция Съезда европейских ректоров (г. Саламанка, 29—30 марта 2001 г.) определила качество образования как краеугольный камень — основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования. На протяжении последних шести лет в Европе действует Европейская сеть агентств качества высшего профессионального образования (ENQA), которая достаточно подробно разработала рекомендации по аккредитации образовательных программ — именно программ, а не образовательных учреждений, как это принято в российской практике аккредитации и лицензирования. В России нет ни одного сертифицированного агентства, пользующегося международным признанием, осуществляющего аккредитацию программ. На современном этапе интеграции нет международного признания государственного компонента отечественной системы высшего образования. Менее 10 % вузов реализуют образовательные программы, имеющие международный сертификат качества.

На втором месте — **проблематика перехода на многоуровневую систему образования** (353): выбора модели (47), соотношения научно-академических степеней (35), сохранения «специалитета» (32), возможностей смены направления подготовки или специальности после получения диплома бакалавра (20), определения места педагогических специальностей (15), восприятия бакалавриата как незаконченной ступени высшего образования (14), определения методики преподавания и обучения в магистратуре (9), разработки механизмов лицен-



Рисунок

Уровень обсуждаемости параметров Болонского процесса в научном сообществе

зирования магистерских специальностей (8) и др. Это связано с тем, что внедрение в практику российского высшего образования многоуровневой системы подготовки кадров (бакалавр—магистр—доктор Ph.D.), несмотря на большой задел, имеет ряд сложностей, а именно:

1. Существующая схема подготовки бакалавров и магистров «по направлениям» идеологически противоположна существующим в Западной Европе [3]. Обучение на степень бакалавра в западно-европейских университетах ориентировано на подготовку среднетехнического персонала, следовательно, по содержанию оно наполнено более практико-ориентированными предметами, а степень магистра предполагает получение глубинных фундаментальных знаний, наработку навыков самостоятельной научно-исследовательской и управленческой деятельности. В российской системе высшего образования опыт подготовки специалистов переносят и интегрируют в европейское измерение. Так, бакалавр будет загружен общетеоретической и методологической подготовкой, а не практико-ориентированной работой. На нее просто может не хватить учебных семестров.

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

Следующим дискуссионным вопросом является **вопрос о внедрении кредитных единиц** (237): отсутствии принятых стандартов следующего поколения (61), несоответствии кредитных единиц структуре и организации учебного процесса (55), неразработанности методик перерасчета трудоемкости студента и преподава-

теля в кредитные единицы (22), определении понятийного аппарата и характерных черт кредитной системы (18) и др. Многие считают, что, безоговорочно приняв идеологию ECTS (европейской системы зачетных единиц) в качестве стандарта для всей России, мы рискуем создать дополнительный барьер на пути взаимодействия и сотрудничества российских вузов с вузами Америки и АТР. Россия — страна огромная и неравномерно развитая [7]. Отмечается также, что не разработан механизм набора кредитов (зачетных учебных единиц). Эта проблема имеет количественный и качественный аспект. Количественный выражается в том, что внедрение академических кредитов европейского образца (ECTS) чисто механическим перерасчетом (1 кредит равен 36 часам) сильно искажает картину российского высшего образования. Непропорционально высокое значение приобретают дисциплины циклов ГСЭ, в то же время необоснованно недооцениваются специальные дисциплины. Качественный аспект — это содержание кредитных единиц в разных образовательных учреждениях. Разработанная система кредитов приведет к свободному перемещению студентов по университетам, усилению дивергенции, что чревато утратой фундаментальности образования.

Среди других наиболее обсуждаемых вопросов — **развитие международного сотрудничества** (174): расширение экспорта образовательных услуг (76), неподготовленность российских вузов к высокому экспорту образовательных услуг (43), развитие совместных программ двойных дипломов (18), низкая востребованность российских выпускников социально-экономических и гуманитарных областей знаний (15) и др.; **развитие академической мобильности** (116): экономическая несостоятельность академического и студенческого сообщества (44), возможность «утечки мозгов» (16), развитие института тьюторства (12) и др. Проблема развития мобильности имеет двоякий характер: с одной стороны, это может привести к негативному влиянию на устойчивость научного конгломерата, так как в российских университетах преподаватели закрепляются за определенными кафедрами и университетами, формируя научные школы и направления; с другой стороны, развитие мобильности расширит профессиональные контакты между профессорами и преподавателями разных стран; **выдача единого Приложения к диплому** (94): несоответствие европейских и российских курсов и программ (10) и др.; **использование модульного подхода к построению учебных курсов** (88): несформированность теории и практики модульного обучения (42), изучение особенностей разработки и применения модульных технологий обучения (12); **реализация обучения в течение всей жизни** (62); **увеличение прав и возможностей студентов** (55): развитие форы самообразования студентов (33), формирование компетенции межкультурной коммуникации (11).

Академическое сообщество разделилось в оценивании реформирования высшего образования на основе параметров Болонского процесса (табл. 1). Плодотворная гармониза-

Таблица 1

Полярные оценки Болонского процесса по его параметрам

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

ция образовательных систем невозможна без решения целого ряда проблем субъективного и объективного характера в разных сферах жизнедеятельности образовательных учреждений: политической, экономической, культурной, педагогической. Результаты исследования позволили проранжировать основные ***проблемы интеграции*** (2 134) классических университетов в общеевропейское образовательное сообщество по степени их обсуждаемости в академическом сообществе:

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

— *научно-образовательные* (478): сохранение фундаментальности образования (212), сохранение традиций подготовки специалистов (52), изменение отечественной системы ученых степеней (48), переориентация системы образования в логике компетентностного подхода (37), данная схема подготовки бакалавров и магистров «по направлениям» идеологически противоположна существующим в Западной Европе (24), верификация университетских программ бакалавра и магистра на 2 вида: теоретического, научно-исследовательского и прикладного, практического характера (25) и др.;

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

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

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

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

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

Таблица 2

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

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

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

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

3) между сохранением традиций классического университета и инновационными программами его развития.

Нами сделана попытка систематизировать наиболее упоминаемые плюсы и минусы Болонского процесса в целом для системы высшего профессионального образования (табл. 2).

Многие исследователи и ректоры классических университетов увидели в Болонском процессе серьезную угрозу российскому образованию. Это выражается в том, что Россия может потерять фундаментальность подготовки специалистов, ставшую одним из основных принципов российского образования в результате его уникального исторического опыта; переход на многоуровневую систему может вызвать принципиальные изменения в структуре российского университета. С целью объединения образовательных программ в два направления на первом уровне обучения возникает угроза объединения узких специализаций и направлений, объединения факультетов и отказ от кафедр; университет превратится в бизнес-центр, научно-преподавательская деятельность — в карьеру, при этом образование превращается в производство услуги, а не в воспроизводство знания; в процессе модернизации образования возможно появление новых реалий, в частности, открытие новых специальностей, закрытие старых и новых структур в университетах, что может вызвать сопротивление такого рода нововведениям консервативно настроенных сотрудников; создание нового образовательного пространства фактически будет базироваться на принципах американской модели рынка образовательных услуг; интеграция в единое европейское образовательное пространство может принять характер экспансии; в развитых странах все большей популярностью пользуется past-education — узконаправленное образование вне университетских стен; все новации, описанные выше, вызовут пересмотр модели построения обучения с возможным ухудшением качества образования; «открытые ворота» в Европу по программам академической мобильности могут привести к «утечке мозгов» как студентов, так и преподавателей. Вследствие отъезда на длительные периоды или на постоянное место жительства наиболее квалифицированных вузовских преподавателей снизится качество подготовки российских студентов, упадет научно-теоретический уровень преподавания, сократятся масштабы и качество научно-исследовательской работы в вузах [2].

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

В специальных исследованиях отмечается (УМО по классическому университетскому образованию, Воронежский ГУ), что опыт реализации отдельных положений Болонской декларации в классических университетах вызовет серьезные противоречия между предлагаемыми изменениями и основами современного классического университетского образования, а именно: введение единых критериев оценки качества образования требует смены парадигмы стандартизации образования, предлагаемый европейский «бакалавр по специальности» неприемлем для университетских специальностей естественно-научного и гуманитарного образования;

последовательный, непротиворечивый пересчет трудоемкости ГОС ВПО в кредиты невозможен, так как ГОС ВПО противоречит идеологии кредитной системы. Можно сделать вывод: академическое сообщество считает, что внедрение основных параметров интеграции при учете национального контекста даст положительный результат, повысит качество образования и сделает более конкурентоспособным российское образование на мировом рынке образовательных услуг. Однако высказываются опасения о возможности снижения качества образования в бакалавриате, невостребованности бакалавров российским работодателем, элитарности магистратуры в связи с ее коммерциализацией, угрозе разрушения кафедры как институциональной ячейки научных школ при реформировании, сокращении кадров профессорско-преподавательского состава.

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Акулич М. М.** Образование в условиях глобализации университетов / М. М. Акулич // Унив. упр. : анализ и практика. — 2005. — № 5.
2. **Байденко В. И.** Мягкий путь вхождения российских вузов в Болонский процесс / В. И. Байденко. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 352 с.
3. **Бермус А. Г.** Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса / А. Г. Бермус // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 102—109.
4. Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры : Всемирная конференция по высшему образованию : рабочий документ : ЮНЕСКО, Париж, 5—9 октября 1998 г. — Париж : ЮНЕСКО, 1998. — 93 с.
5. **Грудзинский А. О.** Социальный механизм управления инновационным университетом : автореф. дис. ... канд. соц. наук / А. О. Грудзинский. — СПб., 2005. — С. 20.
6. **Добреньков В. И.** Общество и образование / В. И. Добреньков. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 381 с.
7. **Лазарев Г. И.** Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов? / Г. И. Лазарев // Унив. упр. : анализ и практика. — 2005. — № 2.
8. Новые тенденции в развитии интеграционных процессов в образовании и науке : российская и мировая практика : мат. III Всерос. конф. и XIII Всерос. школы-семинара «Интеграция университетов России в мировое образовательное и научное пространство с учетом региональных особенностей». — Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2005. — 170 с.
9. План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002—2010 гг. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.edu.gov.ru.
10. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 118 от 28.07.99 «О проведении Всероссийской научно-практической конференции „Роль классических университетов в развитии единого научного и образовательного пространства России“» [Электронный ресурс]. — URL: http://www.informika.ru/text/goscom/dokum/doc99/n118.html.
11. **Сафронова В. М.** Прогнозное видение проблем образования : сб. ст. / В. М. Сафронова // Образование : модели и прогнозы (региональный аспект). — М., 1997. — С. 44.
12. **Haug G.** Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe / G. Haug. — Bonn : HRK, 2000. — 77 p.

Поступила 05.04.09

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

А. Н. Худин

В статье раскрывается содержание понятия «устойчивое развитие» и его взаимосвязь со становлением ноосферы. Понятие «устойчивое развитие» определяется автором через социокультурный, эколого-экономический и антропологический признаки. В работе рассматриваются существующие и требующие разрешения противоречия, характерные для теории и практики высшего профессионального образования. Для выявления условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе, по мнению автора, особую значимость составляет рассмотрение проблемы сквозь призму системно-деятельностного, синергетического, футурологического, социоприродного, человеко-ориентированного к профессионально-компетентностного подходов к проектированию вуза.

Устойчивое развитие человеческой цивилизации, обеспечивающее сбалансированное выполнение социально-экономических задач, решение проблем сохранения окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей нынешних и будущих поколений, требует кардинального изменения мировоззрения, приоритетов, ценностей, этических норм жизнедеятельности. В связи с этим возникает необходимость создания системы образования, направленной на устойчивое развитие, обеспечивающей возможность участия каждого человека в решении и предупреждении социальных, экономических и экологических проблем. Чтобы выверить цели образования для устойчивого развития, необходимо осуществить экскурс в понятие «устойчивое развитие» и рассмотреть его методологию, в соответствии с которой призвана выстраиваться новая парадигма ноосферно ориентированного профессионального образования.

Понятие «устойчивое развитие» было введено для изучения отношений человека, общества и природы. Оно возникло в XX веке, когда человечество в результате столкновения с биосферой обнаружило глобальные изменения во всех средах и убедилось, что наступило практическое прекращение восстановления ресурсов (воздуха, воды, почв, растительного и животного мира) в прежнем виде. Сейчас цивилизация, формально состоящая из 200 суверенных государств и 6 млрд людей, движется к своему трагическому финалу — глобальной экологической катастрофе. Система взаимодействия общества и природы оказывается с кибернетической точки зрения системой с положительной обратной связью, т. е. саморазрушающейся, все более теряющей свою устойчивость. Стал необходим пересмотр стратегии развития цивилизации.

Активное распространение идей устойчивого развития в России, как и в других странах мира, началось после Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в июне 1992 года. Однако еще в докладе «Всемирная стратегия охраны природы» (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчеркивалось: для того чтобы развитие было устойчивым, следует учитывать не только его экономические и экологические аспекты, но и социальные, особенно образовательные факторы [8]. В подобное понимание развития важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Пределы роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку», в котором важная роль принадлежит новому типу управления, направленного на создание условий устойчивого развития.

В отечественной научной литературе установлена связь устойчивого развития и становления ноосферы [7]. «Ноосферное развитие (ноосферогенез)» и «устойчивое развитие», по сути дела, выступают как очень близкие понятия, хотя «устойчивое развитие» учеными рассматривается лишь как начало ноосферного движения. Ноосфера — это зрелый и завершающий этап перехода к устойчивому развитию, желаемое будущее состояние общества, когда

обеспечивается эколого-допустимое воздействие человека на природу. Ноосфера выступает той конечной целевой ориентацией, по которой и устремляется переходный процесс по магистрали устойчивого развития [3]. До сих пор общественное сознание отставало от социального бытия, особенно от природообразующей деятельности, и она, стихийно развиваясь, все стремительнее губила биосферу планеты. В будущей сфере разума — ноосфере — сознание должно в существенной своей части опережать бытие, направлять его по оптимальной траектории выживания. Переход на путь ноосферогенеза требует кардинальных трансформаций сознания (мышления) и деятельности людей, прежде всего в науке — сфере деятельности по производству знаний и в образовании — главной и всеобщей деятельности по освоению социального опыта. Ноосфера как идеал будущего состояния человечества вряд ли когда-либо будет достигнута. И вместе с тем такую идеальную модель необходимо создавать, чтобы на этой основе выверять траекторию движения человеческой цивилизации, формируя ее согласно условиям выживания. Направленность любых социальных действий, в том числе профессионального образования, на это ноосферное будущее и должна характеризовать процессы управления переходом к устойчивому развитию.

На Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в июне 1992 года широко использовалось понятие, которое было приведено в книге «Наше общее будущее»: «...устойчивое развитие — это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [4]. Это определение подвергалось критике за свою нечеткость и антропоцентричность. В. И. Данилов-Данильян в определении обсуждаемого понятия делает акцент на биосфере. «Устойчивое развитие, — по мнению ученого, — это такое развитие, при котором воздействия на окружающую среду остаются в пределах хозяйственной емкости биосферы, так что не разрушается природная основа для воспроизводства жизни человека» [1]. Такое определение (по сути дела, экологически допустимое, или экобезопасное, развитие) авторы монографии дополняют характеристикой самого человеческого развития, которое не должно деградировать в сохраняющейся биосфере [6]. Для нашего исследования это положение является принципиальным, так как цели высшего образования для устойчивого развития, по нашему глубокому убеждению, напрямую связаны с целостным становлением и развитием специалиста-профессионала посредством самоактуализации его человеческого потенциала в гармонии с окружающей средой.

Экологическую безопасность развития (как социоприродного развития) исследователи напрямую связывают с условием безопасного развития человечества, в том числе его непрерывным развитием во времени. В Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию под устойчивым развитием подразумевается «стабильное социально-экономическое развитие, не разрушающее своей природной основы» [3]. Далее оно конкретизируется: «Улучшение качества жизни людей должно обеспечиваться в тех пределах хозяйственной емкости биосферы, превышение которых приводит к разрушению естественного биотического механизма регуляции окружающей среды и ее глобальным изменениям» [5]. Эти, несомненно, верные характеристики устойчивого развития все же нельзя принять за определение понятия, тем более широкого определения для всех сфер деятельности человека, а не только социально-экономической или природоохранной. В книге «Наше общее будущее» отмечается, что «стратегия устойчивого развития направлена на достижение гармонии между людьми и между обществом и природой» [4, с. 68]. Эта более широкая интерпретация анализируемого понятия может быть положена в основу исследования, поскольку при рассмотрении условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе нельзя ограничиться лишь его административно-хозяйственными, финансово-экономическими или кадровыми, или нормативно-правовыми, или психолого-педагогическими, или экологическими, или здоровьесберегающими, или иными частными экспликациями.

Понятие «устойчивое развитие», по нашему мнению, может быть определено с помощью следующих признаков — социокультурного, эколого-экономического и антропологического. Под антропологическим признаком в широком смысле понимается выживание человечества (страны) и способность его дальнейшего постоянно поддерживаемого, непрерывного и

сбалансированного развития, чтобы наши потомки имели бы не меньше возможностей по сравнению с настоящим поколением по удовлетворению своих потребностей в природных ресурсах и экологических условиях. Эколого-экономический признак понятия связан со сбалансированным экономическим развитием и сохранением биосферы как естественной основы всей жизни на Земле, ее устойчивости и естественной эволюции, с тем чтобы дальнейший экономический рост и развитие человечества не происходили бы в экофобной форме. Социокультурный признак предполагает динамичное сбалансированное развитие общества, расцвет его культуры за счет ревизии ценностей, интеграции мирового интеллекта, взаимопонимания и сотрудничества в социуме. Поэтому понятие «устойчивое развитие» может быть определено как стабильное, сбалансированное социокультурное, антропологическое, эколого-экономическое развитие, не разрушающее окружающую природную среду и человеческую природу, обеспечивающее развитие культуры и непрерывный прогресс общества, прежде всего за счет актуализации человеческого потенциала (его духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, операционно-деятельностного компонентов), формирования способности людей жить в мире, в ладу с собой, вырабатывать совместные оптимальные решения выхода из глобальных кризисов. Это относится к числу основных задач, стоящих перед мировым сообществом и диктующих необходимость кардинальных перемен в высшем профессиональном образовании.

В широком смысле основная цель образования для устойчивого развития состоит в содействии становления всесторонне образованной социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, идейно-нравственных, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в быстро меняющемся мире [2]. Однако в настоящее время в теории и практике высшего профессионального образования существуют и требуют разрешения в исследовании следующие противоречия:

1) между планетарной потребностью в поиске способов выживания, устойчивого развития человеческой цивилизации и узкопрофессиональной направленностью содержания высшего образования, которое недостаточно способствует формированию понимания смысла жизнедеятельности человека в новых условиях, определению контуров грядущего развития человечества, единения его действий по созданию лучшего планетарного будущего;

2) между социальными потребностями в формировании специалиста-профессионала, способного глобально мыслить и действовать, культивировать ценность интеграции Людей, Человека и Природы, жить в ладу и сотрудничать с другими людьми, и результатами профессионального образования, не в полной мере адаптируемыми к современным и будущим потребностям общества;

3) между личностными потребностями участников образовательного процесса в непрерывном образовании, целостном развитии человеческого потенциала и слабо выраженной направленностью профессионального образования на единство непрерывного духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного и профессионального развития будущего специалиста

Разрешение вышеназванных противоречий возможно посредством создания условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе, что способно выступать в качестве вклада высшей школы в решение глобальных проблем цивилизации. Для выявления условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе особую важность составляет рассмотрение проблемы сквозь призму системно-деятельностного, синергетического, футурологического, социоприродного, человеко-ориентированного и профессионально-компетентностного подходов к проектированию вуза как открытой, самоорганизуемой, саморазвивающейся системы, одним из отличительных качеств которой является ее «социо-человеко-природное равновесие». Речь идет о гармонизации духовно-нравственной, психофизиологической, социокультурной, экологической, образовательной, научно-исследовательской сфер деятельности учреждения высшего профессионального образования, которые напрямую связаны с реализацией как современных, так и прогнозируемых социальных и личностных потребностей в формировании специалистов-профессионалов, способных принять вызовы XXI века.

Обращение к системно-деятельностному и синергетическому подходам позволяет выявить условия стабильного, сбалансированного, постоянно поддерживаемого обеспечения качества функционирования и развития вуза как открытой, самоорганизуемой, саморазвивающейся системы, ее различных подсистем, в том числе ведущих компонентов образовательного процесса (субъектного, аксиологического, стимулирующе-мотивационного, содержательно-целевого, организационно-координирующего и регулирующего, деятельностно-творческого, технологического, здоровьесберегающего, контрольно-оценочного, рефлексивного, прогностического). Социоприродный подход требует экологизации высшего образования, его вклада в достижение гармонии между людьми, а также между человеком, обществом и природой, в осуществление интеллектуального поиска выхода из глобальных кризисов (энергетического, экологического, климатического, антропологического). Человеко-ориентированный подход к формированию специалистов бросает вызов традиционному высшему профессиональному образованию с его обезличенностью, с ориентацией исключительно на подготовку «производителей материальных ценностей» и формирование людей, которые живут по принципу «после нас хоть потоп». Эпицентром человеко-ориентированной подготовки в вузе является человек, познающий и творящий культуру, способный к непрерывному саморазвитию своего человеческого потенциала (духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, специально-деятельностного). Человеко-ориентированное профессиональное образование направлено на поддержку, развитие человека в человеке, человека в профессии, профессии для человека, на «включение» и «запуск» механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самообразования, необходимых для становления личности специалиста, его успешной жизнедеятельности, на формирование способности к диалогичному и безопасному общению с людьми, взаимодействию с природой, культурой, цивилизацией. Обращение к профессионально-компетентностному подходу к определению условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе продиктовано следующим: в нынешнем тысячелетии выход из глобальных кризисов мирового сообщества немыслим без объединения планетарного интеллектуального потенциала, который складывается из профессиональной компетентности каждого человека — специалиста в той или иной сфере деятельности. Человек-решатель, человек-профессионал — центральная фигура сохранения цивилизации. Он выполняет «судьбоносную» роль на планете Земля. Профессионально-компетентностный подход требует определения «ключевых компетенций» выпускника вуза, которые включали бы не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и аксиологический, мотивационный, рефлексивный, этический, социальный, экологический, здоровьесберегающий, поведенческий компоненты будущего специалиста. В структуре ключевых профессиональных компетенций выпускника вуза следует выделять наряду со специальной компетенцией коммуникативную, экологическую, здоровьесберегающую, личностную и образовательную. Футурологический подход к определению условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе актуализирует обращение к модели специалиста, который востребован не только нынешним днем, но и будущей цивилизацией. Названный подход декларирует необходимость технологического прогнозирования будущих проблем жизнедеятельности выпускников вуза и заблаговременной подготовки к их решению.

Вышеназванные методологические основания позволяют выделить *организационно-координирующие*, *субъектно-личностные* и *ресурсные условия* устойчивого развития образовательного процесса в вузе. К числу субъектно-личностных условий принадлежат: аксиологические, духовно-нравственные, диагностические, стимулирующе-мотивационные, рефлексивные, коммуникативные и условия коллективной мыследеятельности. В состав системно-деятельностных условий входят: аналитические, проективные, содержательно-целевые, организационно-координирующие, регулирующие, творческие, технологические, экологические, здоровьесберегающие, контрольно-оценочные, прогностические, инновационные, маркетинговые. Ресурсные условия объединяют финансово-экономические, материально-технические, информационные, нормативно-правовые, научно-теоретические,

программно-методические и кадровые условия.

Для перехода к устойчивому развитию необходимы управленческие решения и действия, которые призваны иметь опережающий характер. Управление должно исходить из декларируемого в Рио-де-Жанейро принципа упреждения (предосторожности). Этот (15-й) принцип упомянутой Декларации не что иное, как конкретное выражение необходимости опережающих действий по предупреждению различного рода проблем, с которыми сталкивается человеческая цивилизация. В связи с вышеизложенным упреждающе должна развиваться вузовская наука. Ей принадлежит принять самое активное участие в обеспечении высокого качества подготовки специалистов, формирования их глобального общественного сознания и способности к эффективной жизнедеятельности. Устойчивое развитие образовательного процесса в вузе немыслимо без исследования и учета запросов экономики, социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективных потребностей их развития.

Важно подчеркнуть специфику, новизну подхода к развитию высшей школы, когда экономические, социально-педагогические, культурологические, антропологические факторы, определяющие содержание и технологию профессионально-личностного развития выпускника вуза, объединяются с природными, ноосферными. Речь идет об интеграции духовно-нравственных, социокультурных, экономических, экологических, технологических и интеллектуально-информационных компонентов в формировании ноосферно ориентированной профессиональной компетентности будущих специалистов.

Обсуждая содержание управленческой деятельности по переводу образовательного процесса в режим устойчивого развития, хотелось бы заметить, что этот вопрос напрямую связан с тотальным обеспечением качества вузовского образования. В этом синтезе проблем качества и целостной профессиональной компетентности, имеющей ноосферную направленность, заключается одна из фундаментальных идей создания *системы условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе*, важнейшими характеристиками которой выступают:

— обеспечение качества проектирования образовательной деятельности (ее концептуализации, параметризации, технологического прогнозирования, моделирования, программирования, конструирования);

— качества реализации основных видов деятельности в вузе;

— качества стратегических и тактических целей;

— качества учебных планов, образовательных програмы, качества содержания учебных занятий;

— качества образовательного процесса на его различных уровнях (на уровне вуза, факультета, специальности, учебного предмета, учебного занятия, на субъектно-личностном уровне);

— качества инновационных процессов;

— качества условий деятельности вуза;

— качества результатов деятельности вуза (конкурентоспособности его выпускников на рынке труда; их готовности к непрерывному образованию, к поиску ориентиров в стратегии сохранения человеческой цивилизации; формирования потребности выпускников вуза в сохранении и укреплении здоровья; формирование их профессиональной компетентности, воспитанности, личностных достижений; трудоустройство выпускников; результативность научно-исследовательской деятельности вуза);

— качества организационной культуры образовательного процесса;

— качества ресурсного обеспечения (кадрового, программно-методического, нормативно-правового, учебно-материального, информационного, финансово-экономического);

— качества научно-исследовательской деятельности;

— самоактуализация и развитие человеческого потенциала (духовно-нравственного, социокультурного, психофизиологического, операционно-деятельностного) каждого из участников образовательного процесса;

— создание новой природосообразной, социокультурной, человеко-ориентированной образовательной среды.

Понятно, что такие изменения произойдут не стихийно, а целенаправленно, осознанно. И главным механизмом управления образовательным процессом при его переходе к устойчивому развитию может стать нравственный, гуманный разум объединенного коллектива,

использующий все возможные психологические, программно-методические, нормативно-правовые, кадровые, информационные, социально-экономические, материально-технические ресурсы.

Ведущими задачами управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса в условиях Курского государственного университета выступают:

— проектирование (прогнозирование, моделирование) тех качеств (свойств) подготовки выпускника, которые вуз предполагает получить «на выходе» своей деятельности, то есть определение требуемого в будущем качества профессионального образования;

— обеспечение, поддержка требуемого уровня качества профессионального образования;

— повышение качества образования в соответствии с растущими требованиями внешних заказчиков через развитие образовательного процесса, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

В адаптивной модели управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса, разработанной на материале Курского государственного университета, особо следует выделить такие компоненты, как: а) формирование философского замысла устойчивого развития образовательного процесса вуза в результате коллективной мыследеятельности и использования методологии ноосферно ориентированного профессионального образования; б) «выращивание» ноосферно ориентированной профессиональной компетентности управленческого и профессорско-преподавательского персонала вуза в условиях внутривузовской системы повышения квалификации; в) создание вузовской службы управления устойчивым развитием, выполняющей прогностическую, проектировочную, моделирующую, маркетинговую и мониторинговую деятельность, разработку параметров оценки образовательного процесса вуза, процедуру их внедрения в образовательный процесс; г) анализ образовательных потребностей студентов, требований региона, государства и мирового сообщества в области профессионального образования; д) разработка программы развития вуза как нормативно-управленческого документа; е) создание нормативно-правового сопровождения системы устойчивого развития образовательного процесса в вузе; ж) определение критериев и показателей качества устойчивого развития образовательного процесса в вузе; з) моделирование образовательного процесса, личности выпускника вуза, личности преподавателя, ресурсного обеспечения; и) проектирование качества образовательного процесса; конструирование его различных уровней.

Одной из важнейших задач управленческой деятельности в вузе является создание условий опережающего развития интеллектуально-духовной деятельности, имеющей ноосферную направленность. К сожалению, в начале XXI века в мировом сообществе продолжают сохраняться антиноосферные тенденции — это процессы милитаризации, разрушения природной среды, дезинтеграции экономических и социальных связей, стремление к национальной изоляции и сопровождающие этот процесс экстремизм и насилие, межэтнические и межконфессиональные конфронтации, терроризм, преступность, алкоголизм, наркомания, то есть деструктивные и конфронтационно-насильственные процессы. Аналогичные процессы характерны и для индивидуального уровня, поскольку агрессивность, преступность, конфронтационность, стяжательство, вещизм, алкоголизм, наркомания, хамство, лицемерие, лживость и т. д. — это проявления антиноосферных черт в системе качеств конкретной личности. Высшая школа призвана активно участвовать в формировании «устойчивой (ноосферной) личности» и «устойчивого общества». С этой целью необходимо содействовать элиминации негативных черт и качеств и упрочению нравственных, ноосферно-гуманистических, способствующих все более полному включению индивида в творческий и всеобщий процесс созидания сферы разума уже на начальном этапе перехода к устойчивому развитию.

Нужно иметь в виду, что какие бы меры ни были приняты по отношению к высшей школе в общефедеральном масштабе, в органах законодательной и исполнительной власти, в любых общественных организациях, на различных уровнях (на уровне вуза, факультета, конкретной учебной группы), «конечный механизм» реализации модели устойчивого развития образовательного процесса скрывается в каждом человеке, в механизмах его саморазвития, самоорганизации и самоуправления. От каждого участника образовательного процесса

зависит, как он лично воспримет для себя стратегию устойчивого развития человеческой цивилизации, обеспечит свое «личное участие» в ее реализации в своем неповторимом индивидуальном варианте. Переход к новой цивилизационной парадигме требует от управленческого персонала вуза тщательного изучения этой идеи, ее беспрецедентной пропаганды и, естественно, новых подходов к управлению образовательным процессом, к проектированию содержания и технологий профессионального образования, к подготовке нового поколения специалистов для общества устойчивого развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Данилов-Данильян В. И.** Устойчивое развитие — будущее Российской Федерации / В. И. Данилов-Данильян // Россия на пути к устойчивому развитию. — М. : РЭФИА, 1996. — С. 5.
2. **Калинин В. Б.** Концептуальные основы образования для устойчивого развития / В. Б. Калинин // Сб. «Открытое общество и устойчивое развитие : местные проблемы и решения». — Вып. XII. — М. : Изд-во МГИДА, 2002. — С. 23.
3. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Рос. газ. — 1994. — 9 февр.
4. Наше общее будущее. Доклад международной комиссии по окружающей среде и развитию. — М. : Прогресс, 1989. — 374 с.
5. Россия на пути к устойчивому развитию. — М. : РЭФИА, 1996. — 50 с.
6. Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI веке / под ред. А. Г. Гранберга, В. И. Данилова-Данильяна, М. М. Циканова, Е. С. Шапхоева. — М. : Экономика, 2002. — 414 с.
7. **Урсул А. Д.** Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия / А. Д. Урсул. — М. : Ноосфера, 1998. — 500 с.
8. World conversation strategy : living resource conversation for sustainable development. — N. Y. : IUCN. — URL:http://www.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/WCS-004.pdf.

Поступила 21.01.09.

ТРАДИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА И ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕЙ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: РЕАЛИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОПТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ

А. П. Бредихин

Автор представляет читателю процесс образования как многофакторное профессионально-личностное формирование, становление и развитие личности будущего специалиста. Раскрыты сущность и значение социально-воспитательной системы факультета в подготовке будущего специалиста. Автор анализирует содержание профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства.

Значительные изменения общественной и культурной жизни страны актуализируют необходимость модернизации и всей системы профессионального образования, повышения его качества. Образование сегодня уже нельзя свести только к формальному получению знаний — это еще и мощное, многофакторное профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечение условий для максимально полной реализации им всего комплекса функций зрелого человека — гражданских, профессиональных, социально-трудовых. По этой причине профессиональная подготовка педагога — человека, который творит будущее, не может базироваться только на получении знаний; нельзя определять учителя только как обезличенного ретранслятора научно-практического опыта предшествующих поколений, — он еще и мощный фактор социокультурного становления молодежи, помогающий подрастающему поколению осмыслить научный и духовный опыт, накопленный человечеством. Сегодня назрела объективная необходимость в профессиональном воспитании духовно богатой личности учителя, соответствующей высоким требованиям изменяющегося российского общества.

Профессиональное воспитание будущего педагога в вузе зависит от множества факторов, определяющих конечный результат образовательного процесса — профессиональную воспитанность будущего учителя изобразительного искусства. Важную роль в этом процессе играет воспитательная система факультета, обеспечивающая комплекс социализирующих, воспитательных влияний на личность студента, позволяющая максимально приблизить задачи профессионального воспитания будущего учителя к специфике осваиваемой им специальности. Моделирование и обеспечение влияний воспитательной системы факультета на личность студента требует максимального учета всей совокупности факторов, реализующих воспитательные функции такой системы, налаживания их четкого и гармоничного взаимодействия, учета эффективности влияния каждого из них. Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства представляет собой многомерное и многоплановое социально-педагогическое явление, включающее формирование духовности, т. е. активного стремления будущего педагога к Красоте, Добру, Истине, целостному осмыслению мира, приобщенность к мировым и национальным культурным ценностям; как процесс обретения студентом профессионального художественного и педагогического мастерства — глубоких профессиональных знаний, умений, вкуса, сформированной педагогической культуры, потребности в самосовершенствовании. Специфика профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства связана со спецификой предмета его профессиональной деятельности, — таким предметом является не просто ребенок, не просто некоторый уровень его личностного развития, знания об искусстве, владение прикладными умениями и навыками в этой сфере, но (самое важное!) отношение ребенка к миру, к окружающей действительности, его способность и готовность целенаправленно ее преобразовывать и создавать. Чтобы сформировать такого воспитанника, педагог должен сам обладать достаточным духовным потенциалом, устой-

чивым нравственно-эстетическим отношением к миру, быть носителем высоких социальных и профессиональных ценностей. Реализовать такую специфику профессионального воспитания будущего учителя возможно только на уровне воспитательной системы факультета, объединяющей студентов и преподавателей, ориентированных на реальную предметную область педагогической деятельности, что позволяет максимально учесть это в процессе реализации специфического содержания, форм и методов воспитания студентов, через моделирование условий и способов организации их взаимодействия в рамках системы, понимание результатов их профессионально-личностного развития, обеспечение эффективного управления жизнедеятельностью такой воспитательной системы.

Становление и развитие воспитательной системы предполагает целенаправленное обеспечение условий для обретения факультетским сообществом подлинной субъектности, «авторства» в выдвижении совместных целей деятельности, их реализации, активном взаимодействии со средой. Факультет является локальным социально-психологическим сообществом, объединенным организационно и территориально; у него достаточно выраженные общие цели, содержание и формы деятельности, одинаковые условия, относительно общее понимание результатов жизнедеятельности. Все это делает факультет весьма удобной, привлекательной, организационно и психологически целостной средой, способной при определенных условиях стать эффективной воспитательной системой, обеспечивающей продуктивное социальное и профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства.

Воспитательная система факультета — это социально и профессионально ориентированный, локальный, относительно автономный, целостный, развивающийся социально-педагогический организм, прочно сопряженный с воспитательной системой более высокого порядка, отражающий специфический способ организации жизнедеятельности сообщества факультета, возникающий как продукт самоорганизации студенческого коллектива и целенаправленной деятельности преподавателей университета, ориентированный на реализацию педагогически целесообразных целей, задач и принципов деятельности студентов и преподавателей, позволяющий оптимизировать процесс социализации будущих учителей изобразительного искусства, их социальной и профессиональной адаптации и достичь максимально возможного для данных условий результата в формировании социального и профессионального опыта будущих педагогов-художников. Специфика воспитательной системы связана с особенностями ценностно-целевых установок, содержания, основных направлений и форм организации воспитательной деятельности коллектива студентов и преподавателей художественно-графического факультета, условиями ее организации и продуктивного влияния на социальное и профессиональное становление будущих педагогов-художников. Ценностно-целевые установки системы обусловлены специфичной областью профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства — художественным творчеством, приобщением к этой деятельности детей, развитием в них эстетического отношения к действительности и искусству, педагогической поддержкой сознательной и продуктивной самореализации учащихся в условиях стремительно изменяющейся социокультурной ситуации.

Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства — организованное особым образом взаимодействие субъектов воспитательной системы (среда факультета—деканат—кафедры—преподаватели—коллективы курсов и групп—творческие и профессиональные объединения студентов—студент), основанное на профессиональных и культурных ценностях и традициях художественно-педагогического сообщества, обеспечивающих формирование положительного образа профессии и целей профессиональной деятельности будущего педагога-художника. Содержание профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства определяется синтезом педагогики и художественных дисциплин, а технологии — профессионально-педагогической направленностью воспитательного процесса, учитывающего особенности специализации и характер будущей профессиональной деятельности педагога-художника. Реализация задач профессионально-личностного развития студента в воспитательной системе художественно-графического факультета осуществляется посредством включения его в раз-

нообразные формы деятельности (аудиторной, внеаудиторной, досуговой) с целью введения его в профессию через развитие общих педагогических и художественно-творческих способностей с включением базовых культурных ценностей; ключевой фигурой в этом процессе является куратор академической студенческой группы.

Знакомство с опытом профессионального воспитания будущих педагогов-художников позволяет констатировать растущую озабоченность и тревогу в связи с утверждением ряда опасных тенденций в среде студенческой молодежи: доминирования личностного над общественным, эгоизации, индивидуализации человеческого бытия, локализации эстетических интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов социальной действительности, сокращения интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия в художественно-педагогической среде, обеднения творческого репертуара, выхолащивания тематики и содержания межличностного общения в студенческой среде — все это неизбежно приводит к искажению представлений о высокой Миссии учителя в обществе, о его месте и роли в обеспечении социального прогресса, ретрансляции ценностей и нормативов культуры, приобщении вступающих в жизнь поколений молодежи к достижениям национальной культуры. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня эмоциональной отзывчивости студентов, их эмпатических способностей, нравственно-эстетического отношения к действительности, опыта рефлексии своей профессиональной деятельности. Эти явления объективно снижают мотивацию к учебе и интерес будущих педагогов к предстоящей профессиональной деятельности. Особое беспокойство вызывает и то, что в среде будущих педагогов-художников происходит заметное снижение потребности в устойчивых контактах с учреждениями культуры и искусства, существенно падает интерес к творческой деятельности, освоению художественных навыков, стремление к самореализации в художественной и педагогической сфере. Тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Высшее образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов».

Знакомство с реальным состоянием современной практики профессионально-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства показывает, что реализация возможностей воспитательной системы факультета остается недостаточно эффективной. Интересы школы и общества требуют существенной корректировки образовательного процесса педагогического вуза в сторону повышения эффективности воспитания будущих педагогов-художников, обеспечения необходимого уровня их общей и профессиональной культуры, обеспечения большей сопряженности образовательного процесса с профессионально-педагогической подготовкой, развитием художественно-творческих, коммуникативных, рефлексивных умений будущих учителей изобразительного искусства, опыта их социального взаимодействия.

Результаты теоретического исследования стали основой для разработки и реализации программы опытно-экспериментальной работы, проводившейся на базе художественно-графического факультета Курского государственного университета. Основными направлениями деятельности воспитательной системы факультета, заданными самой логикой и структурой профессиональной воспитанности будущих учителей изобразительного искусства, стали:

1) формирование гражданского самосознания, социальной и профессиональной позиции будущего учителя изобразительного искусства, понимания миссии педагога-художника;

2) обогащение эмоционального опыта личности будущего педагога-художника, его социально ценных эмоций, навыков восприятия и понимания других людей, их эмоционального состояния;

3) включение студентов в социально и профессионально значимую деятельность, формирование опыта социально ценного и профессионального поведения и отношений.

Особое внимание на начальном этапе опытно-экспериментальной работы нами было уделено работе с кураторами студенческих групп, коллективами кафедр факультета, студенческим активом, органами студенческого

самоуправления, творческими объединениями студентов, библиотекой, профессиональными объединениями и союзами художников, работниками музеев, выставочных залов, руководителями и педагогами общеобразовательных и художественных школ, учреждений дополнительного образования детей. Основной акцент в работе с кураторами был сделан на проведении обучающих семинаров, консультаций, конференций по обмену опытом работы, обзоров современной психолого-педагогической литературы и публикаций в периодических изданиях, взаимопосещений проводимых в коллективах групп воспитательных акций и дел, совместный анализ состояния организуемой на факультете и в студенческих группах воспитательной деятельности, ее содержания, организационных форм, комплекса психолого-педагогических условий. Совместными усилиями этих субъектов было организационно оформлено рождение первого из компонентов воспитательной системы факультета — индивидуально-группового, представляющего собой целостное сообщество преподавателей и студентов, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системой факультета, разделяющих общие цели и ценности, совместно генерирующих перспективы общего бытия, включенности в общую по смыслу, содержанию и понимаю результатов деятельность.

Очевидным результатом этого этапа развития воспитательной системы факультета стало стремительное формирование коллектива преподавателей и студентов, инициативы и деятельность которого оказались обращены к главной и общей для них цели — обеспечению условий для всестороннего и гармоничного развития личности студента, формирования его гражданской позиции, раскрытия творческих способностей; созданию комплекса социокультурных, нравственно-эстетических, психолого-педагогических условий, способствующих устойчивому формированию и развитию личности будущего учителя изобразительного искусства. Параллельно с формированием факультетского сообщества активно проходил процесс коллективообразования и в студенческих группах: здесь особенно активны были кураторы, проявлявшие заботу о формировании инициативного ядра в группах, создании органов студенческого самоуправления, моделировании ситуаций, способствовавших сплочению коллективов студенческих групп, достижению их ценностно-ориентационного единства, появлению в каждом студенте устойчивого ощущения социально-психологической идентичности с коллективом, принадлежности к нему.

Развитию первичных коллективов в значительной степени способствовал цикл диспутов, в которых предметом обсуждения стали вопросы традиций отечественной интеллигенции, социальной активности, ответственности художника и учителя за прогресс общества, развитие его культуры. В фокусе внимания участников диспутов оказались проблемы понимания Миссии художника и педагога в обществе; социальное равнодушие, инфантилизм; модернизация отечественного образования; глобализация культуры и ее последствия для культуры России; понимание человеческого идеала, смысла человеческого бытия; временное и вечное в культуре и искусстве. Важным итогом диспутов стала изменившаяся гражданская, социальная позиция студентов, отношение к происходящим в обществе переменам, понимание студентами личной ответственности за все происходящее вокруг, осознанное стремление изменить окружающий мир к лучшему.

Важным способом демонстрации студентами своего отношения к пониманию духовно-нравственных проблем стала выставка социального плаката «Спешите творить Добро!» Плакаты призывали уважать старость, помогать пожилым людям, не забывать родителей, проявлять заботу об инвалидах. Выставка стала своеобразным стартом в пропаганде ценностей добра, сострадания, соучастия, милосердия, добротворчества, заботы; в ходе обсуждения представленных на выставке работ студенты апеллировали к традициям общинного бытия русского человека, идеям гуманизма, справедливости, уважения человеческого достоинства. Это очень органично совпадало по содержанию с духом одного из главных направлений в деятельности воспитательной системы факультета — формированием гражданского самосознания студентов, социальной и профессиональной позиции будущего учителя, понимания миссии художника и педагога в обществе. Посредством проведенных диспутов, выставки «Спешите творить Добро!» стал выкристаллизовываться второй компонент воспитательной системы факультета — ценностно-ориентаци-

ощий, представляющий собой логическую совокупность таких элементов, как цели и задачи профессионального воспитания студентов; перспективы жизнедеятельности сообщества факультета; принципы построения воспитательной системы факультета.

Интенсификация взаимодействия преподавателей и студентов приблизила их друг к другу, придав этим отношениям неформальный, личностно значимый характер. Опыт и профессионализм педагогов оказались востребованы студентами, важны для них. Сравнивая себя с вузовскими наставниками, студенты обретали убедительный пример для подражания, самовоспитания, самосовершенствования; преподаватель оказывался референтным субъектом обретения студентом своей собственной жизненной и профессиональной позиции. Особую значимость эти отношения приобретали в процессе совместного обсуждения студентами и преподавателями событий общественной жизни, перспектив социально-экономического развития России, ее места и роли в глобальных изменениях облика современного мира, проблем развития культуры, новых произведений искусства, литературы, социальной и творческой позиции их создателей. Главным итогом таких бесед становилась более выразительная гражданская позиция будущих педагогов, глубокое понимание ими сущности процессов, происходящих в современном мире, ответственность художника за результаты своего творчества, воплощенные в его произведениях художественные образы, социальные идеи и смыслы.

Третий компонент воспитательной системы — функционально-деятельностный — складывался из таких элементов, как системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные принципы и функции воспитательной системы; педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью сообщества факультета. В опытно-экспериментальной работе этот компонент выполнял роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность жизнедеятельности всей воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Основу этого компонента составляют совместная деятельность и общение членов художественно-педагогического сообщества факультета.

Анализ исходного состояния воспитательной системы факультета показал, что ее деятельность носит бессистемный, хаотичный характер, организуемые акции и дела проводятся спонтанно, без внутренней логики, обоснования, целесообразности. Это привело к необходимости разработки единой циклограммы ключевых акций и дел, сгруппированных в крупные воспитательные «дозы», объединенные общим замыслом и единой ценностно-смысловой направленностью, что исключило ситуации штурмовщины, перегрузки, позволило максимально учесть график учебного процесса факультета в организации воспитательных дел, связать планируемые виды и формы воспитательной работы с практической внеаудиторной деятельностью студентов.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включало специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров методик и технологий воспитания. В частности, реализуя первое из направлений — обогащение духовных интересов студентов, ориентацию их на подлинно гражданские, духовно-нравственные ценности, формирование социальной и профессиональной позиции будущего педагога-художника, — преподаватели факультета, кураторы, студенческий актив чаще всего использовали диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, беседы, рефлексию собственного художественного и педагогического опыта, личный пример преподавателей факультета, деятелей культуры и искусства, посещение выставок, конкурсов, презентаций, коллективные просмотры, чтения. Реализация второго направления — развитие у будущих педагогов способности к глубокой эмоциональной реакции, обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций студентов — осуществлялась через посещения театров, музеев, выставочных залов, филармонических концертов, кинотеатров, фестивалей, конкурсов, клубных встреч, организацию тематических вечеров, путешествий, поездок, туристических походов и т. п. В рамках третьего направления профессионального воспитания — включение студентов в общественно-полезную, художественно-творческую и профессионально-педагогическую деятельность — использовались упражнения в приме-

нении социальных и профессиональных норм, приучение, закрепление стереотипов профессиональных действий, выработка профессиональных привычек, жизненного кредо, плэнэрная практика, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, совместные выставки студентов и преподавателей и их обсуждение, пример жизни и деятельности старших коллег, экскурсии.

Важной предпосылкой успешной реализации названных направлений в деятельности воспитательной системы факультета стало формирование среды факультета. Эта работа обеспечивала формирование четвертого компонента воспитательной системы — пространственно-временного, включающего такие элементы, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда; связи и отношения факультетского сообщества с другими общностями — социокультурными, художественно-педагогическими, детскими; место и роль факультета в воспитательном пространстве вуза и региона; этапы становления и развития воспитательной системы факультета. Важной сферой заботы коллектива факультета стало формирование его среды, этоса, включающего в себя доминирующие коллективные ценности, идеалы, нормы отношений друг к другу, стилистику поведения, формы организации досуга и совместной деятельности. Этос оказался предметом общей заботы для всех членов коллектива, — он стал индикатором состояния общей гуманной атмосферы факультета, проявления внимания и заботы к каждому человеку, уважения к личности, признания за каждым студентом права на творческое и профессиональное самовыражение.

Не менее важными для коллектива факультета оказались принципы, определявшие характер и содержание жизнедеятельности воспитательной системы факультета, способы ее влияния на профессионально-личностное становление будущих педагогов-художников: принцип гуманистической направленности жизнедеятельности воспитательной системы; принцип целостности образовательного и воспитательного процесса; принцип демократизации факультетской жизни; принцип индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитывающей деятельности; принцип творческого начала; принцип комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и деятельностно-практическую сферы личности будущего педагога; принцип последовательности и систематичности организуемых воздействий; принцип цикличности воспитательных влияний; принцип эстетики студенческой жизни; принцип ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности будущих педагогов; принцип эстетизации среды вуза, формирования его этоса.

Реализация возможностей воспитательной системы опиралась на эффективную диагностику профессионального воспитания будущих педагогов-художников. С этой работой связана реализация пятого компонента воспитательной системы факультета — диагностико-аналитического, включающего в себя осознание всеми субъектами критериев и показателей эффективности деятельности воспитательной системы; способы изучения результативности ее деятельности; способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов. С помощью диагностики стало возможным отслеживание динамики результатов жизнедеятельности воспитательной системы факультета, эффективности влияния различных факторов и условий, меры включенности студентов в различные виды жизнедеятельности системы, становление важнейших профессионально-личностных качеств будущих учителей изобразительного искусства.

Расширение социокультурных горизонтов студентов, их духовных интересов, выход за рамки собственной факультетской среды оказались связаны с постижением историко-культурных традиций Курского края, освоением традиционных народных промыслов, знакомством с памятниками культуры. С этой целью студенческим активом были инициированы серия выставок декоративно-прикладного творчества, поездки и экспедиции в села и районы Центрального Черноземья. В поле зрения студентов оказались Саморядовский Дом народных ремесел, знаменитая кожлянская игрушка, Белгородский музей традиционной народной культуры и быта, ковроткачество в Судже и Глушково, традиции лозоплетения в Железногорском районе. Развитие коллектива факультета явно нуждалось в выходе во внешнюю среду, в широкое социокультурное пространство, — воспитательная система факультета испытывала потребность в широких социальных

связях и контактах. Интеграция воспитательной системы факультета в социокультурную среду города и региона закономерно привела к расширению духовных горизонтов студентов, обогащению их потребностей, интересов, ценностей; более глубокому пониманию жизни, сути человеческих взаимоотношений.

Важным фактором профессионального воспитания студентов стало их расширенное сотрудничество со школой. Традиционными стали выставки творческих работ студентов и преподавателей факультета в школах города и области, организация концертов, сбор книг, детской одежды для воспитанников детских домов и школ-интернатов. Включились студенты и в оформительскую работу в школах: с этой целью была изменена программа оформительской практики и принято решение проводить ее в школах города. Таким образом, студенты получили возможность ближе познакомиться с повседневной жизнью школы, вовлекались в решение ее внутренних проблем.

На протяжении всего времени опытно-экспериментальной работы нами фиксировались изменения в ценностной сфере студентов. На основе методики М. Рокича мы отслеживали такие изменения, обращая внимание на структуру терминальных и инструментальных ценностей будущих педагогов-художников. По результатам ежегодных опросов достаточно четко прослеживается динамика в изменении ценностных ориентаций будущих учителей изобразительного искусства. Результаты опросов 1998—2008 гг. показывают устойчивое положение в системе ценностей студентов: здоровья, семейной жизни, материального благополучия, любви — их статус на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы не изменился. А вот статус таких ценностей, как жизненная мудрость, социальный опыт, совместный досуг, природа, общественное признание, альтруизм существенно изменился, заметно поменял свой ранг, также как и инструментальные ценности — в них явно возрастает удельный вес трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, отзывчивости; т. е. всех тех личностных качеств гражданина и профессионала, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного учительского самосознания. Очевидно, что содержание деятельности воспитательной системы факультета определяющим образом повлияло на отношение будущих педагогов-художников к пониманию важнейших экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек.

Изменения в ценностном ядре самосознания студентов стали основой для обогащения их социального опыта, фактором формирования гражданской позиции входящих в самостоятельную взрослую жизнь молодых людей. Причем, чем выше оказывался этап развития воспитательной системы факультета, тем активнее студенты демонстрировали свою собственную коллективную субъектность, тем сплоченнее и организованнее они действовали, тем больше был радиус освоения среды, тем устойчивее и продуктивнее формировалась социальная направленность их отношения к будущей профессии, к пониманию социальной миссии педагога и художника, тем в большей степени гражданские ценности ориентировали студентов на совершение морально ценных поступков, созидание добра, красоты, утверждение справедливости, проявление гуманизма, подлинного товарищества.

Нам удалось зафиксировать устойчивую зависимость между этапами развития воспитательной системы факультета и сформированностью ценностного ядра самосознания студентов. Так с развитием субъектности воспитательной системы факультета, ростом самостоятельности студенческих групп в определении целей, содержания и организации жизнедеятельности собственного коллектива в орбиту их внимания и осмысления все более активно стали вовлекаться истинно гражданские ценности, идеи подлинного патриотизма, высокой социальности, установки на добротворчество, ответственность, справедливость, правдивость, уважение человеческого достоинства, гуманизм. Примечательно, что источником формирования этих ценностных представлений будущих учителей изобразительного искусства стали история национальной культуры, судьбы выдающихся педагогов и деятелей искусства, нормы и традиции художественно-педагогического сообщества. Заметно изменились жизненные девизы студентов: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро!», «Для Родины и для друзей — ни сил, ни жизни не жалей!», «Под лежачий камень вода не течет!», «Если будет Россия, — значит, буду и я!», «Сильные пом-

нят, не помнят — бессильные!», «Вместе мы — сила!», «Один в поле — не воин!», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей!», «Нет уз святее товарищества!»... В жизненных девизах студентов оказалось ощутимо больше социально ориентированных позиций, отражающих установки на активное социальное взаимодействие, товарищество, гражданственность, социальное и художественное творчество.

Изменилось и отношение студентов факультета к сохранению и преумножению историко-культурного наследия Курского края: по материалам опроса в 2008 г. в свое свободное время безвозмездно восстанавливать разрушенные памятники истории и культуры родного края согласны 41 % респондентов (в 1998 г. только 13 % студентов); 34 % (в 1998 г. — 53 %) относятся к этому предложению скептически; 25 % (в 1998 г. — 34 %) из числа опрошенных откровенно отказались. За последнее десятилетие в большинстве вузов эта картина существенно не изменилась, сегодня юношество по-прежнему убеждено в том, что «любой труд должен быть достойно вознагражден» (86 %), «каждый должен делать свое дело» (66 %), «эту работу должны выполнять те, кто получает за нее деньги» (57 %). Большинство опрошенных (60 %) испытывают раздражение от предложения привести в порядок аудиторию или территорию вуза; только 12 % респондентов стараются быстро и качественно выполнить такую просьбу; 28 % предпочли бы избежать участия в подобных делах.

Изменилось отношение студентов к использованию своего бюджета свободного времени: он стал действительно «условием продуктивного саморазвития», фактором социального и профессионального самосовершенствования. Заметно возросла доля будущих педагогов-художников, вовлеченных в работу творческих коллективов, студий, секций; резко увеличилось количество студентов, работающих в составе педагогических отрядов, посещающих занятия на отделениях факультета дополнительных педагогических профессий; возросла доля тех, кто свое время тратит на работу по профилю получаемой будущей профессии; но самое важное — резко снизилось количество студентов, кто свое свободное время посвящает только учебе. Число студентов, включённых в занятия в творческих коллективах, возросло с 22,96 (1998) до 41,17 % (2008). Увеличилось количество студентов, работающих в педагогических отрядах: с 1,02 до 27,63 %. Если до начала опытно-экспериментальной работы занятия в отделениях и коллективах ФДПП посещали только 16,33 %, то к 2008 г. уже 68,35 %. Примечательно, что количество студентов, которым «времени хватает только на учебу», от исследования к исследованию становилось меньше: с 43,88 до 2,16 %. Такие изменения в бюджете свободного времени студентов являются прямым следствием изменения позиций субъектов воспитательной системы факультета.

Каковы общие итоги проведенной опытно-экспериментальной работы?

Активный уровень профессиональной воспитанности на начальном этапе опытно-экспериментальной работы в 1998 г. обнаруживали лишь 16 % студентов. Этих юношей и девушек отличает наличие сформированной гражданской, социальной и профессиональной позиции, устойчивой системы профессиональных ценностей и интересов, способности к объективной оценке социальных явлений действительности, к эмоциональному восприятию социальной и природной среды, стремление к созидательной творческой и педагогической деятельности. В 2008 г. таких студентов оказалось уже 46,0 %.

Существенные изменения произошли и в самой сложной категории студентов, обнаруживших индифферентный уровень профессиональной воспитанности: их число снизилось с 61,7 % в 1998 г. до 41,3 % в 2008 г. Основная сложность работы с этой категорией состояла в том, что в этой среде присутствует значительная часть студентов способных, активных, обладающих хорошим потенциалом, но не имеющих устойчивых мотивов общественно полезной деятельности, включения в социально и профессионально-ориентированную деятельность. Для таких студентов характерны неопределенность гражданской и социально-профессиональной позиции, ограниченность интересов, субъективность в оценке социальных и профессиональных явлений, неустойчивость потребности в профессиональной деятельности, недостаточные проявления эмоционального восприятия социальной и профессиональной реальности.

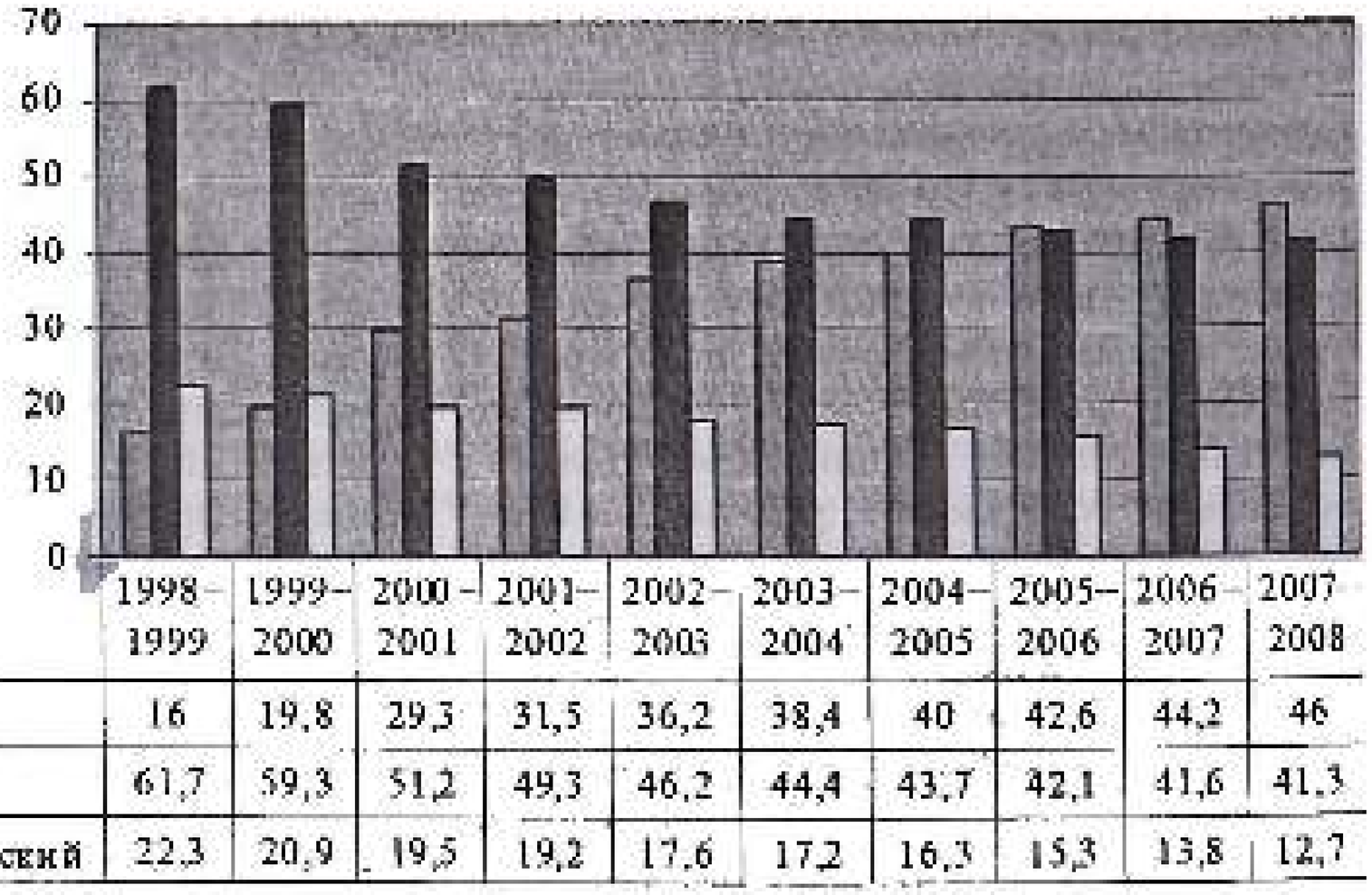
Наконец, за время опытно-экспериментальной работы с 22,3 до 12,7 % сократилось количество студентов скептически, а иногда и откровенно нигилистически относящихся к собственному профессионально-личностному

развитию. Для таких студентов свойственны отсутствие четко выраженной социальной и профессиональной направленности, узость художественных и профессионально-педагогических интересов, негативное отношение к профессиональной деятельности, скептицизм в оценке социальных и профессиональных явлений, отсутствие яркого эмоционального восприятия социальной и профессиональной среды. Эта категория студентов крайне инертна в делах коллектива группы и факультета, равнодушна к окружающим их людям, не имеет устойчивых жизненных и профессиональных ориентиров (рис.).

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы и полученных на ее основе эмпирических и статистических материалов позволил определить педагогические условия, влияющие на эффективность профессионального воспитания будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе художественно-графического факультета.

Психолого-педагогические условия обеспечивали благоприятную атмосферу психологического самочувствия и комфорта студентов — это гуманизация отношений в воспитательной системе факультета; обеспечение социально-ценностной мотивации профессионально-личностного развития студентов; учет возрастных и индивидуальных особенностей будущих педагогов-художников; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей факультета; эффективная диагностика профессионального воспитания студентов и др.

Организационно-педагогические условия предусматривали определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы факультета на социальное и профессиональное становление будущих учителей изобразительного искусства — это развитие коллективных форм деятельности, опыта совместного восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций, норм художественно-педагогического сообщества, обеспечение органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение педагогами-художниками достижений национальной культуры и народного художественного творчества; сотрудничество кураторов, студентов, органов студенческого самоуправления в организации воспитывающей среды факультета, его этоса, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и



Рисунок

Динамика сформированности уровней профессиональной воспитанности будущих учителей изобразительного искусства (1998—2008 гг.) (%)

поддержание коллективных традиций коллектива факультета, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга; эффективная диагностика профессионально-личностного развития будущих педагогов-художников и др.

Социально-педагогические условия способствовали конструированию преподавателями и органами студенческого самоуправления воспитывающей среды художественно-графического факультета, активно влиявшей на становление отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к реалиям социального и профессионального бытия будущих педагогов-художников, внедрение в воспитательную систему факультета коллективно-творческих дел социально-значимой и профессиональной направленности; учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их личностного, профессионального развития; обеспечение дифференциации и индивидуализации личностного развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования; развитие инициативности, социальной активности, ответственности; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении; эффективная диагностика личностного развития будущих педагогов-художников и др.

Основной идеей профессионального воспитания учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры сегодня становится понимание того, что *учитель не только субъект культуры, но и ее объект*: он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле, для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя; учитель таков, какова культура общества; но и, с другой стороны, какова культура — такова и учитель. Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям *опыт взаимодействия* с окружающим миром и миром идей; при этом огромное значение для их освоения имеет *эмоциональная сторона данного процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции*. Этот процесс всегда окрашен человеческой эмоцией. Эмоция несет информацию о том, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; о том, в какой степени она — ценность, идея, норма — стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им этих культурных объектов, каков его собственный эстетический вкус.

Процесс профессиональной подготовки учителя строится ныне преимущественно *с акцентом не на чувствах, а на знаниях*; будущего педагога «начиняют» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную интонацию в ретрансляции полученных знаний, что он обретет достаточный опыт межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. Так из «ваятеля человеческих душ» педагог превращается в «насос для закачивания в головы воспитанников "чистой" образовательной информации». При этом воспитателей самих учителей мало беспокоит вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека, в какой мере он обрел опыт «вчувствования» в другого, понимания его душевного состояния. Ну, а уж нравственная сторона этой проблемы — способность учителя к сострадании, сопереживанию, соучастию — вообще как бы остается ныне вне задач профессионального воспитания! А ведь педагог имеет дело с человеком, с человеком будущего! Как актуально выглядит призыв великого Руссо: «*Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать*. Не нужно быть скупым и жестоким; мало — жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы вы открыли все сундуки, если *вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других*» [1, с. 97—98].

Тогда, наконец, сможет осуществиться высокий профессионально-педагогический и общечеловеческий идеал — появится прекрасный, благородный Учитель и Художник, олицетворяющий собой истинную интеллигентность как способность к тонкому восприятию и пониманию жизни, как трепетное отношение к миру и к людям, как умение считаться с другими, ставить себя на их место, как способность «Жить Сердцем», и творить окружающий мир по законам Красоты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Руссо Ж.-Ж.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.

Поступила 21.01.09.

РЕГИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВОРОНЕЖСКОГО КРАЯ

О. И. Антонова

В работе проанализированы федеральный и региональный компоненты российского образования. Рассматривается опыт практической деятельности специализированного Центра гражданско-патриотического воспитания молодежи Воронежа и Центра духовного возрождения Черноземного края, располагающегося в Воронежской области. В рамках регионального образования в качестве его базисного элемента автор рассматривает работу высших учебных заведений Воронежского края.

Одна из ярких примет современного образования — возрастание роли регионализации в воспитании и обучении молодежи. В Законе «Об образовании» закреплены два компонента: федеральный и региональный. Федеральный компонент обеспечивает единство образовательного пространства в стране, включает образовательные области и базовые дисциплины общенационального и общекультурного значения и является обязательной частью содержания образования. Региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями региона. Он отвечает потребностям и интересам народов нашей страны и позволяет организовать занятия, направленные на изучение природных, социокультурных, религиозных и экономических особенностей региона, национального (родного) языка и национальной литературы.

Региональный компонент государственного стандарта призван:

— способствовать формированию личности обучаемого как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций;

— гарантировать право на получение нормативных знаний о природе, истории, экономике и культуре; повысить статус образования как фактора развития региона;

— расширить комплекс гуманитарных и естественно-научных методов познания;

— содействовать формированию деятельностной структуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, трудовой, эстетической и физической культуры;

— расширять, углублять и конкретизировать знания, предусмотренные федеральным компонентом [1].

Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматриваются как одно из базовых направлений государственной политики в области образования. Поэтому в ряде субъектов Российской Федерации с целью разработки региональных концепций и их реализации, координаций усилий всех заинтересованных организаций и учреждений созданы региональные центры гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи. Такой центр создан и функционирует в том числе и в Воронеже (областная целевая программа Воронежской области «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Воронежской области, 2007—2010 годы», утвержденная Постановлением областной думы Воронежской области от 22.12.2005 г. № 695—IV—ОД). Семь лет назад

в нашем городе появилось уникальное заведение — музей, побуждающий и воспитывающий патриотические чувства. При этом он является истинно народным: создан по инициативе горожан, они же формируют музейные фонды. Сегодня Центр военно-патриотического воспитания «Музей-диорама» — один из самых посещаемых в Воронеже. Сотрудники Центра с целью воспитания патриотов земли Воронежской: а) взяли под патронаж школьные музеи и уголки истории: предоставляют некоторые экспонаты школам, выезжают в школы с рассказами о Великой Отечественной войне, консультируют школьников, ответственных за свои уголки; б) проводят конкурсы детских рисунков, районные исторические викторины и олимпиады для школьников, литературные и поэтические часы, на которых читают письма бойцов, стихи и прозу литераторов-фронтовиков; в) организовали в 2001 году Клуб юных историков, где дети изучают не только военную историю, но и в целом историю края; г) устраивают встречи школьников с военнослужащими; д) совместно с военными раз в год весной проводят игры «Зарница» и «Орленок» между районами города; е) организуют детские праздники и встречи с ветеранами. Перед каждой такой встречей школьникам говорят: «Вы — последнее поколение людей, у которых есть возможность лично пообщаться с ветеранами Великой Отечественной войны, ваши дети уже не смогут этого сделать». Деятельность Центра способствует не только овладению учащимися истории и культуры своего края, но и формированию предпосылок для осознанного выбора обучающимися профиля обучения на старшей ступени общего образования с целью профессионального самоопределения в соответствии с потребностями регионального рынка.

Воронежский край — средоточие культурных, народных и духовных традиций. В 1994 году был основан Центр духовного возрождения Черноземного края. Название определяет суть его деятельности, направленной на сохранение и развитие культурных и духовных традиций исторически сложившегося региона России. Его основной задачей является создание единого культурно-духовного пространства в регионе. Плодотворно сотрудничая с Министерством культуры РФ, Центр участвует в подготовке федеральных культурных программ, имеет основательные разработки по ряду направлений культурно-просветительской деятельности. Главные из них: «Народная память» — обращение к народным традициям, забота о культурно-исторических гнездах, усадьбах, парках, поддержка промыслов и ремесел на территории края; «Золотое кольцо Черноземья» — осуществление историко-культурной программы на основе туристических, краеведческих маршрутов по местам, связанным с известными именами, событиями прошлого, православными святынями Черноземного края; программа «Славянский мир» предусматривает обращение к народным традициям восточного славянства, проведение песенно-музыкальных фестивалей, выставок, объединенных мыслью славянского братства, отражающих вехи славянской истории и культуры, представляющих творчество знаменитых уроженцев Черноземного края.

Одно из основных направлений деятельности Центра духовного возрождения Черноземного края — издательское. В своей издательской деятельности Центр акцентирует внимание на пропаганде историко-культурного наследия края. Художественная литература в Центре представлена именами: Андрея Платонова («Наш Платонов»), Алексея Прасолова («И душу я несу сквозь годы»), Алексея Кольцова («В мечтах не разуверюсь я...»), Анатолия Абрамова («И я вступаю в диалог...»), Дмитрия Веневитинова («С глаголом неба на земле...»), Ивана Никитина («Мой дух сроднился с духом века»), В. В. Будакова («Философия отчего края»).

Благодаря работе Центра реализуется «связь времен», происходит приобщение подрастающего поколения к историческому и культурному наследию своего народа, наследованию народной мудрости. К. Д. Ушинский указывал, что воспитательные идеи каждого народа настолько проникнуты национальным духом, что их невозможно перенести на чужую почву. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях и заимствованных у другого народа», — писал он [5].

Базисным элементом регионального образования являются высшие учебные заведения. Так, в Воронежском государственном педагогическом университете (ВГПУ) успешно осуществляется подготовка специалистов, в том числе

и по истории на уровне двух образовательных компонентов. В федеральном компоненте читается курс «Историческое краеведение», в региональном — разработаны и преподаются курсы по выбору: «История Воронежского края» и «Археология Воронежского края». Эти компоненты дополняют друг друга, обеспечивая углубленное ознакомление студентов со своим краем, его историей и культурой, помогают воспитывать гражданственность и патриотизм, осуществляют преемственность поколений в культуре хозяйствования и профессиональную ориентацию.

Актуальность региональной истории в подготовке профессионального историка определена не только соображениями воспитания патриотических чувств к малой Родине и удовлетворения естественной любознательности, чего можно достигнуть при обращении к историко-краеведческому материалу. Региональная история с учетом геополитических особенностей «большой» России и специфики ее исторического пути приобретает принципиальное значение для создания концептуального образа исторического прошлого данной страны в целом и его народа.

Обучение в региональном компоненте строится на основе преемственности поколений, уникальности культурно-исторической среды и региональной системы образования как важнейшего фактора развития территории. Учебно-методический опыт кафедры отечественной истории ВГПУ в области организации учебных курсов «История Воронежского края» и «Археология Воронежского края» представлен учебно-методическими комплексами (УМК) в рамках авторских учебных программ. УМК, обеспечивающие реализацию регионального компонента, включают в себя учебные материалы, учебные книги, методические пособия, дидактические материалы, стандартизированные средства контроля. Основные учебно-методические задачи региональных курсов сводятся к раскрытию особенностей и значения истории Воронежского края в научном и социокультурном аспектах, включая выявление и сохранение культурно-исторического наследия. В них прослеживается становление и развитие данной дисциплины как части исторической науки и вида общественной деятельности.

Большое внимание уделяется непрерывности образования, в том числе и археологическо-го. 23 года назад в вузе сформировалось детское археологическое движение под руководством доцента кафедры отечественной истории ВГПУ В. Д. Березуцкого. В 1996 году появилось название данного кружка — «Возвращение к истокам», основная цель которого — «не развлекать, а просвещать». Сегодня студенты второго курса исторического факультета проходят педагогическую практику на областном слете юных археологов, а также на слетах в Верхнехавском, Россошанском, Богучарском и Павловском районах. На них в общей сложности собираются более 800 учащихся из школ области, более 60 учителей, осуществляющих руководство своими отрядами. Именно здесь студенты читают школьникам лекции по археологии и истории края с викторинами, кроссвордами. Проводят многочисленные конкурсы познавательного характера: «Белые береты», «Археологический маршрут», «Археологический юмористический театр», «Конкурс археологической и туристической песни» и многие другие. Работа кружка не только знакомит школьников и студентов с особенностями родного края, но и способствует формированию духовно-нравственных ориентаций, развитию творческого потенциала, а также помогает проникнуться любовью к родной земле. Вспомним слова великого Александра Сергеевича Пушкина:

Два чувства дивно близки нам —
В них обретает сердце пищу —
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основаны от века
По воле Бога самого
Самостоянье человека,
Залог величия его.

Действительно, любовь эта приходят через малую Родину — край, место, где живут, где делят радости и заботы с родными и земляками, где окружает неповторимая красота местной природы, где хранят память о здесь пережитом [4].

Как отмечает отечественный философ А. С. Панарин, весь уклад жизни в провинции располагает к консервации общественным сознанием традиционных духовных ценностей. Важными факторами в данном отношении являются: сохранение тесных связей жителей городов и поселков с деревней, сохранение традиционных форм хозяйствования и жизненного уклада, относительная замкнутость круга об-

щения, неизменность форм организации досуга и т. д. [3]. Аккумулируя такие нравственные категории, как ответственность, долг, честь, совесть, терпимость, любовь, сопереживание, потребность в добротворческой созидательной деятельности, являющиеся необходимым условием воспроизводства общества и самоутверждения человека, народные традиции обеспечивают особую культурно-образовательную среду, выступая важнейшим средством воспитания растущих детей [6, с. 20—21]. Таким образом, Центрально-Черноземный регион выступает сегодня как хранилище культурной специфики всей страны, всей нации.

Учебно-воспитательный процесс в нашем вузе, адаптированный к региональным особенностям и этнокультурным педагогическим подходам, формирует культурно-образовательную среду, которая создает условия возрождения духовности и появления интереса к культурным и интеллектуальным ценностям. Культурно-образовательная среда — это сложное интегрированное понятие, представляющее совокупность культурно-воспитывающих и образовательно-обучающих условий, которые отражают состояние духовно-нравственной сферы общества, политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, а также окружают, развивают и формируют личность.

Культурно-образовательная среда (КОС) ВГПУ — интегративная целостность, в которой можно выделить три уровня ее организации: 1) КОС как динамическая целостность отношений: всего вуза, факультетов, кафедр, курсов, групп; 2) КОС как совокупность элементов: архитектурных, материально-технических, информационных (элементы педагогического дизайна); 3) КОС как духовная общность и традиции вуза. Взаимосвязь всех трех уровней культурно-образовательной среды помогает формировать у студентов чувство принадлежности к духовно-профессиональному сообществу университета; создавать разнообразные структуры и сферы деятельности (научные общества, клубы, кружки по интересам, проекты и др.), позволяющие реализовывать свои профессиональные и духовные запросы.

По мнению Е. П. Белозерцева, культурно-образовательная среда наполнена богатой, разнообразной и противоречивой информацией, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, естественно формируя знание «живое, жизненное». Таким образом, КОС выступает в качестве лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека и может использоваться как средство изучения региональных, местных, современных образовательных проблем [2]. Сочетание культурно-образовательной среды и этнического компонента в содержании образовательных программ способствует приобщению детей к своей родной культуре, воспитанию их на основе ее культурных и нравственных традиций и ценностей Воронежского края. Только возможность дифференцированного подхода и вариативных курсов в рамках этнокультурного компонента может обеспечить качественное образование, адекватную интеграцию обучающихся в национальную и мировую культуру. Региональное своеобразие культурно-образовательной среды предоставляет большие возможности успешной социализации личности в условиях города, края, региона; профессионального самоопределения и непрерывного образования.

Сегодня можно утверждать, что региональное образование в условиях переходного общества выступает фактором стабилизации и организации нормального жизнеустройства. Вся деятельность учреждений образования ориентирована на непреходящие жизненные ценности — на поддержание духовного и физического здоровья детей, формирование сознания учащихся, развитие личности и социализацию молодежи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ворохова З.** Национально-региональный компонент : разработка и реализация / З. Ворохова // Нар. образование. — 2000. — № 6. — С. 67—71.
2. Культурно-образовательная среда : история развития, современность, перспективы развития // Сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России. — Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002. — 199 с.
3. **Панарин А. С.** Философия политики : учеб. пособие для политологических факультетов и гуманит. вузов / А. С. Панарин. — М. : Новая шк., 1996. — 424 с.
4. **Синюк А. Т.** Воронеж, история города в истории Отечества / А. Т. Синюк, В. В. Донкарев, А. В. Донкарев. — Воронеж : Тип. «Полиарт», 2005. — 123 с.
5. **Ушинский К. Д.** Родное слово / К. Д. Ушинский // История педагогики в России. — М., 2000. — С. 214.

6. Философия отечественного образования : история и современность : сб. статей IV Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза : РИО ПГСХА, 2008. — 346 с.

Поступила 10.11.08

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Е. Ю. Можейко

Автор статьи разрабатывает одну из наиболее проблемных и спорных тем — тему глобализации. В статье высшее учебное заведение рассматривается автором как социальная система культурно-образовательного пространства, а факультет — компонент этой системы. Поэтому представлена система планирования, организации и проведения работы профессионально-педагогического факультета Воронежского государственного аграрного университета в эпоху глобализации.

Одной из наиболее актуальных и дискуссионных проблем современного общества является *феномен глобализации*. Резкое ускорение мирового развития произошло во второй половине или даже последней четверти прошлого века и было вызвано транснационализацией мирового хозяйства и экономической интеграцией, резким сокращением тоталитарных и авторитарных режимов и особенно информационной революцией. Стандартизация и универсализация происходящих в мире процессов вызвала своего рода защитную реакцию, стремление сохранить свою национальную идентичность и специфику.

Процесс глобализации обострил старые и породил новые проблемы в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в области высшего образования. Становится очевидным, что без модернизации образования вообще и высшей школы, в частности, невозможно дать адекватный ответ на возникающие вопросы и навсегда оказаться на обочине социального прогресса. В то же время в современных условиях важно найти определенный баланс, с одной стороны, интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой — сохранить несомненные достоинства национальной системы образования, без которой невозможно существование национальной культуры как таковой.

Рассматривая вуз как социальную систему культурно-образовательного пространства, необходимо отметить, что компонентом данной системы можно назвать факультет. Именно педагогический коллектив каждого факультета в тесном взаимодействии со студентами ищет пути решения социально-значимых региональных, научных, культурно-нравственных проблем.

Профессионально-педагогический факультет высшей педагогической школы в свою очередь занимает особое место в системе педагогического образования. Он реализует три основные функции — культурную, социальную и профессиональную, каждая из которых эталонно, нормативно выражает сущность высшего образования.

В 2001 году в Воронежском государственном аграрном университете (ВГАУ) открылся новый профессионально-педагогический факультет. Это стало важным событием не только для вуза, но и для всего Центрально-Черноземного региона. Потребность в педагогах профессионального сельскохозяйственного обучения высшей квалификации давно существует как во всех областях Черноземного края, так и во многих других субъектах Российской Федерации. Подготовка специалистов-педагогов аграрного профиля особенно актуальна для таких специальностей, как агроинженерия, зоотехния, агрономия. Поэтому руководство ВГАУ настоятельно ставило перед министерствами образования и сельского хозяйства РФ вопрос о разрешении подготовки таких специалистов. Активное участие в создании факультета принимало руководство Центра гуманитарного образования

ВГАУ. Профессорско-преподавательский коллектив с участием учебного отдела подготовил учебные планы и всю документацию с учетом регионального и федерального компонентов Государственного стандарта об образовании.

14 февраля 2001 года Министерством образования Российской Федерации был издан приказ «О лицензировании Воронежского государственного аграрного университета по специальности 030500». 1 августа 2001 года ректором был подписан приказ об организации работы профессионально-педагогического факультета.

В состав нового факультета были включены кафедры: истории Отечества, философии, социологии и права, иностранных языков, физического воспитания. В настоящее время факультет успешно и организованно ведет свою работу. Избран ученый совет и создана методическая комиссия. Активно проводится кураторская и воспитательная работа со студентами. Определяются перспективы развития профессионально-педагогического факультета. Учебный процесс на факультете ведет высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав университета.

Основная образовательная программа подготовки педагога профессионального обучения разрабатывалась во ВГАУ на основании настоящего Государственного образовательного стандарта и включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы квалификационной, технологической, педагогических и преддипломной практик и итоговой государственной аттестации.

Содержание национально-регионального компонента основной образовательной программы подготовки педагога профессионального обучения обеспечивает подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной настоящим Государственным образовательным стандартом.

Основная программа профессионально-педагогического факультета включает следующие обязательные дисциплины:

1. Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины.

2. Математические и общие естественно-научные дисциплины.

3. Общепрофессиональные дисциплины (для данного направления или специальности подготовки).

4. Специальные дисциплины.

Дисциплины по выбору студента являются обязательными, а факультативные дисциплины, предусматриваемые учебным планом высшего учебного заведения, не являются обязательными для изучения студентами профессионально-педагогического факультета. Специализации являются частью специальности, в рамках которой они создаются, и предполагают получение более углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в различных областях деятельности по профилю данной специальности. В основных образовательных программах, имеющих в своем наименовании слова «по отраслям» или «по видам», специфика подготовки для конкретной отрасли или вида учитывается прежде всего за счет дисциплин специализации.

Педагог профессионального обучения по специальности 030500 — «Профессиональное обучение» подготовлен к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

— профессиональное обучение;

— производственно-технологическая деятельность;

— методическая работа;

— организационно-управленческая деятельность;

— научно-исследовательская работа;

— культурно-просветительская деятельность.

По окончании обучения выпускникам факультета присваивается квалификация педагог профессионального обучения по направлениям: «Зоотехния», «Агрономия», «Агроинженерия», «Экономика и управление», «Информатика и компьютерные технологии». Выпускники факультета обладают соответствующей квалификационной характеристикой для организации и проведения теоретического обучения по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также практического (производственного) обучения по группам родственных профессий соответствующего профиля, основанного на сочетании практического обучения с производительным трудом при использовании передовых технологий в отраслях сельскохозяйственного производства, внедрении последних достижений, организуют и проводят учебно-воспитательную работу, профессионально ориентируют молодежь, воспитывают и развивают профессионально важные и значимые

качества личности современного специалиста, организуют и принимают активное участие в опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работе по проблемам профессионального образования.

Выпускники осуществляют организационно-методическую деятельность в учебных заведениях, создавая педагогические проекты содержания образования, частных методик обучения и инновационной деятельности, разрабатывают учебно-методическую документацию (основные профессиональные образовательные программы: учебные планы и программы учебных предметов, пособия и рекомендации). Постоянно совершенствуют формы и методы профессионального обучения, а также принимают участие в оснащении и развитии материальной базы образовательных учреждений и организационно-управленческой работе в организациях профессионального образования.

Содержание образования на факультете не замыкается на профессиональной подготовке, хотя именно специальность определяет основной список дисциплин. Содержание программ отражает насущные социально-экономические проблемы сел Центрально-Черноземного региона, общероссийские проблемы: совершенствование правового государства, интеграция человека и общества в мировую культуру.

Профессионально-педагогический факультет ВГАУ можно рассматривать и описывать по-разному: как относительно самостоятельное подразделение вуза, его подсистему; как полиструктурную систему, имеющую глобальные и оперативные цели, разнообразные функции и конечные результаты; как образовательную среду, что является средоточием духовных и материальных условий существования и развития будущих педагогов профессионального обучения. Эти взгляды на факультет позволяют понять его смысл, функции, содержание, технологии, конечный результат. Если цель педагогического образования — формирование образа преподавателя, то цель профессионально-педагогического факультета — воспитание педагога профессионального обучения.

Термины «профессиональное воспитание», его результат — «профессиональная воспитанность» используются весьма ограниченно в теории и практике и трактуются по-разному. По нашему мнению, профессиональная воспитанность — это не что иное, как гармония мотивационно-нравственной сферы будущего педагога, фундаментальных знаний и адекватных способов поведения и педагогической деятельности.

Можно согласиться и с более развернутым толкованием. Профессиональное воспитание будущего педагога профессионального обучения — многомерное явление, включающее: а) формирование духовности, т. е. активного внутреннего стремления к истине, правде, добру и красоте, осмысления мира как целостного организма; б) профессиональное становление, т. е. формирование потребности овладеть основами профессии, педагогической культурой, гармоничное развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых, этических и эстетических качеств; в) развитие готовности к педагогической рефлексии — профессионально значимого качества личности преподавателя, свидетельствующего о степени сознательного и творческого отношения к педагогическому труду. Она характеризует осмысление будущим специалистом процесса и результатов профессиональной деятельности, умение анализировать и исправлять недостатки с целью повышения эффективности решения творческих педагогических задач.

Реализация задач профессионально-педагогического факультета осуществляется через его функции: воспитание, обучение, социализацию студенчества. Воспитательная функция — это создание условий для самореализации, обогащения имеющихся и приобретения новых личностных качеств, данная функция погружает студентов в интенсивную деятельность, позволяет овладеть ценностями жизнедеятельности. Дидактическая — ориентирует будущего специалиста на овладение фундаментальными знаниями, теорией, методологией и технологией профессиональной деятельности (с учетом индивидуальности обучающегося). Социальная функция конструирует условия для расширения социальных контактов, обогащения живого знания, формирования самоуправленческих начал. Развитие каждой из функций, их взаимодействие и взаимообогащение создают стиль жизнедеятельности факультета и позволяют организовать педагогически целесообразный процесс профессионального воспитания [1].

В свою очередь функции факультета как системы реализуются через содержание профессионального образования. Это содержание

само состоит из элементов, гармония которых и определяет во многом фундаментальность профессиональной подготовки.

Целостное содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, представленного — еще до начала обучения — в виде учебно-программных материалов («образовательный стандарт») и личностного опыта, приобретаемого на основе общения и обусловленных им ситуаций в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития. Актуальная задача профессионального воспитания — проецирование общей культуры в сферу педагогическую, что обеспечивает будущему педагогу возможность выхода за пределы нормативной деятельности. Культурологический подход предполагает широкий взгляд на культуру и образование прежде всего в контексте общефилософского их понимания. Педагогические факты и явления при таком подходе раскрываются с учетом реально протекающих социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Культурологический подход обеспечивает и формирование педагогической культуры будущего специалиста, создает условия для освоения и трансляции новых педагогических ценностей, овладения эффективными педагогическими технологиями для творческой самореализации личности будущего преподавателя, его возможностей и способностей в профессиональной деятельности.

В целом содержание профессионально-педагогического воспитания включает в себя сложное, порой противоречивое сочетание знаний, переживаний и отношений — к себе, людям, миру. Другое дело, что знание рождается в результате пережитых наблюдений, впечатлений, в ходе устанавливающихся или установившихся реальных отношений. Именно так студенты познают профессию, входят в мир связанных с ней переживаний и отношений.

Больше того, на основе нормативного и живого знания будущий специалист отыскивает новое знание, испытывая при этом радость открытия. Овладевая эвристической деятельностью, преподаватель лучше понимает, что такое педагогическая теория, осмысливает собственную работу, устанавливает более грамотные отношения с учащимися. Связь названных компонентов обеспечивает молодому профессионалу возможность самоутвердиться в качестве полноправного представителя русской культуры, ценностей и традиций; создает условия для вступления в диалог с другими культурами; включает в современные мировые общецивилизационные процессы.

Профессиональное воспитание создает условия для приобретения уникального опыта рефлексии — личностного осмысливания, оценки, переживания, отношения к тому, что связано с выбранной профессией, подготовкой к ней. Рефлексия как бы пронизывает все компоненты содержания профессионального воспитания, очеловечивает его. Именно рефлексия выявляет, фиксирует, делает устойчивой личностную позицию будущего специалиста — ценностное отношение к своему делу, к студентам.

Ничуть не желая толковать рефлексию как некую панацею от бед и трудностей вузовской педагогики, важно, тем не менее, подчеркнуть ничем (никем!) не компенсируемые возможности данного феномена именно, повторим, для формирования личностного отношения будущего педагога к кажущемуся предстоящим, а на самом деле давно начавшемуся профессионально-личностному бытию. Назовем лишь несколько принципиальных позиций. Прежде всего рефлексия — уникальное сочетание сознательного и бессознательного, продуманности (прочувствованности) и инсайта, ведущее к выбору и осуществлению решений в воображаемых и реальных ситуациях. Далее, рефлексия — результат и в то же время один из путей к духовности, своеобразный механизм совести — не столько как покаяния, сколько как нравственного самопобуждения к собственному личностно-профессиональному росту. Рефлексия — реальный побудитель к поиску и реализации ценностного осмысления, которым неизменно завершается «труд души», будь то разовый акт или состояние. Ведь она — неизменная и незаменимая первооснова всякого творчества, его старта и развития: творчества социального, профессионального, художественного, духовного или иного. Наконец, это внутренний самоанализ, побуждающий к самосовершенствованию, всегдашнему и радостному, или самодовольно его отрицающий.

Важное и особо трудное дело преподавателя вуза — показать будущим коллегам возможности рефлексии, раскрыв ее общечеловеческий и в то же время сугубо индивидуальный характер, научить соответствующим технологиям,

обращаясь к знаниям, личному опыту, образу жизни студентов, их пусть поначалу стихийной профессиональной рефлексии. В опыте многих педвузов уже несколько лет осуществляется постепенная смена образовательной парадигмы, в самой идеологии которой приоритетен не «собственно профессиональный», информационно-технологический аспект (знания и умения по предмету), но личностно-профессиональный, основанный, в сущности, на рефлексии — осознанном профессиональном самоопределении.

Именно рефлексия, наряду, разумеется, с другими компонентами, должна занять едва ли не главное место при отборе абитуриентов (способность и содержание самооценки профвыбора, «объем» сферы ожидаемого от вуза, мотивы поступления), при выборе основ интеграции психолого-педагогических дисциплин (целостное и ситуативное видение и принятие решения), при организации образовательно-воспитательного процесса (персональные творческие мастерские, «погружения», проведение исследований в условиях педпрактик, профессиональные студенческие объединения и пр.). Профессиональная рефлексия, успешно начатая еще в вузе, приносящая удовлетворение, станет со временем непременным, привычным спутником преподавателя, делая интересной его жизнь в образовательном учреждении.

И последнее, быть может, главное. Такой преподаватель приобщит к рефлексии своих студентов. А это ли не верный путь к объединяющей их духовности?

В связи с этим вопросом возникает и другой: как сложное содержание педагогического образования сделать достоянием студентов? Необходимо организовать психологически богатую «встречную деятельность» учащихся и учащего. Именно такое образование и развивает, и воспитывает, так как ориентировано не столько на знания, сколько на чувства, сознание, субъективные интересы и особенности участников образовательного действа. Речь идет об образовательной технологии.

В воспитании педагога профессионального обучения «образовательная технология» принципиально отказывается от технократического подхода к педагогическому образованию, ибо невозможна, неприемлема без осмысления. Соединение формально-логической и эмоционально-образной составляющих приводит к необходимости понимания учебно-воспитательного процесса как образовательного, объединяющего в себе структурность и образность. Сущность образовательной технологии определяется диалогом: старшего и младшего (родитель—дитя, воспитатель—воспитанник, учитель—ученик, преподаватель—студент, профессор—аспирант); исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православной и светской культуры, ценностей и традиций; русской культуры и культуры других народов; рационального и чувственного; ума и души; гуманитарного и естественного знания... Именно поэтому образовательная технология является системообразующим фактором профессионального воспитания учителя.

Содержание и технологию подготовки педагога профессионального обучения обеспечивают все кафедры факультета. Их успешность определяется осмысленной и принятой всеми стратегией и тактикой оптимального сотрудничества преподавателей. Особые задачи решает сотрудничество кафедр — педагогических и филологических.

Коллектив профессионально-педагогического факультета ведет свою педагогическую деятельность в направлении существенного усиления ценностно-нравственных аспектов посредством: коллективного осмысления причин ценностного кризиса современного образования и общества (с позиций культуры и национальных традиций); ориентации на становление нового творческого типа работников; актуализации воспитания духовно-нравственных ценностей будущего работника образования.

Система профессионального образования факультета следует не только конъюнктуре рынка, но и традициям первого вуза Черноземья России, развитию духовности и национальной русской культуры. Благодаря этому передаются технологии деятельности, культурные нормы и ценности.

Факторы, определяющие спрос на поступление и получение образования на профессионально-педагогическом факультете, имеют ценностной характер. Это обусловлено стратегическими потребностями государства, народного хозяйства, а также личностными склонностями обучаемых.

В современных условиях высшая школа России активно интегрируется в мировое и европейское образовательное пространство в рамках Болонского процесса. Тем не менее, необхо-

димость привести российское образование в соответствие с мировыми стандартами не должна ликвидировать его несомненные достоинства, прежде всего его фундаментальный характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Белозерцев Е. П.** Педагогическая подготовка учителя-филолога : учеб. изд. / Е. П. Белозерцев. — М. : Изд-во «Валент», 1996. — 103 с.

Поступила 10.11.08

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Ионин

Представлены некоторые взгляды на направления дальнейшего развития профессионального образования. Формирование социальной и профессиональной компетентности требует существенной модернизации самого учебно-воспитательного процесса. Принципиальные изменения должны произойти в отношениях преподаватель — студент. Суть этих изменений связана с внедрением активных, проблемных технологий. Однако главная роль принадлежит изменению содержательной стороны образовательного процесса. Фундаментализация высшего профессионального образования предполагает усиление методологической подготовки, существенную информатизацию и гуманизацию.

В современном мире господствующее положение в сфере образования занимает ценностная ориентация, базирующаяся на парадигме инструментально-технологической рациональности, в рамках которой образование рассматривается как средство достижения целей в экономике и политике. Образовательная политика в рамках данной парадигмы ориентирована на односторонюю подготовку узких специалистов. Эта парадигма связана с культивированием специальных знаний, навыков и умений. Специальные знания, навыки и умения оказываются наиболее социально значимыми, вытесняя из центра культурного пространства на периферию духовно-нравственные и другие социальные ценности. В самом общем плане, можно сказать, что в парадигме инструментально-технологической рациональности акцент делается на отношения «человек—техника», «человек—профессия». Эта парадигма обусловливает углубляющуюся профессионализацию образования и как базовые показатели качества высшего профессионального образования рассматривает наличие у выпускников высшей школы определенной суммы знаний, умений, навыков, которые интегрируются в его квалификацию или специальность.

Парадигма инструментально-технологической рациональности придает институту образования узкопрагматический и технократический характер. И хотя на основе данной парадигмы западное общество достигло высоких результатов по уровню и качеству жизни, на сегодняшний день накопилось большое количество противоречий, требующих своего разрешения, в том числе и на уровне профессионального образования. В современных условиях стремительного усложнения социальной, духовной, культурной жизни общества неизмеримо возрастает значение фундаментальной подготовки специалиста. Это обусловлено динамизмом и масштабностью задач, с которыми встречается человечество по мере своего развития. Возрастание целостности мира, повышение взаимосвязи различных сторон жизни предполагает введение в повседневный оборот информации о сложных процессах глобального характера. Чтобы адекватно ориентироваться, а тем более осознанно участвовать в этих процессах, личность должна быть всесторонне развита и хорошо образованна.

Современный профессионал должен уметь творчески мыслить, самостоятельно решать сложные проблемы в конкретном виде деятель-

пости. Кроме того, ему необходимо постоянно адаптироваться к новым знаниям и технологиям, совершенствовать свою квалификацию. Систематическое повышение квалификации, профессиональное и личностное совершенствование становятся обязательным условием успешной работы любого человека, занятого профессиональной деятельностью.

В основе профессионального и социального развития личности лежит знание. В знании человек овладевает объектом своей творческой деятельности, идеально преобразует его. Уже в 1971 году Д. Белл утверждал: «Понятие „постиндустриальное общество“» делает упор на центральную роль теоретического знания как оси, вокруг которой выстраивается новая технология, экономический рост и новая стратификация общества» [8, с. 20]. Массовые социологические исследования неизменно показывают воздействие уровня образования на психологические и социальные характеристики личности. Согласно прогнозам экспертов в XXI в. интеллектуализация труда станет главным фактором глобальной конкуренции. На долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании, образовании кадров, организации производства, в развитых странах приходится 70—85 % прироста ВВП [1, с. 108].

Внедрение новых технологий, информатизация и автоматизация производства вносят такие изменения в профессиональный труд, для осуществления которых необходимо развитие многосторонних и универсальных способностей. В последнее время в качестве важнейшей функции системы образования выделяют становление интеллектуальной культуры личности: в процессе образования человек должен не просто получить некоторую сумму знаний, а научиться самостоятельно и нестандартно мыслить, творить, брать на себя ответственность за принятые решения. «Одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние, активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях среды, в том числе, производственной» [6, с. 99].

Создание в современном российском обществе системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни, соответствующая корректировка и модернизация общего и профессионального образования с сохранением его традиционных форм, гуманизация, гуманитаризация и «социализация» образования — это необходимые шаги на пути к формированию профессионально компетентной личности — работника XXI в., профессионала. Важнейшим направлением реформирования российской высшей школы становится расширение фундаментальной составляющей высшего образования не только в качестве основы для целостного восприятия мира, но и как непременного условия для последующего пожизненного образования [7, с. 8].

Значительную роль в фундаментализации образования должно сыграть усиление методологической подготовки студентов, формирование методологической культуры выпускников вузов. Это означает, что процесс высшего профессионального образования должен быть ориентирован не просто на освоение конкретных теорий и прикладных дисциплин, но осваивал принципы мышления, основные проблемы, области применения теорий. Фундаментализация образования должна осуществляться за счет более строгого отбора материала, анализа содержания и выделения его основных инвариантов, более широкой отсылкой к справочной и другой вспомогательной литературе.

Особо важное значение в процессе фундаментализации играет информатизация образования. Как отмечают специалисты, информатизация образования имеет ряд несомненных достоинств: она может способствовать расширению мира личности, развитию тех потенциальных возможностей, которые заложены в личности, развить гибкость мышления, развивая адаптивные механизмы личности, предоставить ей выход на новый уровень образования, подключив к мировым образовательным стандартам.

В связи с появлением компьютера и массовым внедрением новейших информационных технологий в образовательную систему последняя значительно меняет свою форму. Образовательная система дополняется новым чрезвычай-

но важным компонентом — системой Интернет, — которая оказывается между преподавателем и студентом. С этого времени студент сам участвует в формировании своей информационной среды, что повышает его ответственность. Насколько он справится с этой новой ситуацией, покажет будущее. Однако уже сегодня ясно, что усложнение существующей схемы преподаватель—студент и образование новой системы преподаватель—компьютер—студент — это не столько количественное изменение структуры образовательного процесса, сколько начало нового качества образования. Новый этап развития информационной технологии позволяет студенту расширить информационное поле, по существу, сделать его практически безграничным, а далее предоставляет возможность решать творческие задачи, передавая компьютеру другие, чисто вычислительные задачи.

В целом информатизация образования открывает широкие возможности не только для студентов, но и для преподавателей, поскольку преподаватели получают новые возможности для развития личности обучаемого, сопоставления различных образовательных программ, с тем чтобы выбрать наиболее оптимальную из них. Не менее методически интересна предоставляемая преподавателю возможность создать необходимую обучающую среду, способствующую активизации студентов. Наконец, информатизация образования позволяет подключить к обучению новейшим дисциплинам всех желающих независимо от географического положения и возраста, если они имеют соответствующую информационную технологию. Усложняющиеся информационные технологии, применяемые к образованию, ставят по-новому старую проблему продуктивного и репродуктивного в мышлении и обучении. Информационные технологии не только «берут» на себя решение многих задач репродуктивного характера, но и способствуют развитию мышления, формируют новый механизм индуктивной деятельности студента. Как справедливо предположила в связи с этим Л. А. Микешина, «по-видимому, радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, — это в значительной мере программы, разрабатывающие приемы и операции преобразования коренной интуиции» [5]. И поскольку интуиция — сложная, малоизученная сфера бытия мысли, перед исследователями открываются новые возможности продуктивного использования информационных технологий.

Тем самым информатизация — это не только один из путей генерализации знания и образования, но можно сказать, главное, магистральное направление развития интеллектуальной и технологической деятельности человека. Вместе с тем развитие информационных технологий не самоцель, а средство развития личности. Информатизация образования должна быть тесно связана с фундаментализацией, гуманизацией и экологизацией образования. Информатизация образования, не вписанная в определенную систему социально ориентированных гуманистических ценностей, может стать и в определенной мере уже становится объектом борьбы различных социокультурных традиций, средством манипулирования личностью и достижения узкогрупповых целей.

В связи с этим заслуживает специального анализа вопрос о влиянии современной массовой культуры на образовательные системы и новые задачи, которые встают перед этой системой при компьютеризации образования, все более широком вхождении телевидения, системы Интернета и других достижений новейших информационных технологий в повседневную жизнь и влияют на формирование мировоззрения подрастающего поколения. Как подчеркивал Э. В. Ильенков, «ум недаром в русском языке происходит от одного корня со словами „умение", „умелец" Умный человек — это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, людях, событиях, фактах. Именно судить — с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры» [2, с. 21].

В связи с этим актуальным требованием модернизации содержания высшего профессионального образования является требование формирования творческих способностей личности, активное развитие креативной педагогики. Понятие креативность охватывает совокупность мыслительных и личных способностей. При определении его свойств выделяют признаки: наблюдательность, чувствительность к новому, новым проблемам; панорамность мышления, «широту категоризации»; избирательность памяти, беглость мышления, его гибкость и оригинальность. К творческим способностям относятся: способность предвидения, развитая фантазия, легкость генерирования идей, эрудиция.

Эти первичные признаки творческого мышления переплетаются, хотя и имеют свои специфику и единицы измерения (количество, скорость, качество, сравнение, описание). Именно эти элементы творческого мышления являются предметом развития. Творческие способности личности связаны с регуляторными процессами. Психологи отмечают, что у творческих людей среди эмоций доминируют агрессия и радость, а вместе с ними оптимизм, готовность приходить на помощь, чувство прекрасного и юмор. Следующее качество, входящее в структуру творческой индивидуальности, — саморегуляция. Сюда же относятся отмечаемые у творческих людей трудолюбие и упорство в достижении цели.

Ученые подчеркивают значение чувств удовлетворения от достижения целей. Есть тесная связь интеллектуальных, эмоциональных процессов мышления и практической деятельности. Эмоциональные процессы играют роль регулятора активности. Связанные с интуицией, они служат катализатором поиска [4, с. 72]. Развитие творческих способностей, преследуя цель обогащения профессиональной деятельности, обогащает собственно личностное развитие будущих специалистов, создавая поле для формирования возвышенных эмоций.

Структуру творческой культуры личности, по мнению Н. Б. Крыловой, можно представить так: во-первых, это знания в области теории и практики творчества, задающие уровень творческого кругозора; во-вторых, установки и методологические принципы; в-третьих, творческие навыки, связанные с творческим опытом (уровень творческой активности); в-четвертых, применяемые в деятельности нормы ее научной организации, эвристические приемы (нормативный уровень творческой деятельности); пятым уровнем является эмоциональный (интуитивные процессы, творческий риск и взлет).

На основании этого вытекает одна из задач подготовки специалистов — придать указанным качествам характер способностей: 1) при проектировании замысла видеть проблемы, «схватывать» предстоящую деятельность; 2) при осуществлении замыслов решать задачи эвристического характера, генерировать идеи, критически анализировать варианты решений и выбирать лучшие, системно строить свою деятельность; 3) на уровне регуляции и выполнения окончательного решения — способностей направлять решение задач по адекватному пути, доводя их до конечного результата, для чего нужны воля, работоспособность, интуиция, научные и эстетические критерии оценки деятельности (целесообразность, гуманность, гармония, красота, мера и др.). О формировании этого много говорили великие умы (Т. Эдисон, А. Эйнштейн, В. Г. Шухов, С. П. Королев, А. Н. Туполев и др.) [4, с. 72—74].

Сегодня в передовых вузах страны внедряются концепции развития творческих способностей студентов. На младших курсах студенты изучают психологию (темы: память, внимание, мышление, динамическое чтение), а на старших курсах — логику, психологию и принципы инженерного творчества. Завершается цикл работами, увязанными со специальными дисциплинами, изучаемыми студентами на выпускающих кафедрах. В курсовых проектах студенты ведут патентные исследования, проводят анализ предложенных технических решений, составляют формулы изобретения.

Теория и практика образования предлагают палитру активных методов обучения. Это имитационные, ситуационные, деловые игры, практикумы по психологии творчества, обучение студентов навыкам неалгоритмических методов творчества (мозгового штурма, морфоанализа, фокальных объектов, синектики), а также алгоритмических (алгоритмов решения изобретательских задач, компьютерной поддержки решения изобретательских задач и т. д.).

Большое внимание в имитационных и организационно-обучающих играх уделяется стимуляции коллективного творчества. Анализируя методы развития креативности, Н. Б. Ковалева показывает, что к важнейшим принципам их использования в системе образования с целью формирования творческой позиции личности можно отнести: 1) игровое моделирование целостной профессиональной деятельности; 2) создание творческих установок за счет использования игровой ситуации; 3) снятие коммуникативных барьеров за счет использования игровых приемов; 4) актуализацию личного жизненного опыта; 6) создание условий для рефлексии способов работы и установления отношений между ними; 7) направленное обучение основным рефлексивным действиям [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Глазьев С.** Экономическая теория технического развития / С. Глазьев. — М. : Наука, 1990. — 232 с.
2. **Ильенков Э. В.** Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
3. **Ковалева Н. Б.** Принципы и методы развития креативности в теории и практике непрерывного образования в России и США / Н. Б. Ковалева. — М., 1994. — С. 102—107.
4. **Крылова Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. — М. : Высш. школа, 1990. — 140 с.
5. **Мякешина Л. А.** Герменевтические смыслы образования / Л. А. Мякешина // Философия образования. Сборник научных статей / под ред. А. Н. Кочергина. — М. : Фонд «Новое поколение», 1996. — С. 43.
6. **Новиков П. Н.** Опережающее профессиональное образование : науч.-практ. пособие / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. — М. : РИАТиЗ, 2000. — 266 с.
7. **Филиппов В. М.** Российское высшее образование : на пути перемен / В. М. Филиппов, В. Н. Частохвалов // Вестн. РУДН. — Сер. Философия. — 2003. — № 2. — С. 7—20.
8. **Bell D.** York, the post-industrial society : the evolution of an idea. The coming of post-industrial society, social forecasting / D. Bell. — N. Y. : Books, 1973. — 216 p.

Поступила 10.11.08

МУНИЦИПАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

Г. А. Лотванова

В статье представлены теоретические основания и механизмы обеспечения процесса муниципализации образования в среднем столичном городе и создание целостного муниципального образовательного пространства. С учетом сложившихся традиций, уклада жизни, научно-культурных особенностей города автор выявляет теоретические и практические основы управления развития муниципальной системы образования, рассматриваемые в едином контексте социально-экономических преобразований в обществе и конкретной экономической, этнической и социокультурной образовательной средой.

В настоящее время существенно изменились цели образования личности, что привело к необходимости преобразования всей системы, ее направленного включения в процесс социализации. Для осмысления этих изменений обратимся к первоначальному понятию «система». В Философском словаре этот термин трактуется как «...совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [35]. Т. А. Ильина определяет систему как выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Н. В. Кухарев в дополнение к такому пониманию отмечает, что «...система представляет собой целостный объект, в котором устойчивый порядок взаимосвязанных и взаимодействующих элементов образует ее внутреннюю структуру» [7, с. 25]. Рассматривая этот материал в контексте изучения педагогических явлений, он отмечает, что система — «это функционирующий объект, деятельность которого подчинена определенным целям. Структура любого функционирующего объекта обусловлена выдвигаемыми целями, отражает характер взаимодействия системы с окружающей действительностью» [7, с. 27].

Система образования Российской педагогической энциклопедией определяется как «один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспита-

ния подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Охватывает учреждения дошкольного воспитания, общеобразовательные, профессиональные (начальные или профессионально-технические средние) и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки и повышения квалификации работников, внешкольные и культурно-образовательные учреждения» [17, с. 330].

Под системой образования в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992) понимается «совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [34]. Система образования в зависимости от источника ее финансирования является федеральной, региональной или муниципальной.

Несмотря на наличие огромного количества исследований по проблемам управления образованием (В. П. Аверкин, М. В. Артюхов, Л. Я. Барсукова, Г. А. Бордихин, А. К. Гостев, С. В. Гущина, Е. Н. Дзавагова, Л. А. Иванова, Ю. И. Калиновский, В. С. Лазарев, В. Н. Максимова, Н. Д. Малахов, А. М. Моисеев, Л. Я. Олиференко, П. П. Осипов, В. М. Петровичев, Л. Д. Плотников, М. М. Поташник, В. Н. Ранних, П. И. Роговцева, Н. С. Толстой, П. И. Третьяков, Л. Н. Феденко, И. И. Хуторянский, И. А. Чайрак, Г. И. Шамова и др.), в педагогической литературе и практике пока нет достаточно четкого представления о муниципальной системе образования, специфике управления ею, не разграничены понятия федеральной, региональной и муниципальной систем образования [1; 3; 8; 12; 13; 16—17; 22; 23; 26—27; 32; 36—38].

При различии точек зрения ученых и практиков на сущность муниципализации образования общим является рассмотрение ее как самостоятельного принципа организации, функционирования и развития образовательной сферы в условиях развития концепции местного самоуправления в России. Одновременно муниципализация образования выступает как целостная система и перманентный процесс повышения эффективности локального образовательного пространства.

Муниципализация как принцип развития системы образования предполагает возрастание социальной ценности (значимости) образования, которая обусловлена степенью удовлетворения учащихся, родителей, населения города, спектром и качеством предлагаемых услуг, с одной стороны, их соответствием экономическим, социокультурным потребностям города — с другой. Несоответствие между образовательными услугами и образовательными потребностями, а также услугами и потребностями города приводит к противоречиям, которые стимулируют развитие инновационных процессов в образовании. Поэтому правомерно считать, что в режиме развития муниципальные системы образования характеризуются спецификой происходящих в каждом конкретном городе инновационных процессов.

Итак, с нашей точки зрения, ***муниципализация образования*** — это социально-педагогический принцип, предполагающий конкретизацию регионального подхода к целям, задачам и содержанию образования, а также социально-экономическим, этно- и социокультурным потребностям и возможностям локального образовательного пространства. Он реализуется в единстве федерального, регионального и муниципального подходов к образованию. В нашем исследовании муниципальная система образования рассматривается нами как социально-экономический и психолого-педагогический феномен.

В литературе и исследованиях (М. В. Артюхов, М. Е. Степанова, Н. И. Роговцева и др.) существуют разнообразные подходы к определению сущности муниципальной системы образования [1; 26; 30]. Остановимся на некоторых из них. Согласно определению исследователя Н. И. Роговцевой муниципальная система образования представляет собой совокупность:

— разноуровневых вариантов образовательных программ, составленных с учетом научно-культурных особенностей и исторических традиций города;

— муниципальных образовательных стандартов, обеспечивающих их выполнение;

— сбалансированной сети реализующих их образовательных учреждений, обеспечивающей удовлетворение потребностей населения в раз-

нообразных образовательных услугах на основе их склонностей и способностей;

— системы административных и государственно-общественных органов управления, обеспечивающей функционирование и развитие образования с учетом реальных ресурсных возможностей города [26, с. 6—7].

Из данного определения явствует, что элементы, входящие в него, взаимосвязаны: образовательные учреждения представляют собой средство реализации образовательных программ и стандартов. При этом управление рассматривается как системообразующий фактор, обеспечивающий выполнение общих целей образования. Система органов управления реализует внутри- и внесистемные связи, организует функционирование и развитие всей системы, ее целостность и устойчивость.

По мнению И. И. Проданова, муниципальная образовательная система представляет собой совокупность учебно-воспитательных учреждений данного географического района, созданных с учетом социально-экономической структуры региона, его традиций и особенностей и направленных на удовлетворение потребностей населения в разных видах образования с учетом гуманистических ценностей и культурной самобытности каждого человека [24].

Муниципальная система образования с позиции М. Е. Степановой является сбалансированной сетью образовательных учреждений, удовлетворяющих потребности населения в разнообразных образовательных услугах с учетом его склонностей и способностей. Она предполагает, по справедливому дополнению исследователя, создание разноуровневых образовательных программ и стандартов и обеспечивает их выполнение. Муниципальная система образования включает в себя сеть административных и общественно-государственных органов управления, обеспечивающих функционирование, развитие, совершенствование процессов образования и воспитания с учетом реальных ресурсов и возможностей каждого конкретного города. Все компоненты этой системы взаимосвязаны [30, с. 10].

Л. Н. Феденко выделяет в муниципальной образовательной системе следующие аспекты:

— *целевой* — определяющий расширение социально-экономических и практических возможностей для самореализации личности учителя и учащегося;

— *содержательный* — раскрывающий разработку муниципального компонента содержания образования во взаимосвязи с федеральным, региональным и школьным компонентами;

— *организационный* — включающий создание различных типов школ, учебно-воспитательных учреждений и их комплексов, муниципальных моделей управления [33, с. 18].

С позиции нашего исследования особый интерес представляют содержательный компонент, так как он связан с реализацией разнообразных программ общего, профессионального, специального, дополнительного, школьного, дошкольного образования, а многообразие программ отражает разнообразие запросов в сфере образования различных групп населения; организационный аспект, предполагающий учет многообразия характеристик системы, каковыми являются: непрерывность образования, предусматривающая преемственность всех его звеньев; инерционность; адаптивность; гибкость; динамичность; прогностичность; многокритериальность.

Принципиальными характеристиками муниципальной системы образования, с точки зрения Н. И. Роговцевой, являются:

— интеграция науки и практики в решении задач развития образования на основе традиций научно-педагогических школ;

— создание условий для разнообразия социальных контактов школ с различными научными и культурными учреждениями города;

— создание условий для включения учащихся в духовную жизнь города [26, с. 50].

Причем исследователем выделены данные характеристики относительно муниципальной системы образования сверхкрупного города. Однако с точки зрения нашего исследования, они также заслуживают внимания.

По мнению В. Н. Ранних, относительными элементами муниципальной системы образования являются: внешняя среда; социально детерминированные цели и задачи; системные ограничения; связи; функции (управленческие, обеспечивающие, образовательные, ролевые и т. д.); учреждения образования, под которыми понимается любое учреждение, осуществляющее или непосредственно образовательный, или обеспечивающий его процесс; орган управления; результаты функционирования системы [25, с. 15]. На базе этого исследователем муниципальная система образования определяется

как «целостная система, в основе которой лежат генеральная цель и задачи, детерминированные потребностями местного населения в образовании и воспитании» [25, с. 15]. Открытость данной системы, которая подразумевает наличие у нее системного окружения (окружающей среды), определяемого географическими, демографическими, социально-экономическими и политическими факторами, также оказывает влияние на целевой компонент муниципального образования. Все это формирует главную цель муниципальной системы образования — обеспечение каждому человеку полноценного права на получение образования: право выбора типа и вида учреждения; на участие в образовательной деятельности; на то, чтобы оценивать качество образования; на то, чтобы быть оцененным с точки зрения достигнутых результатов образования; на защиту образовательных интересов; на участие в управлении образованием; на обязанности по отношению к образованию [6; 14]. Для реализации этих прав необходимо решение следующих основных задач:

1) создание и содержание необходимых по виду и типу взаимосвязанных в комплекс учреждений образования;

2) кадровое обеспечение образовательного процесса в данных учреждениях;

3) обеспечение целостности и преемственности образовательных программ внутри системы;

4) улучшение и развитие самой системы муниципального образования;

5) управление муниципальной системой образования;

6) создание и регулирование адресных информационных потоков;

7) обеспечение открытости системы с целью сохранения единого образовательного пространства в масштабе всего государства;

8) нормативно-правовое регулирование муниципального образования;

9) осуществление взаимодействия с другими муниципальными и государственными органами по вопросам образования [25, с. 16].

Исследование проблемы повышения эффективности управления муниципальной системой образования позволило Л. Я. Барсуковой представить муниципальную систему образования как систему образовательных учреждений (дошкольных, общеобразовательных школ, средних специальных учебных заведений, учреждений дополнительного образования, высших учебных заведений, учреждений послевузовского образования, учреждений системы переподготовки и повышения квалификации) и систему служб, обеспечивающих анализ функционирования и развития образовательных учреждений, повышение эффективности их работы и разрабатывающие критерии оценки деятельности этих учреждений (методические, психологические, социологические) [3, с. 37].

По определению Н. Д. Малахова, система образования муниципалитета — это территориально обособленная и относительно самостоятельная часть региональной образовательной системы, связанная с другими аналогичными частями и институтами в составе последней. Определение муниципальной системы образования, с его точки зрения, в принципе сходно с дефиницией системы образования (образовательной системы) региона, которая определяется им как «...относительно обособленная совокупность связанных между собой образовательных, обеспечивающих, инновационных и управленческих процессов, реализуемых образовательными и иными институтами на территории одного из субъектов РФ. В общем случае границы системы образования не обязательно совпадают с границами административно-территориального деления, однако, во всех случаях вычленение ее предполагает наличие *общих целей* (выделено нами. — *Г. Л.*), интегрирующих усилия всех входящих в нее людей и институтов в единое целое» [20, с. 6]. Муниципальная подсистема (система) образования трактуется им с той лишь разницей, что указанная выше совокупность процессов реализуется соответствующими институтами, расположенными на территории того или иного муниципалитета (города), входящего в состав административно-территориального деления региона. Исследователь подчеркивает, что наряду с общерегиональными целями муниципальная система образования может и должна иметь свои особенные цели, отвечающие интересам пользующегося ее услугами населения. Она действует на основе и в рамках нормативно-правовых актов и других ограничений, налагаемых федеральными и региональными органами власти и управления образованием, может иметь самостоятельные связи и отношения с другими системными объектами и институтами как внутри, так и за пределами своего региона [20, с. 7].

М. В. Артюхов сформулировал следующее определение: муниципальная система образования — «это административно-территориальная, целостная совокупность сбалансированных и связанных между собой обязательных, обеспечивающих, инновационных и управленческих процессов, реализуемых соответствующими традиционными, коррекционными, развивающими образовательными и иными институтами на территории города для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения на основе склонностей и способностей детей с учетом гуманистических ценностей и их культурного своеобразия» [1, с. 175].

Образовательные процессы, по справедливому замечанию исследователя, считаются основными, так как задают общую специфику, выделяя систему образования в ряду других системных объектов муниципалитета, и представляют собой систему педагогической деятельности, которая реализуется внутри образовательных институтов, рассредоточенных в границах муниципалитета (государственные и муниципальные образовательные учреждения, школы, гимназии, лицеи, дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, институты репетиторства, консультирования и т. п.). Основные образовательные процессы в муниципальной системе образования представляют собой систему непрерывного образования и включают школьное воспитание, общее среднее образование, среднее профессиональное образование, дополнительное образование, высшее образование, послевузовское образование и совершенствование профессионального мастерства, подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров. Обеспечивающие процессы способствуют качественной реализации образовательных процессов через оснащение необходимыми условиями и ресурсами: инфраструктурой образовательной сети, материально-технической базой, средствами обучения и воспитания, программно-методическими средствами, кадрами, информацией и др.

Инновационные процессы есть процессы разработки, распространения, освоения и применения нововведений внутри образовательной системы. Нововведения (инновации) в образовательной системе — это сознательно инициируемое и целенаправленное реальное изменение, вносящее в ее внутреннюю среду и строение новые, относительно стабильные элементы и отношения, которые содержат в себе новшество (творческую проработку новых идей и принципов) и улучшают характеристики отдельных частей, структурных компонентов и самой образовательной системы как целого.

С нашей точки зрения, ***муниципальная система образования*** — это развивающийся комплекс образовательных учреждений, находящихся в ведении местного (городского) самоуправления, и органов управления им.

На основе проведенного нами исследования были выделены сущностные характеристики муниципальной системы образования:

— принадлежность к административно-территориальной единице (в отличие от региональной системы образования, предусматривающей принадлежность к крупной территориальной единице);

— управляемость, наличие органа управления, обладающего определенными властными полномочиями по отношению к образовательной системе;

— ориентация на определенные социальные функции (различные в разных общественных условиях: крупного, среднего города, села, отдельного образовательного учреждения);

— функциональная специфичность, связанная с индивидуальностью количественной и качественной характеристикой элементов системы.

Муниципальная образовательная система рядом исследователей рассматривается как социально-педагогическая. При этом авторами (Л. Я. Барсукова, В. А. Якунин и др.) выделяются следующие общесистемные признаки и свойства всех педагогических систем: реальность — они являются объектом социальной природы; сложность — состоят из многочисленных подсистем; динамичность — непрерывно адаптируются к коренным преобразованиям в социально-политической и экономической сферах; открытость — между муниципальной и региональной системами существуют определенные взаимосвязи; автономность — границы между ними условны; целеустремленность — сами системы и их подсистемы могут видоизменять цели, выполнять разнообразные способы действия для достижения разных или одинаковых результатов; самоуправляемость — упорядоченность структурно-функциональных компонентов, их интеграция и взаимодействие со средой могут обеспечиваться собственными органами и механизмом управления [3; 40, с. 1—2].

Общим критерием выделения структурных элементов муниципальной системы образования, обусловливающим их взаимную близость и интеграцию, а также обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархическое строение, выступает управление. Управление может быть принято в качестве системообразующего фактора, потому что, как справедливо подчеркивает В. Г. Афанасьев, именно посредством управления реализуется цель, которая стоят перед социальной системой и которая предопределяет характер ее функционирования и развития [2, с. 9]. Управление в любой организационной системе, в том числе и в муниципальной системе образования, играет роль основного системообразующего фактора. Е. Б. Куркин рассматривает систему местного управления образованием как сеть, представляющую собой набор образовательных учреждений, призванных удовлетворять разнообразные и разноуровневые потребности населения в образовании [18, с. 7].

Муниципальное управление — деятельность органов местного самоуправления, направленная на удовлетворение общественных интересов, осуществляемая в определенных законом формах посредством муниципального хозяйства [19, с. 37]. Управленческие процессы предполагают сбор, переработку и перераспределение информации, выработку и осуществление решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования. При развитии муниципальной системы происходят наращивание ее возможностей (финансовых, кадровых, программно-методических, материально-технических и т. д.) и повышение эффективности их использования. С точки зрения управления, различие двух основных режимов работы системы образования, как уже отмечалось, является принципиально важным по двум причинам: во-первых, эти процессы в определенной степени противоречивы, а во-вторых, их «слаженность» невозможна без управления.

Под *управлением муниципальной образовательной системой* понимаем целенаправленный и организованный процесс, который основан на взаимодействии всех субъектов, состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия со средой и направлен на формирование единого образовательного пространства, обеспечивающего высокоэффективную систему услуг и условий, отвечающих образовательным потребностям всех слоев и групп населения, превращающий образование в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечивать развитие и воспитание личности с учетом общечеловеческих ценностей и ценностей национальной культуры [3, с. 38]. На данном этапе исследования разведем понятия «региональной» и «муниципальной систем образования». Сравнение этих двух понятий приводит к выводу о том, что общим в них является характеристика системы через совокупность определенных единиц, удовлетворяющих потребности населения в образовательных услугах. В обоих случаях специфика региона и муниципалитета проявляется в учете социально-экономических, научно-культурных и других особенностей территории, на которой формируется и функционирует система образования.

Принципиальное отличие муниципальной системы образования от региональной заключается в том, что понятие «муниципальная система образования» указывает на принадлежность к административно-территориальной единице, в то время как «региональная система образования» — к крупной территориальной единице. Если территориальность как признак географической принадлежности является общим признаком, то наличие определенной властной структуры — отличительная черта только муниципальной системы образования.

Муниципальная система образования как более гибкая, чем региональная, находится в тесной связи с различными учреждениями города, реализует идею непрерывного и дополнительного образования. Таким образом, можно утверждать, что характеристика муниципальной системы образования включает в себя основные характеристики региональной системы образования, однако, при этом подчеркивается роль местных органов самоуправления, которые могут создать или не создать дополнительные условия для функционирования и развития системы образования. Это приводит к необходимости исследования новых задач органов управления.

Развитие муниципальной системы образования основывается на Федеральном законе «Об образовании» (1992), достижениях педагогической науки и практики, принципе регионализации образования в соответствии с требованиями государственных образовательных

стандартов. В Законе определены принципы государственной политики в области функционирования образовательных систем. Среди основных принципов, положенных в основание российской образовательной реформы 1970—80-х гг., Э. Д. Днепров выделяет регионализацию образования, которая включает «отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров». Она предполагает наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями [14]. Регионализация образования определяет пути становления целостной муниципальной системы образования на основе взаимодействия национально-регионального, федерального и мирового опыта развития образования.

Другие авторы (Ю. В. Васильев, Е. С. Комраков и др.), размышляя над понятием «региональная система образования», ее существенным признаком выделяют «обеспечение полноты и непрерывности процесса образования конкретного ребенка, проживающего на данной территории. Это достигается системой организационных структур, реализующих определенные функции, в совокупности образующих полный цикл деятельности, связанных с развитием конкретного ребенка». Под муниципальной системой образования авторы понимают «совокупность организационных структур, находящихся на определенной территории и включенных в социально-экономическую систему данного административно-территориального образования с присущими ему особенностями, а также обеспечивающих полноту и непрерывность образования (присвоение культурно-исторического опыта) индивида, проживающего на данной территории» [9; 29, с. 21]. Муниципальная система образования, на их взгляд, должна быть создана по типу сферы, что предполагает концентрический тип ее устройства (в отличие от иерархического). При этом центральным является базовый процесс, осуществляемый в образовательных учреждениях, а все другие — реализуют обслуживающую функцию. Существенным признаком сферы является самодостаточность, выражающаяся прежде всего в наличии необходимых и достаточных условий для полноты реализации образовательных функций, среди которых: полное обеспечение образовательной деятельности (правовое, финансовое, материально-техническое, информационное, кадровое, научное); встроенность, сопряженность с другими сферами жизнедеятельности и т. д.

Важнейшим условием функционирования и развития системы образования является обоснованное и стабильное финансирование образовательных учреждений [11]. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ст. 41, п. 2) финансирование образовательных учреждений должно осуществляться на основе государственных (в т. ч. ведомственных) и местных нормативов, определяемых в расчете на одного обучающегося, воспитанника по каждому типу, виду и категории образовательного учреждения [1]. Использование в практике финансирования образовательных учреждений нормативов бюджетного финансирования требует соблюдения определенных экономических условий в части реализации государственных образовательных программ по типам и видам образовательных учреждений. Каждый государственный заказ должен быть подкреплен экономической и правовой базой [4—5; 15; 21; 39; 41].

Общее образование (дошкольное, основное общее и полное среднее) финансируется из бюджетов муниципальных образований. Это предопределило сильную дифференциацию в расходах на одного учащегося общеобразовательной школы в целях обеспечения единой системы планирования финансовых средств. При переходе на нормативный метод финансирования разработана Единая модель расчета нормативов бюджетного финансирования общеобразовательных учреждений [4—5]. Однако проводимая политика выравнивания за счет трансфертов из ФФПСФ не давала ощутимых результатов: в 1997 г. номинальные расходы на 1 учащегося общеобразовательной школы различались по регионам в 12,5 раза, в 2000 г. — уже в 15,6 раза. Средний по РФ уровень расходов на 1 учащегося общеобразовательной школы составил 7 273 руб. В наименее обеспеченных регионах он ниже среднего почти в 2,5—2,8 раза.

Модернизация образования ведет к реорганизации экономических отношений и предполагает разделение бюджетного финансиро-

вания образовательных учреждений на институциональное финансирование, т. е. прямое финансирование образовательных учреждений из бюджетов всех уровней, и бюджетные средства, которые поступают через учащихся. Для приведения этих механизмов в действие помимо введения нормативного бюджетного финансирования учреждений необходимо упорядочение существующих межбюджетных отношений, внедрение механизма двухуровневого бюджетного финансирования и передача государственных полномочий в сфере образования с соответствующими ресурсами на нижестоящий бюджетный уровень, с переходом от системы безличных и незащищенных трансфертов к субвенциям и субсидиям для дотационных регионов и муниципалитетов. Необходимым условием реорганизации и повышения эффективности экономических отношений в сфере образования является правовое и организационно-экономическое обеспечение реального перехода общеобразовательных учреждений на финансово-экономическую самостоятельность [28]: получение статуса юридического лица; изменение порядка выделения бюджетных средств; создание единых форм финансового учета и отчетности; подготовка и переподготовка управленческого персонала образовательных учреждений.

Анализ литературы и опыт свидетельствуют, что в настоящее время организация и управление общим образованием только на муниципальной основе не способствуют реализации единой федеральной политики в сфере образования. Необходимо ввести государственную норму участия в управлении общеобразовательными учреждениями через соучредительство (и соответственно через распределение прав и обязательств) органов власти муниципалитетов и субъектов федерации [31]. Реализация государственного управления муниципальной системой образования, ориентация образовательных учреждений на местные рынки труда должны осуществляться на основе полноты и достаточности образовательных ресурсов, демографической, экономической и территориальной целесообразности.

В. Б. Новичков подчеркивает, что «муниципализация как процесс предполагает переосмысление всех сторон жизни образования: от изменения форм собственности, правового статуса образовательных учреждений до серьезной коррекции содержания образования, методов и форм обучения, принципов и методов управления его развитием. Если посмотреть на муниципализацию образования как на социально-педагогический процесс, сопровождающийся созданием нового законодательного нормативно-правового обеспечения, с предполагаемым расширением налоговой базы функционирования органов местного самоуправления, предстоящими выборами в местные органы власти, консолидированностью жизненного пространства и коммуникаций в условиях конкретного муниципалитета, то можно сделать вывод о том, что названный процесс открывает системе образования второе дыхание. Она получает новые возможности для своего развития» [19, с. 42]. Исследователь утверждает, что «муниципализация — это процесс, в результате которого образуется система образования на местном уровне, на уровне города, т. е. муниципальная система образования» [19, с. 42]. Под муниципализацией образования, отмечает Н. И. Роговцева, понимается участие местной власти и местной общественности в управлении образованием через соответствующие муниципальные органы [26, с. 36].

Рассматривая процессы муниципализации образования как необходимое звено его демократизации, как путь создания открытого культуре и социуму образовательного пространства и, следовательно, как общий путь движения к открытому обществу, Д. М. Вердиев отмечает комплексный эффект влияния муниципализации образования на процессы демократизации российского общества. Он акцептирует внимание на том, что в социально-политическом плане муниципализация образования содействует:

— сближению местной власти, местного сообщества и школы, их теснейшей взаимосвязи и взаимодействию;

— созданию самостоятельных общественных структур власти в такой крупнейшей сфере социальной деятельности, как образование;

— преодолению разобщенности местного сообщества, формированию в нем общинного сознания, общественных деятельных структур, т. е. первичных очагов развития гражданского общества [10, с. 33].

В социально-педагогическом плане муниципализация образования, по наблюдениям автора, содействует:

— взаимодействию образования и социокультурной среды, их взаимообогащению, раз-

витию школы как социокультурного центра общины;

— «педагогизации» местного сообщества и выращиванию образовательной общественности;

— всестороннему учету как образовательных потребностей местного населения, так и социальных потребностей учреждений образования, т. е. формированию социально-целесообразной образовательной системы и образовательно-целесообразного социума [10, с. 33].

И, наконец, в организационно-педагогическом плане муниципализация образования, по мнению ученого:

— выступает как механизм преодоления изолированности образовательных учреждений, установление их взаимосвязей и взаимодополнения, как механизм реального разделения образовательного труда и одновременно — его интеграции;

— стимулирует создание объединенных, укрупненных образовательных единиц — образовательных комплексов, ассоциаций и др., что помогает аккумулировать и мобилизовать наличный образовательный потенциал;

— формирует сам муниципальный округ как единый, целостный, многопрофильный и многофункциональный образовательный комплекс с единой мобильной системой общих ресурсов развития образования [10, с. 34].

Изучая потребности системы образования в демократических преобразованиях, И. И. Хутоpянский на муниципальном уровне представляет следующие педагогические аспекты:

1) содержательный (формально-юридический): наличие программных документов, направляющих демократические преобразования в муниципальной системе общего образования;

2) организационный: наличие выборного органа, выполняющего часть управленческих функций вышестоящей организации, наличие «мягкой» управленческой связи;

3) мотивационный: формирование мотивации у руководителей образовательных учреждений по созданию общегородских программ, фондов, направленных на развитие как отдельных образовательных учреждений, так и муниципальной системы общего образования в целом [36, с. 15].

В. Н. Ранних, рассматривая социально-педагогические факторы муниципализации образования как современного процесса его развития, определяет при этом муниципализацию образования как «процесс передачи государством части экономических, административных и образовательных функций органам местного самоуправления, закрепленный соответствующими законодательными актами, с последующим перепроектированием городской или районной системы образования в муниципальную в направлении роста показателя ее целостности» [25, с. 13]. При этом основным фактором-источником развития муниципальной системы образования, по справедливому утверждению исследователя, выступает проект его нового функционирования, в основу которого положены следующие принципы: интеграции; включенности; открытости; местной ориентированности; местной инновации; договорных отношений; нормативного финансирования единства образовательного пространства; разноуровневого обучения; целостности муниципального образования [25, с. 14—15].

Под *муниципализацией образования среднего столичного города* нами понимается поэтапный процесс обновления и модернизации системы образования среднего города в целях более полного удовлетворения потребностей субрегиона и интересов школьников, повышения уровня эффективного управления городской системой образования, обеспечения ее целостности, открытости, дифференциации и диверсификации с учетом региональных, субрегиональных и микрорегиональных особенностей, своеобразия городской среды, гармонизации основного и дополнительного общего и профессионального образования.

Как видим, при наличии большого числа исследований по проблемам управления образованием в педагогической литературе и практике пока нет достаточно четкого представления о муниципальной системе образования, не разграничены понятия региональной и муниципальной систем образования. С нашей точки зрения, *муниципализацию образования* следует рассматривать как самостоятельный принцип организации, функционирования и развития образовательной сферы в условиях формирования современной концепции местного самоуправления, как целостную систему и постоянный процесс повышения эффективности управления локальным образовательным пространством.

Формирование муниципальной образовательной системы столичного города непосред-

ственно связано с развитием *муниципального образовательного пространства*, которое представляет собой целостный социально-педагогический комплекс образовательных (дошкольных, школьных и дополнительных), профессиональных (высших, средних и начальных) учебных заведений, государственных и общественных социально-психологических, медико-педагогических, культурно-просветительных, правоохранительных, спортивно-оздоровительных, научно-педагогических и других учреждений и организаций, совместно и целенаправленно решающих текущие перспективные задачи образования подрастающего поколения в интересах личности, семьи, муниципалитета, субъекта федерации и страны.

Таким образом, к основным признакам муниципальной образовательной системы относится наличие:

1) образовательных стандартов, устанавливающих по некоторым учебным дисциплинам уровень образованности выпускников образовательных учреждений;

2) разнообразных вариантов образовательных программ, которые отражают научно-культурные особенности города, учитывают его исторические традиции и наследие;

3) дифференцированной сети образовательных учреждений, удовлетворяющих потребности населения в разнообразных образовательных услугах в соответствии с интересами и склонностями детей;

4) законодательных и исполнительных органов, способных обеспечить стабильность функционирования органов управления образованием, образовательных учреждений и в целом муниципальной образовательной системы;

5) государственно-общественных, независимых организаций, обеспечивающих экспертизу результативности работы всех компонентов системы, контроль над обеспечением муниципальных стандартов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Артюхов М. В.** Теория и практика управления развитием муниципальной системой образования в условиях малого города : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Артюхов. — Челябинск, 1999. — 186 с.
2. **Афанасьев В. Г.** Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1981. — 369 с.
3. **Барсукова Л. Я.** Повышение эффективности управления муниципальной системой образования в условиях малого города : дис. ... канд. пед. наук / Л. Я. Барсукова. — Челябинск, 1999. — 186 с.
4. **Башкина Г. В.** Методика расчета федеральных норм бюджетного финансирования общеобразовательных учреждений / Г. В. Башкина, К. В. Якушева. — М. : АПК и ПРО, 2000. — 32 с.
5. **Башкина Г. В.** Методические рекомендации по формированию штатной численности работников общеобразовательных школ / Г. В. Башкина. — М. : АПК и ПРО, 2000. — 28 с.
6. **Беньковяч Т. Н.** Мониторинг эффективности обучения / Т. Н. Беньковяч // Школьные технологии. — 2002. — № 4. — С. 216—222.
7. **Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М., 1995. — 350 с.
8. **Бредихин Г. А.** Проблемы управления развитием муниципальной системы образования (на примере Московской области) : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Бредихин. — М., 1998. — 150 с.
9. **Васильев Ю. В.** Педагогическое управление в школе : методология, теория и практика / Ю. В. Васильев. — М. : Педагогика, 1990. — 199 с.
10. **Вердиев Д. М.** Государственно-общественная система управления образованием в условиях дифференцированной социокультурной и этнокультурной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д. М. Вердиев. — Ростов-н/Д, 1999. — 37 с.
11. **Геращенко Л. В.** Устойчивое развитие : региональная экономическая политика в образовании : дис. ... канд. экон. наук / Л. В. Геращенко. — Апатиты, 1997. — 178 с.
12. **Гущина С. В.** Программно-целевой подход к управлению дополнительным образованием школьников (муниципальный аспект) : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Гущина. — Челябинск, 2000. — 290 с.
13. **Дзанагова Е. Н.** Оптимизация управления образованием на муниципальном уровне : дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Дзанагова. — М., 1998. — 196 с.
14. **Днепров Э. Д.** Современная образовательная реформа и развитие российского образования (к разработке Нац. доктрины образования) / Э. Д. Днепров. — М. : МАРИОС-пресс, 1977. — 129 с.
15. **Еронин В. И.** Экономика образования : проблемы и перспективы финансово-экономических отношений / В. И. Еронин. — М. : Ин-т упр. образованием РАО : Центр соц.-экон. исслед., 1997. — 128 с.
16. **Иванова Л. А.** Организационно-педагогические условия стимулирования инновационной деятельности в муниципальной системе образования : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Иванова. — Новгород, 1998. — 188 с.

17. **Кузьмин М. Н.** Система образования / М. Н. Кузьмин // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. — М. : Большая Рос. энцикл., 1999. — Т. 2. — С. 330—333.
18. **Куркин Е. Б.** Управление образованием в условиях рынка / Е. Б. Куркин. — М. : Новая шк., 1997. — 144 с.
19. **Новичков В. Б.** Муниципализация образования / В. Б. Новичков // Мир образования. — 1996. — № 6. — С. 42—46.
20. Нововведение в муниципальном управлении образования : пособие для рук. и сотр. муницип. органов упр. / под ред. Н. Д. Малахова. — М. : Новая шк., 1997. — 97 с.
21. Нормативное финансовое исследование : от эксперимента к практике // Учительская газ. — 2002. — № 4 (98—77), 22 янв. — С. 8—9.
22. **Олиференко Л. Я.** Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства : теория и практика : дис. … д-ра пед. наук / Л. Я. Олиференко. — М., 1999. — 347 с.
23. **Плотников Л. Д.** Организационно-педагогические средства и условия развития муниципальной системы образования (на примере разработки и реализации программы развития образования г. Тюмень) : дис. … канд. пед. наук / Л. Д. Плотников. — Тюмень, 1998. — 252 с.
24. **Проданов И. И.** Развитие региональной образовательной системы (на материалах сочинского региона) : автореф. дис. … канд. пед. наук / И. И. Проданов. — СПб., 1992. — 17 с.
25. **Ринних В. Н.** Социально-педагогические факторы развития муниципальной системы образования в современных условиях : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. Н. Ринних. — М., 1999. — 24 с.
26. **Роговцева Н. И.** Управление развитием муниципальной системы образования в сверхкрупном городе : дис. … канд. пед. наук / Н. И. Роговцева. — СПб., 1994. — 160 с.
27. Руководство педагогическим коллективом : модели и методы / В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева, И. Е. Елисеева, Т. И. Пуденко ; под ред. В. С. Лазарева. — М. : Центр соц. и экон. исслед., 1996. — 158 с.
28. Состояние, проблемы и тенденции изменений в экономике образования / под ред. В. И. Ерошина. — М. : Ин-т упр. образованием, 1996. — 36 с.
29. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / под ред. Ю. В. Васильева, Е. С. Комракова. — М. : Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1994. — 230 с.
30. **Степанова М. Е.** Педагогические условия совершенствования системы управления деятельностью городских образовательных учреждений по воспитанию учащихся : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. Е. Степанова. — Чебоксары, 2002. — 22 с.
31. **Тишенко Н. Г.** Концепция реформирования экономики системы образования / Н. Г. Тишенко, В. Б. Ливиев. — М. : Новая шк., 1994. — 28 с.
32. **Толстов Н. С.** Научно-педагогические основы управления школы : теория и практика совершенствования внутришкольного контроля : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Н. С. Толстов. — Чебоксары, 2000. — 40 с.
33. **Феденко Л. Н.** Социально-педагогические условия развития муниципальной системы : дис. … канд. пед. наук / Л. Н. Феденко. — Оренбург, 1996. — 177 с.
34. Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации „Об образовании"». — Н. Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 1996. — 64 с.
35. **Фролова И. Т.** Система / И. Т. Фролова // Философский словарь. — М. : Политиздат, 1986. — С. 35.
36. **Хуторянский И. И.** Педагогические условия демократизации муниципальной системы общего образования : автореф. дис. … канд. пед. наук / И. И. Хуторянский. — Томск, 2000.— 25 с.
37. **Целищева Н.** Муниципальная образовательная система : развитие межведомственной интеграции / Н. Целищева // Нар. образование. — 2001. — № 9. — С. 44—50.
38. **Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. — М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2001. — 320 с.
39. **Щетинин В. П.** Экономика образования / В. П. Щетинин, И. А. Хроменков, Б. С. Рябушкин. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — 187 с.
40. **Якунин В. А.** Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. — М. : Изд-во «Пэлэус», 1998. — 214 с.
41. **Якушева К. В.** Методические рекомендации по расчету нормативного бюджетного финансирования образовательных учреждений / К. В. Якушева. — М. : Новая шк., 1995. — 64 с.

Поступила 11.02.09.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОРТАЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

И. Г. Напалкова

В статье анализируются особенности портальной технологии и ее использование в вузовской образовательной среде. Выделяются способы и средства повышения эффективности использования интернет-порталов и сервисов в образовательном процессе.

Наиболее значимой тенденцией современности является глобализация, проявляющаяся во многих измерениях: политическая глобализация, глобальная экономика, радикальные технологические изменения, глобализация культуры и др. Общие глобализационные тенденции объективно проявляются и в образовательной сфере, выражаясь прежде всего в развитии транснационального образования и глобализации (укрупнении) университетов. От того, насколько адекватно будут внедряться элементы интернационализации, зависит как модель будущей системы образования, так и качество подготовки специалистов. Одним из значимых инструментов глобализации вузовского образования являются информационные технологии и формируемая и эффективно развивающаяся с их помощью информационная образовательная среда вуза, создающая условия для формирования компетентного мобильного специалиста.

Важнейшим направлением развития единого информационного вузовского образовательного пространства является использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе не только специальных дисциплин (например, «Информатика», «Информационные технологии», «Базы и банки данных», «Компьютерные программы обработки информации» и др.), а также:

— создание и внедрение в учебный процесс наряду с традиционными учебными материалами современных электронных средств его поддержки и развития;

— разработка средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса;

— обеспечение качества электронных средств поддержки и развития учебного процесса на основе их стандартизации и сертификации;

— подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров университета, способных эффективно использовать в учебном процессе новые информационные технологии.

Мировая практика показывает, что имеются два типа содержательных ориентиров в области информатизации. К первому типу относится расширение доступности образования за счет информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Второй тип ориентирован на изменение качества образования за счет усиления роли самостоятельного обучения, освоение новых ИКТ, использование дополнительных образовательных ресурсов. Достичь указанных содержательных ориентиров позволяет, в частности, создание и использование информационных порталов и сервисов.

Портал — это сетевой телекоммуникационный узел, обладающий быстродействующим доступом, развитым пользовательским интерфейсом и широким диапазоном разнообразного содержимого, услуг и ссылок, это интеллектуальный инструмент выбора источников содержания, объединение ресурсов для представления конечному пользователю посредством простого для навигации и настройки интерфейса [2, с. 29]. Появление первых информационных порталов, функционировавших как самостоятельные информационные единицы, относится к 1994—1995 гг., когда в сети Интернет появился новый класс коммерческих сайтов-проектов, связанных с накоплением информации (например, Yahoo, AltaVista, Lycos и т. д.).

С развитием инфокоммуникационных технологий и расширением Интернета роль таких проектов значительно возросла, они начали брать на себя роль путеводителя по Сети. Однако первое упоминание термина «портал» обычно связывают с компанией Merrill Lynch, выпустившей в ноябре 1998 г. отчет, в котором фигурировало понятие корпоративного информационного портала (Enterprise Information Portal — EIP), под которым понимался пакет программного обеспечения, дающий компании

возможность обеспечивать при помощи Web-браузера доступ к информации, находящейся во внутренних и внешних сетях.

Дальнейшее развитие корпоративных информационных порталов стимулировалось переходом к сетевым базам данных, необходимостью накопления, систематизации и распространения больших объемов информации, совершенствованием технологий хранения и защиты ресурсов. Сеть порталов позволяла создать единое информационное пространство, предоставляющее возможности совместной работы в режиме реального времени.

Современные интернет-порталы представляют собой достаточно крупные и сложные сетевые информационно-технологические комплексы, ориентированные на оказание справочных, аналитических, коммуникационных, образовательных и иных информационных услуг. Их разработка требует глубокого и разностороннего концептуального исследования путей и возможностей построения корпоративных информационных сетей, научно-методического и технологического обоснования способов формирования отраслевых и региональных информационных сетевых ресурсов различного назначения.

Важными характеристиками портала являются:

1) *персонализация для конечных пользователей* — независимо от того, предназначено клиентское место портала для индивидуального пользователя или для сообщества, портал должен позволять настраивать свой внешний вид, содержание и интерфейс приложений для каждого индивидуально. Такая настройка может быть основана на отслеживании и анализе индивидуальных привычек пользователя, области его интереса или просто на той роли, которую пользователь выполняет в сообществе;

2) *организация клиентского места* — пользовательской рабочей среды, которая позволила бы устранить информационные перегрузки, — доступ пользователя к информационным ресурсам должен быть организован в наиболее удобном, консолидированном виде;

3) *распределение ресурсов* — обеспечение разделения некоторых возможностей портала на уровни, доступные разным категориям пользователей. Например, к некоторым уровням могут иметь доступ только администраторы. Порталы должны обеспечивать идентификацию пользователя, т. е. поддерживать аутентификацию, единую регистрацию на сервере, создание карты прав доступа и т. д.;

4) *отслеживание выполнения работ* — эта характеристика особенно важна для персонификации портала, которая устанавливается в начале его использования конкретным человеком и нарастает по мере накопления информации о его интересах и склонностях. Важно отметить, что пользователю предоставляется максимальный контроль над тем, что будет отслеживаться, поскольку в этом случае не возникает опасений по поводу контроля над личной информацией;

5) *активный доступ и отображение информации из хранилища данных* — способность портала обеспечить доступ и отображение информации из множественных гетерогенных источников (реляционных, многомерных баз данных, систем управления документами, систем электронной почты, Web-серверов, новостных каналов и т. д.) также является основополагающим фактором;

6) *локализация и обнаружение нужных людей и информации* — используемые поисковые механизмы должны обеспечивать как пассивное информирование и обнаружение, так и средства активного обнаружения экспертов, сообществ и контента, связанного с определенной тематикой.

Информационно-образовательный портал вуза представляет собой инновационное средство организации учебного процесса, позволяющее максимально приблизить ресурсы к пользователям, обеспечивающее интеграцию информационной сущности вуза в единое информационное пространство, организующее отношения внутри рабочих информационных групп, создающее условия для эффективного управления образованием и организации учебного процесса. Система образовательных порталов характеризуется рядом особенностей [3], таких, как: большое разнообразие содержания и форм представления информации; большие объемы образовательной информации; высокая скорость обновления и пополнения информации; большая территориально-отраслевая распределенность информационных ресурсов; большое количество разнообразных групп пользователей.

Характеристиками образовательного портала являются:

— подобранный и структурированный контент для целей обучения;

— доступ и отображение информации из множества источников данных;

— персонификация для конкретного пользователя;

— способность организации клиентского места;

— распределение ресурсов — разделение некоторых возможностей портала на уровни, доступные разным категориям пользователей;

— отслеживание выполнения работ конкретным человеком или группой лиц и др.

В плане организации выделяют горизонтальные и вертикальные образовательные порталы. *Вертикальные образовательные порталы* создаются по областям знаний (гуманитарный, естественно-научный) или содержат специализированную информацию (например, для студентов-политологов). *Горизонтальные образовательные порталы* ориентированы на максимально широкий охват пользовательской аудитории. Они обеспечивают доступ к интегрированному каталогу информационных ресурсов, размещенных на специализированных серверах. Таким образом, горизонтальный образовательный портал осуществляет интеграцию вертикальных порталов в образовании. В настоящее время в России идет активная работа по созданию распределенной системы образовательных порталов, включающих горизонтальный портал «Российское образование» и подсистемы вертикальных порталов вузов.

Несмотря на рекомендации Министерства образования по активному использованию информационно-коммуникационных технологий в вузах, как показывают многочисленные исследования, в реальном образовательном процессе фактически электронные ресурсы используются довольно редко, особенно в региональных вузах и преимущественно для самостоятельной работы студентами. Для повышения эффективности использования информационных ресурсов необходимо учитывать ряд требований, предъявляемых к пользователям, предметным областям и собственно информационным ресурсам.

Как отмечают исследователи (Ю. С. Брановский, В. Н. Васильев, С. К. Стафеев, М. В. Сухорукова и др.) многие материалы, размещенные на образовательных порталах, не отвечают требованиям, предъявляемым к электронным ресурсам. Поэтому при проектировании и разработке всех без исключения образовательных информационных ресурсов (ОИР) профильных порталов целесообразно учитывать общие рекомендации, инвариантные относительно уровня образования.

В качестве базовой основы для проектирования ОИР должна использоваться универсальная модель содержания учебного материала, которая основывается на разбиении его на учебные элементы и наглядном представлении структуры в виде иерархии. В состав модели содержания должна входить также таблица учебных элементов, в которой по каждому элементу определяются психолого-педагогические (дидактические, психологические, методические) требования по его представлению и усвоению.

При проектировании ресурса для образовательного портала разработчик должен:

— четко определить содержание учебного материала и цели обучения;

— представить содержание в наглядном и обозримом виде;

— привлечь экспертов для коллективного обсуждения полноты содержания и целевых показателей;

— обеспечить четкую преемственность учебных дисциплин;

— определить компонентный состав ОИР и профильного портала;

— сформировать системное (целостное) представление содержания учебного материала как у разработчиков, так и у пользователей ОИР и профильного портала;

— сформулировать требования к типу, количеству и последовательности упражнений для осмысления и закрепления теоретического материала.

Модель освоения учебного материала определяет последовательность изучения его учебных элементов и логические связи между ними. Требуемое качество образовательных информационных ресурсов достигается только при условии учета в их разработке современных научных и научно-практических достижений психологии, педагогики, эргономики, информатики и многих других наук.

Рекомендации по созданию ОИР профильных порталов базируются на современных психологических теориях. При проектировании глобального сценария ОИР целесообразно планировать в начале учебной работы создание у учащихся мотивации, знакомство с общей

структурой учебного материала ОИР (теории алгоритмизации или поэтапного формирования умственных действий), напоминание, если это необходимо, ранее изученного материала (ассоциативно-рефлекторная теория).

При разработке локальных сценариев (последовательности выполнения упражнений в ходе изучения отдельных учебных элементов) требуется первоначальное планирование к выполнению упражнений со схемами, чертежами и другими графическими иллюстрациями (материализованная форма деятельности), а следом за ними — более абстрактных упражнений. Учитывая дробный, порционный характер пропедевтики обучения, необходимо также предусматривать в глобальном сценарии ОИР промежуточные и завершающий обобщающие этапы.

Исследования восприятия информации на портале пользователями позволяют сформулировать ряд общих рекомендаций, которые следует учитывать при разработке способа визуализации информации на экране компьютера при работе как с собственно информационным ресурсом, так и при работе со всем порталом в целом [1]:

— информация на экране должна быть структурирована;

— визуальная информация периодически должна меняться на аудиоинформацию;

— темп работы должен варьироваться;

— периодически должны варьироваться яркость цвета и/или громкость звука;

— содержание визуализируемого учебного материала не должно быть слишком простым или слишком сложным.

Для оптимизации изучения информации на экране компьютера разработчикам информационных ресурсов профильных образовательных порталов предлагается использование логических ударений. Наиболее часто встречающимися приемами для создания логических ударений являются: изображение главного объекта более ярким цветом; изменение размера, яркости, расположения; выделение проблесковым свечением.

Особое внимание разработчиков ОИР профильных порталов должно быть уделено обоснованности и систематизации подхода к использованию иллюстраций, так как очень часто образовательные ресурсы перегружены графикой, что затрудняет восприятие материала пользователям. Вставка иллюстраций наиболее эффективна в местах, трудных для понимания учебного текста, требующих дополнительного наглядного разъяснения; для обобщений и систематизации тематических смысловых блоков; для общего оживления всего учебного материала и рассредоточенного по всему полю текста как печатного, так и электронного.

Конкретное количество иллюстраций для отдельной экранной страницы или для всего ОИР комплексом требований специально не устанавливается. Этот параметр ОИР рекомендуется определять в каждом конкретном случае с учетом содержания и характера учебного материала; выбранной методики обучения; возможностей и специфики уровня и форм образования. Хорошо оформленный, понятный, богато иллюстрированный учебный материал, предоставляемый компонентами профильного образовательного портала, вызывает у обучаемого определенные положительные эмоции, повышающие интерес к предмету, оказывает влияние на общее состояние студента и преподавателя.

Для повышения наглядности учебного материала электронных информационных ресурсов профильных порталов предлагается использование таблиц и схем графиков, диаграмм, аппликаций, схематических рисунков. Такие средства необходимы как для выявления существенных признаков, связей и отношений явлений, событий, процессов и т. п., так и для формирования локального образного представления фрагмента текста. Красочно оформленный телекоммуникационный образовательный портал и его информационные ресурсы, в которых наличие иллюстраций, таблиц и схем поддерживается элементами анимации и звуковым сопровождением, облегчают восприятие изучаемого материала, способствуют его пониманию и запоминанию, дают более яркое и емкое представление о предметах, явлениях, ситуациях, стимулируя познавательную активность обучаемых.

Исследователи для разработчиков ОИР профильных порталов также предлагают рекомендации, соответствующие положениям современной дидактики. При разработке ОЭИ целесообразно предусмотреть [1]:

— наличие специальных средств для мотивации обучаемых и поддержания их внимания и интереса;

— градуирование степеней трудности и сложности материала;

— наличие процедур для облегчения процессов обобщения;

— наличие итоговых обобщающих схем;

— использование значков («иконок») и других специальных символов, обеспечивающих четкое различение (спецификацию) компонентов учебного материала и компонентов профильного образовательного портала;

— сопровождение теоретических описаний практическими примерами и гиперссылками на соответствующие телекоммуникационные ресурсы как принадлежащие порталу, так и размещенные вне его;

— описание связи учебного материала с дополнительными дидактическими ресурсами профильного образовательного портала по поддержке самостоятельной познавательной деятельности обучающихся (обзорными лекциями, консультациями преподавателей, видеоконференциями, списками рассылки, форумами и т. п.);

— доступность и дружественность языкового стиля, его ориентацию на целевые группы обучаемых;

— соответствие языкового стиля отдельных ресурсов общему стилю портала;

— простоту навигации по учебному материалу;

— сохранение общепринятых обозначений и терминологии, их соответствие требованиям портала;

— справочный режим, содержащий определение всех используемых объектов и отношений;

— возможность отмены учащимся ошибочных действий в ходе самостоятельной работы.

Важно четко определить и описать целевую группу обучаемых, для которых предназначен конкретный ОИР. В описание целевой группы должны входить обобщенные сведения о потенциальных пользователях ОИР и профильного портала: познавательные потребности, формирующие мотивацию; возраст; общественный статус; общекультурный и профессиональный уровень; привычный стиль обучения; уровень предварительной подготовки. Модульную компоновку отдельных ОИР и формирование порталов путем объединения уже разработанных информационных ресурсов рекомендуется осуществлять в строгом соответствии с утвержденной для данного портала каталогизацией и рубрикацией по следующим основным критериям: типам образовательных информационных ресурсов; уровням (ступеням) образования; типам и формам образовательного процесса; специфике аудитории пользователей; предметным и образовательным областям; названиям информационных ресурсов (алфавитный порядок); фамилиям авторов (владельцев) информационных ресурсов (алфавитный порядок); времени создания и последнего обновления информационного ресурса (степени новизны).

Относительно требований, предъявляемых к пользователям ресурсов, необходимо отметить:

— повышение квалификации преподавателей по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе;

— компьютеризацию вузов для создания оптимальных условий для использования информационных ресурсов;

— увеличение пропускного канала кафедр и факультетов.

Проанализировав ресурсы образовательных порталов, можно также сформулировать специальные рекомендации по повышению эффективности использования ОИР при подготовке студентов: 1) организовать широкий хостинг для профессорско-преподавательского состава, чтобы преподаватели знали о возможностях, ресурсах и сервисах образовательных порталов по политологии; 2) создать координационные советы при УМО, которые активно привлекали бы кафедры региональных вузов для проведения сетевых семинаров, интернет-конференций, виртуальных лекций; 3) усилить требования к размещаемым материалам, ввести требование обязательной редакционной обработки ресурсов.

Перечисленные особенности и рекомендации в общем виде очерчивают круг методико-технологических вопросов и путей их решения, имеющих отношение к созданию и эксплуатации образовательных порталов. Все отмеченные инновации свидетельствуют о том, что применение подобных ресурсов, средств и технологий в целом привносит новое в методику и информационно-технологическое обеспечение подготовки специалистов, что не может не отразиться на повышении качества такой подготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Григорьев С. Г.** Основные принципы и методики использования системы порталов в учебном процессе / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова // Интернет-порталы : содержание и технологии : сб. науч. статей. — Вып. 2 / под ред. А. Н. Тихонова. — М. : Просвещение, 2005. [Электронный ресурс]. — URL:http://www.edu.ru/db/portal/e-library/00000023/00000023.htm — Загл. с экрана.

2. Интернет-порталы : содержание и технологии : сб. науч. статей. — Вып. 3 / под ред. А. Н. Тихонова. — М. : Просвещение, 2005. — 590 с.

3. **Могилев А. В.** Дидактические принципы в компьютерном обучении / А. В. Могилев, С. А. Титоренко // Педагогическая информатика. — 2003. — № 2. — С. 10—16.

Поступила 04.05.09.

ВАРИАТИВНЫЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ)

К. А. Ротобыльский

В статье представлен опыт организации системы повышения квалификации Липецкого института развития образования (ЛИРО). Раскрывается содержание основных программ повышения квалификации ЛИРО. В рамках повышения квалификации в статье представлена авторская блочно-модульная модель дистанционного обучения. Автор статьи, опираясь на точки зрения известных ученых, выделяет составляющие информационно-технологической компетентности учителя информатики и индикаторы оценки информационно-технологической компетентности учителей информатики.

В системе повышения квалификации Липецкого института развития образования (ЛИРО) реализуются в основном две разновидности программ:

1. Комплексная программа повышения квалификации для всех категорий слушателей в объеме 144 ч. Программа состоит из семи основных блоков и основывается на требованиях квалификационного стандарта слушателя (что должен знать и уметь конкретный специалист).

2. Проблемные курсы в объеме 72 ч по актуальным проблемам развития образования.

Как показывают многочисленные исследования, повышение квалификации 1 раз в 5 лет по комплексной программе не обеспечит развивающую функцию образования, так как идет стремительное обновление концептуальных основ образования. По мнению исследователей (Э. М. Никитин, И. Д. Чечель и др.), система повышения квалификации должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей и уровня квалификации, индивидуальных затруднений педагогов в деятельности, что позволило бы управлять процессами совершенствования профессионализма и определять индивидуальную траекторию повышения квалификации каждого педагога [2].

Механизмом реализации индивидуальной траектории повышения квалификации становятся модульные образовательные программы. Блочно-модульное построение программ повышения квалификации, реализуемых в настоящее время в ЛИРО, позволяет осуществлять набор обязательных и вариативных блоков и модулей, выстраивать комбинацию учебных модулей, в том числе и в течение длительного промежутка времени. Большими возможностями в этом обладает дистанционное обучение (ДО). Интернетом в настоящее время пользуются практически все школы Липецка и Липецкой области. Для апробации дистанционного обучения в рамках повышения квалификации ЛИРО кабинетом информационных технологий была разработана программа курсов по проблеме: «Создание web-сайта образовательного учреждения». Модель построения программы представлена на рис. 1.

Как видно из рисунка, модель программы повышения квалификации состоит из трех блоков: «Язык текстовой разметки», «Работа с web-графикой», «PHP», а также трех обобщающих модулей: вводный, создание web-странички,

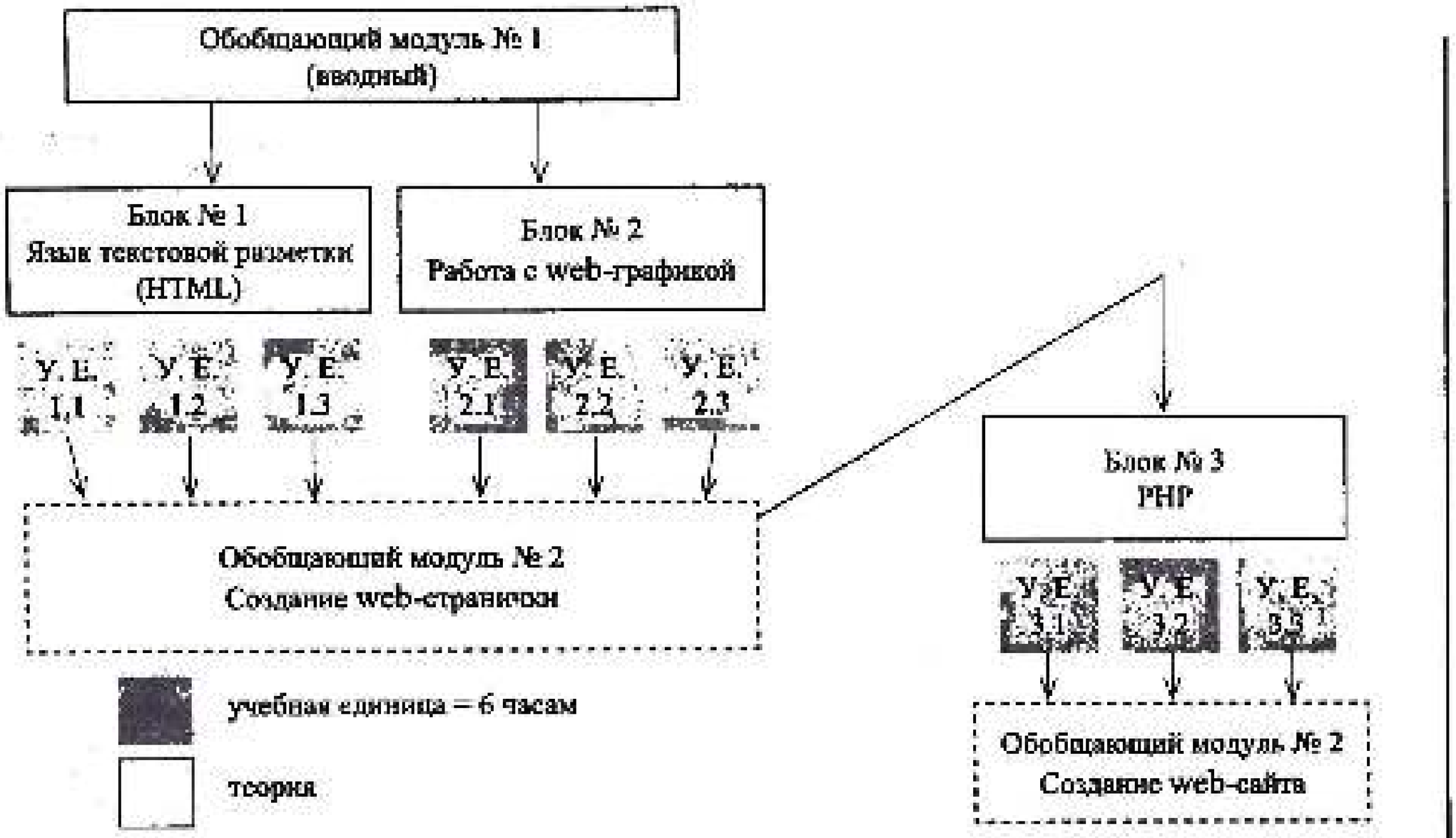


Рисунок 1

Блочно-модульная модель дистанционного обучения

создание WEB-сайта. Каждый блок состоит из трех модульных единиц. Обобщающие модули определяют этапы освоения слушателями содержания блоков программы.

На рис. 2 представлен алгоритм освоения блока № 1 «Язык текстовой разметки». Так, предусмотрено последовательное освоение модульных единиц. По каждой модульной еди-

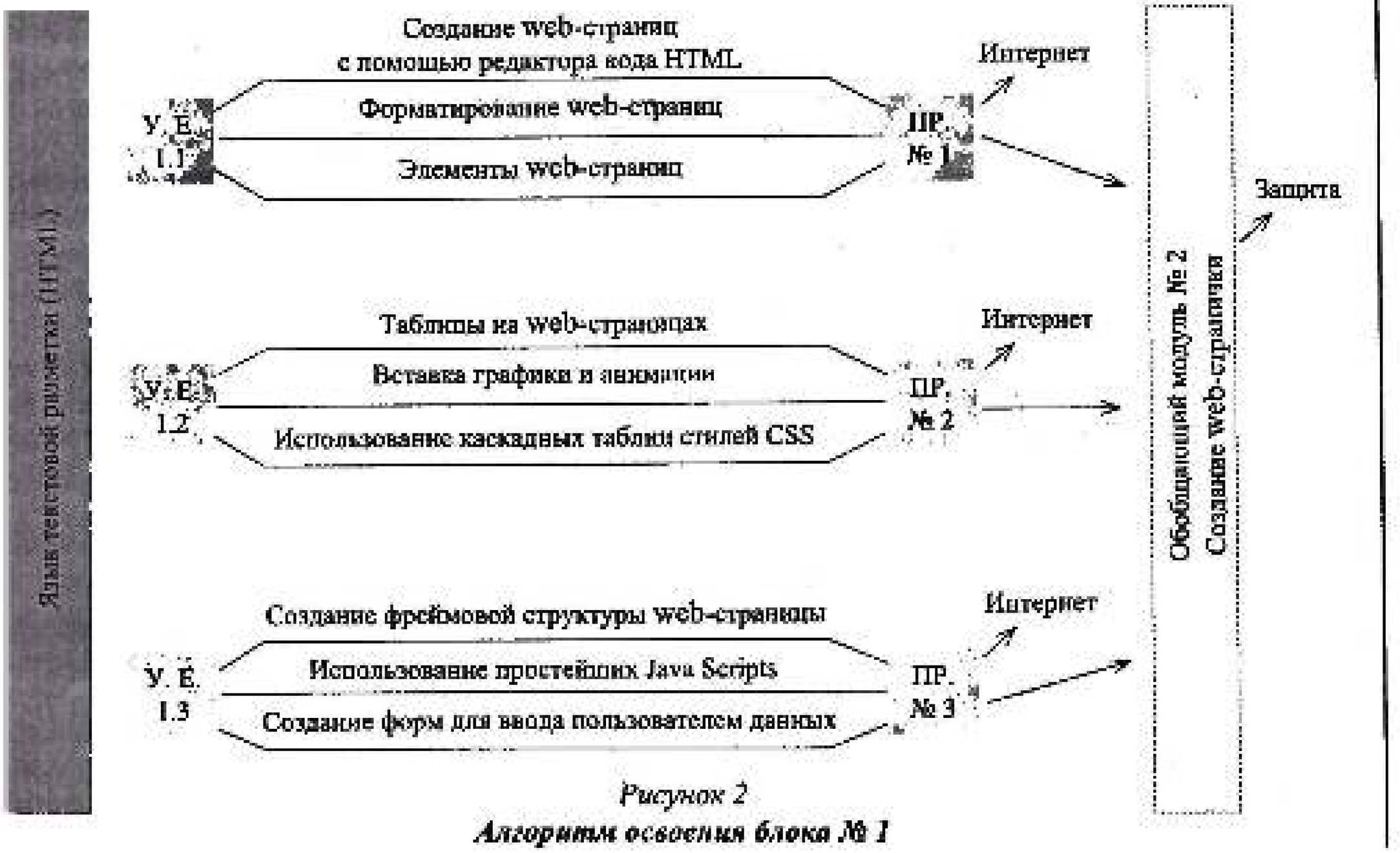


Рисунок 2

Алгоритм освоения блока № 1

Таблица

Индикаторы оценки информационно-технологической компетентности учителей информатики

Цель	Индикатор	Показатель
Развитие информационно-технологической компетентности учителя информатики	Специальные знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий (специальная компетентность)	1. Знания основных разделов программы курса «Информатика». 2. Знания и умения, выходящие за рамки программы.
	Коммуникативные качества в профессионально-педагогической среде (социально-технологическая компетентность)	1. Умение предотвращать и разрешать конфликтные ситуации. 2. Культура работы в сети Интернет (педагогические сообщества и т. п.). 3. Взаимоотношения в коллективе коллег и учащихся (формирование авторитета). 4. Содействие формированию имиджа образовательного учреждения.
	Индивидуальные качества (способности) к освоению новых знаний в области ИКТ и их применения в профессионально-педагогической деятельности (индивидуально-технологическая компетентность)	1. Участие в курсах, семинарах, конференциях. 2. Разработка средств обучения с использованием ИКТ. 3. Участие в конкурсах сайтов, творческих проектов. 4. Освоение и применение новых информационных технологий обучения (Интел и др.). 5. Планирование самообразования, самосовершенствования.

нице разработаны методические материалы на электронном и бумажных носителях. После изучения каждой модульной единицы слушатели должны выполнить практическое задание (ПР) и отправить его по сети Интернет преподавателю. После освоения трех модульных единиц предусмотрено выполнение обобщающего задания, которое в завершение курсов подлежит публичной защите.

Вначале на курсы записались 56 чел., однако, с «входной диагностикой» справился лишь 31 чел., так как освоение программы требовало наличие определенного уровня информационно-технологической компетентности обучаемых. Курсы проводились в течение трех месяцев. Полностью освоили предложенную программу и получили удостоверение о повышении квалификации 29 человек.

Проведенный нами опрос слушателей по окончании курсов указывает на результативность реализации данной программы. Мы попросили отметить: на какие показатели их информационно-технологической компетентности курсы оказали положительное влияние.

В нашем исследовании под информационно-технологической компетентностью учителя информатики мы понимаем его готовность к решению профессионально-педагогических задач в условиях быстрого обновления информационно-телекоммуникационных технологий. При этом мы, основываясь на работах Э. Ф. Зеера [1], выделяем три составляющие информационно-технологической компетентности учителя информатики: специальную (знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий), социальную (взаимодействие, взаимоотношения в сообществе специалистов в области ИКТ) и индивидуальную (способности к быстрому освоению нового знания в области развивающихся информационно-коммуникаци-

онных технологий и его применения в профессионально-педагогической деятельности). Нами разработаны индикаторы оценки информационно-технологической компетентности преподавателей информатики (табл.).

100 % респондентов отметили, что получили определенный объем новой информации, выходящий за рамки школьной программы, — специальная компетентность. 100 % респондентов указали на положительные изменения, связанные с ростом их авторитета, около 85 отметили, что возросла их роль в формировании имиджа образовательного учреждения, у 78,4 % (23 чел.) повысился уровень их культуры работы в сети Интернет. Следовательно, курсы оказали положительное влияние на развитие социально-технологической компетентности слушателей. 100 % респондентов отметили, что стали активнее разрабатывать средства обучения с использованием ИКТ, более 60 приняли участие в семинарах и конференциях разного уровня, 19 человек из числа окончивших данные курсы приняли участие в областном конкурсе сайтов образовательных учреждений, 82 % (24 чел.) считают, что и в дальнейшем готовы повышать свою квалификацию по разным направлениям своей деятельности в дистанционном режиме.

Таким образом, можно констатировать, что реализация программы проблемных курсов «Создание web-сайта образовательного учреждения» в дистанционном режиме позволяет повысить уровень информационно-технологической компетентности педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э. Ф. Зеера. — Екатеринбург : Изд-во Ур. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 146 с.

2. Технология накопительной системы повышения квалификации как основа реализации индивидуальной программы и индивидуальной образовательной траектории данного процесса. — Кемерово : МОУДПО «ИМЦ», 2006. — 44 с.

Поступила 10.11.08

ЭТНОПЕДАГОГИКА МОРДОВСКОГО СУБЭТНОСА

Н. В. Кудаева

В статье в качестве основного рассматривается вопрос народной педагогики мордвы. В его структуре затрагиваются вопросы факторов воспитательной системы мордовского народа, его институты социализации. В качестве институтов социализации автор подробно анализирует семью и ее уклад, близких родственников, тип поселения (деревня, село) и школу как воспитательно-образовательное учреждение.

«Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей», — сказал Д. Пойа [5]. Эта вселенская мудрость имеет непосредственное отношение и к нашей проблеме: сколько этносов, столько и методов, и систем воспитания. Причем, эти методы, взращенные в житейской педагогике народа, — его бесценный опыт, формирующий типическое, народное и самобытное, передаваемое из поколения в поколение. В ходе этногенеза и у мордовского этноса сложились свои приемы, способы и методы формирования личности и индивидуальности. Эта самобытная педагогическая система не представляет собой стройную систему теоретических взглядов, но она есть эмпирическое и рациональное знание, помогающее воздействовать на человека, превращая его из биологического существа в социальное, которое способно познавать, создавать, творить и жить в этом мире (социализация и социальный контроль мононормативного характера).

В педагогике под методом воспитания понимают способ формирования личности путем целесообразной организации всей жизни человека, деятельности, общения, отношений; это способ организации отношений взрослых, выступающих в качестве воспитателей, и детей с другими людьми и окружающим миром. Образно говоря, методы — это образцы вождения воспитывающими воспитанников по дорогам и тропинкам знаний и жизненных истин; хороший метод, усвоенный субъектом познания, помогает ему самореализоваться и состояться в жизни. К сожалению, несмотря на то что возможностей и направлений развития у человека много, очень трудно отыскать те пути, которые бы актуализировали потенциал человека и развили его адаптационные и творческие силы. И, несомненно, везучий тот, у кого на пути встречаются мудрые и умные учителя, наставники и просто хорошие люди.

Сегодня ученые-этнографы по крупицам собирают все ценные сведения по воспитанию и образованию того или иного народа, так как только коллективный разум этноса создает эффективную и творческую педагогику. Народная педагогика мордвы имеет свои особенности и является частью общего мирового культурного знания, поскольку у народа богатая культура, свой национальный язык, обычаи, традиции. На наш взгляд, сущность всей воспитательной системы мордовского народа определяли следующие факторы — формирование положительного отношения к труду; развитие познавательных способностей; воспитание правильных межличностных отношений и нравственно-этических норм. Отмеченные факторы определили этническую систему педагогики мордвы. Она характеризовалась гуманистической направленностью, открытостью, терпимостью и восприимчивостью к обычаям и верованиям других народов. Система воспитания мордвы испытывала постоянное воздействие русских традиций, приносимых через широкие социальные связи. Вместе с тем она несет и сегодня самобытное наследие предшествующих эпох.

Основными институтами социализации мордвы выступали *семья и ее уклад, близкие родственники, среда проживания (деревня, село)* и, наконец, *школа*. Семья и ее уклад воспитывали личность с коллективистским самосознанием; семья в основном была многодетная, состояла из не менее 10 человек. Мордовские пословицы утверждали: «Лама идень касфтыхне — лемань плямань кирдихне» («Многодетные родители — человеческого рода продолжатели»); «Шабань мархтось эряй — радавай, шабафтомось — ризнай» («Кто с детьми живет — радуется, кто без детей — горюет»); «Кудсь тетьмак мархта — павазу куд» («Дом с детьми — счастливый дом») [3, с. 40—43]. Воспитание в семье было в основном авторитарное, так как необходимо было организовывать и направлять поведение членов большой семьи; роль главного воспитателя играла мать,

воспринимаемая как мудрая наставница и эмоциональное притяжение: «Самай цебярь страна — Родинась, самай цебярь ялгась тядясь» («Самая лучшая страна — Родина, самый лучший друг — мать»); «Тядянь валсь — святой вал» («Материнское слово — святое слово»); «Откорь тядясь — откорь идсь» («Куда ведет мать, туда идет и ребенок»). Однако следует заметить, что мордовское устное поэтическое творчество указывает на то, что «в мордовской патриархальной семье женщина была бесправна, она была поставлена в положение рабыни. Особенно тяжела была участь молодых снох в первые годы замужества» [3, с. 12]. Несомненно, женщине было трудно, но забота о детях, семье становилась первостепенной и восполняла дефицит теплого отношения со стороны мужа и его близких. Отец выступал для всей семьи как защитник, был официально признанным лидером и поэтому в народе говорили: «Аляпе сакалонц мархтонга аралатанза» («Отец и с бородой защитит») [3, с. 44].

Патриархальная семья была и неформальным центром эстетического воспитания мордвы. Воспитание посредством песни — отличительный признак мордовской педагогики. Центром песенного жанра мордовского народа являлась и деревня. В песенно-хоровом творчестве как важном этапе в развитии фольклора мордовского этноса нашли глубокое отражение семейно-бытовые, социальные проблемы, глубоко личностные переживания. Песня мордвы — это красивая поэзия с образными элементами языка, которая открывала мир растущему человеку, расширяла сферу познания, интеллекта и чувств; она объединяла людей, «заставляла» чувствовать всеобщность жизни, ее ритм и дыхание [4].

Воспитание мордвы имело общинный характер. Семья тесно общалась со своими родственниками, которые были многочисленны; каждое родовое гнездо имело свои идентификации, свою идентичность, твердо усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного сохранения собственного социального статуса и положения. Завоевать уважение, иметь хорошую репутацию, а также признание — это являлось коллективной заботой родовой ветви и поэтому надо было соответствовать ожиданиям окружающих. В такой ситуации у каждой семьи и родовой ветви в процессе жизни образовывалась своя педагогическая модель и свой тип воспитания и образования.

Важным фактором воспитания и образования мордовского этноса были его малая родина, природа, ландшафт и люди. Мордва воспитывала личность в духе привязанности, любви к своему месторождению и месторазвитию. Образ родных мест, заложенный в период ранней социализации как микромодель мира, сохраняется прочно в глубинных структурах психической организации мордвина (мокши и эрзи). Причем, этот образ не рациональная схема или идеальная картина, а живое тепло и чувство радости и, конечно, грусти, когда мордвину долго не удается посетить родину. В поэме «Шачема аймакса» («На родине») А. М. Доронин признается своему родному краю в том, что с ним он никогда не связывает плохие воспоминания и даже тогда, когда его сердце полно печали:

Мяжря лятфнемада колгат
Мон прясон, вележай, срхкай...
Катк ризфса седиезе елгаф,
Весть лангозт кяжезе аф сай [3, с. 307].

Во многих лирических произведениях звучит тема родины, где с большой художественной силой и искренностью поэты и прозаики выразили свое эмоциональное отношение к родным местам. Например, А. И. Пудин в своем стихотворении «Шачема крайняй» («Родина») восклицает, что для родного края у него открыто сердце и в нем мокшанская река и роща, и каждый весенний цветок (букв. перевод. — *Н. К.*):

Мокшень крайняй, шачема крайняй,
Моньге морозень примах <...>
Крайняй, седизе тейть панчф,
Эсон мокшень ляйсь и порась,
И тундань инь васень панчфсь [3, с. 368].

Авторитетным институтом воспитания и социализации выступила для мордвы смешанная русско-мордовская школьная система и учитель, понимаемая как единое целое. В лице школы мордовский народ видел единомышленника в деле воспитания и образования своих детей и большую поддержку, так как родители из-за низкого образовательного уровня своим детям помочь в усвоении знаний не могли. В народе говорили «учитель — второй родитель» [1; 2].

Необходимо отметить, что принятие христианства обозначило новые направления в

воспитании мордвы и постепенно изменяло его житейскую народную педагогическую систему: переосмыслялись и сохранялись лучшие традиции и включались в новые формы духовной жизни. Христианство подняло на новый уровень нравственно-этические знания мордвы и перед ним открылись широкие двери для приобщения к достижениям мировой цивилизации, науки, искусства, образования. Мордовский народ принял ценностную систему русского и европейского воспитания и образования.

Открытие учебных учреждений в Мордовии в советское время, особенно педагогического института и университета, раскрепостило сознание этноса. Открытие данных вузов направило его развитие в правильное цивилизованное воспитательное и образовательное русло.

Введенная система образования требовала от мокши и эрзи быстрого усвоения нового, а именно русского языкового мышления. Переход с типичной для этноса образной понятийной системы в теоретическую категориальную систему требовал перестройки формальных и неформальных структур мыслительных операций субъекта. С точки зрения науки, эта огромная интеллектуальная работа осложняется всегда тем, что сохраняются жесткие идеальные схемы генетического, природного мышления и возникают препятствия перед «новым опытом». Причина этих осложнений в том, что формирование личности в оптогенезе (в том числе мышления и речи) протекает как процесс «присвоения» культуры и мышления общества. Психическое развитие человека как развитие социальное обусловлено прежде всего средой и его лингвокультурной общностью.

Практика обучения показывает, что индивидуально-типические языковые модели субъекта учебной деятельности как носителя другого языка создают серьезные препятствия для восприятия иноязычной информации. Отражение индивидом языковых отношений в английском языке опосредовано логическими особенностями его когнитивного сознания как особого типа образной сферы. К сожалению, эти трудности как рудименты прошлого сохраняются и сегодня. Например, в процессе обучения английскому языку мы столкнулись с некоторыми методическими и лингвистическими трудностями. У студентов, особенно мордовской национальности, есть языковые барьеры в восприятии видо-временной системы английского языка. Это связано с тем, что существуют глубокие различия в типах языковых систем — мордовском и английском; кроме того, передача английской мысли идет через посредника, коим является русский язык. Языковое мышление студента мордовской национальности обладает психологической инерционностью и вследствие этого он стремится строить речевые модели на другом языке аналогично родному, что приводит к неправильному конструированию и пониманию сущности понятийного аппарата и коммуникативного процесса. Подобная «личностная привязка» проявляется на разных уровнях речемыслительной деятельности субъекта деятельности, общения и познания.

Чтобы быть убедительным в выявлении лингвокультурной специфики, мы попытались сопоставить видо-временную систему английского (германская языковая группа) и мордовского (финно-угорская языковая группа) языков. Как известно, в английском языке 4 группы глагольных форм: Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect Continuous. Отсюда богатство и разнообразие аналитических (сложных) глагольных форм в английском языке. В мордовском языке — одна группа времени и в основном наблюдаются синтетические (простые) формы глагола. Глагол в мордовском языке в основной его функции, в функции сказуемого, всегда выражает грамматическое лицо и число действующего лица, которое можно понять и без наличия местоимения. В английском языке местоимение всегда обязательно. Маркером (показателем) этих функций выступают окончания сказуемого. Например: 1-е лицо — мон молян (я иду); 2-е лицо — тон молят (ты идешь); 3-е лицо — сон моли и т. д. (он идет).

В английском языке личные местоимения, выполняющие функцию подлежащего, не могут быть опущены, так как глагол своей формой лицо и число выразить не может. Именно поэтому англичанам присуща «я-концепция» образования. Глагольные окончания не выражены в английском языке в отличие от мордовского языка. Например, спряжение глагола в системе времен Present Indefinite: 1-е лицо — I go (я иду); 2-е лицо — you go (ты идешь); 3-е лицо — he, she, it goes (он, она, оно идет).

Как видно, по функциональным параметрам мордовское сказуемое сильно отличается от английского сказуемого. Большую работу в мордовском языке берут на себя окончания и благодаря данным языковым элементам реализуются возможности сказуемого. В английском языке в рассматриваемой временной форме (Indefinite) глагол имеет окончание -*s* только в третьем лице единственного числа; отсутствие окончаний в английском языке компенсируется определением характера действия глагола. Таким образом, в английском языке выражена языковая парадигма *местоимение + глагольная форма*, а в мордовском — *местоимение + глагол + окончание*. Местоимение в английском языке задаст истину и определенность сказуемого. Эти особенности нельзя не учитывать при предъявлении учебной информации на занятиях по английскому языку. Для выбора правильной глагольной формы в английском языке субъекту с другим языковым сознанием следует осмыслить всю коммуникативную ситуацию, так как нет навыка работы с аналитическими глагольными формами. В мордовском языке отдельно взятые предложения могут служить для описания совершенно различных ситуаций, не отличаясь друг от друга грамматической конструкцией. Например: мон лувин (я читаю) сочетается по смыслу с процессом чтения вообще, а также с конкретным временным отрезком, что невозможно в английском языке.

Функция английского глагола не только сообщение о действии, но и в выражении длительности, постоянности и затраты определенного количества времени. Учитывая специфику языка в процессе подачи учебного материала в английском языке, преподавателю нужно перестроить обычные схемы мышления студента и формировать новые механизмы речемыслительных алгоритмов. Еще большие трудности для усвоения вызывают перфектные формы сказуемого, так как англичане не всякое завершенное действие воспринимают в прошедшем времени (в рамках данной статьи эту группу глагольных форм мы не рассматриваем). Развитие навыка правильного выбора формы сказуемого является одной из существенных проблем в методике преподавания английского языка.

Усвоение речевого материала требует постоянного контроля со стороны сознания и всех психических процессов, прежде всего внимания, памяти и мышления. Различительная способность к правильному пониманию и выбору глагольной формы как языковое чутье вырабатывается на основе большого количества тренировочных лексико-грамматических упражнений. Методическая задача при этом состоит в том, чтобы новые формы видо-временных отношений, образно говоря, заняли свою нишу в поле языкового мышления.

Наши наблюдения и практический опыт в выявлении методических и психологических трудностей подтверждают исследования студентов и аспирантов Марийского государственного университета [7]. В статье «Этноконфессиональные аспекты филологического анализа текста» подчеркивается: «Для целого ряда работ по анализу текста характерна нечувствительность нерусских студентов к формальному уровню произведения. Анализ стихотворения либо подменяется попыткой прозаического пересказа, либо содержит интуитивную интерпретацию содержания без опоры на текстуальные факты. Нерусские студенты нередко смешивают образ предмета и сам предмет при анализе стихотворения» [5, с. 181]. Таким образом, различия у субъектов обучения в языковом плане сказываются на успешности восприятия иноязычной информации и это должно учитываться при организации учебного процесса. Выявленные сложности в воспитании, которое мы понимаем в широком значении не только как воспитание, но и образование и формирование личности, доказывают, что каждый этнос создает индивидуальную и своеобразную педагогическую модель, не учитывать которую в происходящих мировых процессах интеграции образования нельзя. Мы потеряем индивидуальность и оригинальность многих этносов и приобретем безличную педагогику.

Итак, мы схематически обозначили основные моменты субъективной педагогики этноса и не претендуем на полноту. Однако смело можем утверждать, что мордовский этнос обогатил ценностную систему мировой культуры, прежде всего такие ее концепты, как трудолюбие, гостеприимство, доброта, уважение и почтение самому человеку, забота о близких и любовь к своей родине и краю, смелость и мужество (вспомним подвиги мордовских героев).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Беляева Н. Ф.** Традиционное воспитание детей у мордвы / Н. Ф. Беляева. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2001. — 260 с.
2. **Беляева Н. Ф.** Традиционные институты социализации детей и подростков у мордвы / Н. Ф. Беляева. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2002. — 102 с.
3. **Кубашев Т. И.** Мокшезрянь литература. Мокшень школань кафкшнеце классоводя учебник — хрестоматия / Т. И. Кубашев, В. М. Макушкин. — Саранск : Мордовский книжный издательствась, 2001. — 445 с.
4. Мордовские народные песни. Государственное издательство художественной литературы. — М., 1957. — 271 с.
5. **Пойа Д.** Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа ; под ред. С. А. Яновской ; пер. с англ. И. А. Вайнштейна. — М. : Наука, 1975. — 464 с.
6. **Савельева Н. Е.** Этноконфессиональные аспекты филологического анализа текста / Н. Е. Савельева // Педагогика будущего : сб. науч. тр. аспирантов и студентов / Марийск. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. — Йошкар-Ола : МГПИ, 2003. — С. 180—183.
7. **Чуриков И. А.** Этнопедагогика народа мари : учеб. пособие для вузов / И. А. Чуриков. — М. : Академ. проект, Ржкста, 2005. — 304 с.

Поступила 16.12.08.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИЛЛАРИОНА ЯУШЕВА С НАРОДНОЙ ПЕСНЕЙ (ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ ФОЛЬКЛОРИЗМ)

Л. Б. Бояркина

Статья посвящена малоизвестным страницам творчества выдающегося мордовского певца И. М. Яушева. В ней впервые рассматриваются роль этнопедагогических принципов в его воспитании, связи исполнительского искусства певца с традиционной народной и православно-церковной музыкальной культурой.

Выдающийся певческий талант, актерское мастерство, интенсивная деятельность по пропаганде произведений композиторов Мордовии, зарубежной музыкальной классики снискали Илларию Максимовичу Яушеву всенародную признательность и составили яркие страницы в истории мордовской музыкальной культуры. В наши дни жизнь и творчество певца вызывают все усиливающийся интерес. Существует прямая необходимость использования творческого опыта художника в современном искусстве, изучения его роли в истории мордовской музыки.

Изучение работы Яушева с народной песней, принципов ее редакции и интерпретации чрезвычайно важно для музыкального исполнительства. Большинство современных исполнителей мордовских народных песен не владеет подлинной, художественно оправданной техникой импровизации. Столь же ценно внедрение опыта певца и в широкую музыкально-образовательную практику.

Своим талантом Яушев во многом обязан художественному гению родного народа. Подобно другим знаковым фигурам мордовской культуры — просветителя Евсевьева, скульптора Эрьзи, композитора Кирюкова — Яушев органично воспринял многовековые духовные народные традиции, ставшие основой его творчества, мерилом художественной правды в исполнительстве, верными ориентирами во всем том, что интересовало и осмысливалось им в искусстве.

Исполнительско-слуховой опыт — основной фактор существования и развития фольклора, являющийся важнейшим инструментом музыкальной этнопедагогики, механизмы которого

запускаются с появлением ребенка на свет. Чем сильнее фольклорно-музыкальные традиции в семье, селе — везде, где ребенок может пополнять свой исполнительско-слуховой опыт, тем большее влияние они оказывают на формирование его ассоциативно-музыкального мышления, на усвоение смысла и значения культуры народа.

Детство и юношество Яушева совпали с периодом интенсивного функционирования фольклора у мордвы. Будущий певец имел возможность «пить» из чистого родника фольклорной традиции, не замутненного ни последовавшими в 20—40 гг. XX века процессами «раскрестьянивания сознания», формирования «нового социалистического сознания», ни фальсификациями фольклора.

Старинное эрзянское село Лобаски, в котором 29 января 1902 г. родился Яушев, расположено в заповедном крае народной культуры — в Ичалковском районе Мордовии. В этом регионе сложились яркие очаги народного творчества — певческое и инструментальное искусство, резьба по дереву, детская игрушка, плетение кружев и т. д. Уникальность этих мест заключается и в том, что несмотря на чересполосное расселение мордвы и русских, на интенсивные межэтнические контакты и взаимосвязи, эти две этнокультурные традиции на протяжении многих столетий устойчиво сохраняли свои древние черты — мифологические воззрения на природу, общество, человека.

Полученные Яушевым в детстве народные «уроки художественного воспитания» во многом определили восприятие им фольклора как искусства яркой формы творческого самовыражения, на котором «произрастало», крепло и расцветало его многогранное творчество певца, фольклориста, хормейстера. Самые ранние детские музыкальные впечатления Яушева связаны с пением в семье. От матери — талантливой певицы и вопленицы Пелагеи Тимофеевны — он узнал первые мордовские песни, получил первые певческие навыки. «Восьмилетним мальчиком, — вспоминал певец, — я уже пел вместе со своей матерью, мастерицей на песни» [8].

В столь же раннем возрасте Яушев приобщился к русской певческой культуре. Помимо бытовавших традиционных русских песен на родине певца значительное распространение получили *бурлакоиь моров* (песни бурлаков), принесенные в сельский быт мордовскими отходниками — бурлаками, судорабочими и портовыми грузчиками. Отец Яушева, как и многие другие мужчины села, часто отправлялся на заработки на Волгу и был не понаслышке знаком не только «с каторжным бурлацким трудом», но и с русской бурлацкой хоровой песней, исполняемой артелями, которые подбирались «по двум признакам: производственного опыта и певческого мастерства» [3, с. 201]. Яушев уже в детстве слышал песни и манеру пения бурлаков в семье и быту, а со временем, работая некоторое время портовым грузчиком в Нижнем, мог и петь эти песни с непосредственными их носителями. Таким образом, он по всем законам народного аутентичного искусства, музыкальной этнопедагогики приобщился к великой русской, в том числе и мужской бурлацкой, певческой традиции, которая в последующем жила в нем и оказывала свое влияние на концертный репертуар, исполнительскую манеру, а в сочиняемых им самим песнях — на их мелодику.

Как и многие сельские подростки и парни, Яушев в молодости приобщился к игре на двухрядной гармонике-хромке, на которой играл весьма умело, впоследствии, уже будучи известным певцом, он нередко аккомпанировал себе на этом инструменте. Игра на музыкальном инструменте, аккомпанирование пляскам, пение частушек (что было широко распространено в молодежных круговых играх, по местной терминологии — *хорокодах*) закладывали не только общие музыкально-исполнительские навыки, но и конкретные ансамблевые умения, в частности, владение различной динамикой, обусловливаемой многообразными исполнительскими формами — аккомпанирование пляскам, одиночному пению, запеванке, дуэту (распространенному в частушках в форме музыкального диалога двух подруг) и многочисленной певческой группе в протяжных песнях. Аккомпанирование, как и аутентичное пение, способствовало обретению навыков импровизации — качества, высоко ценимого в сельском музыкальном быту и составляющего важнейший признак народного аутентичного музицирования.

Было бы принципиально неверно воспринимать музыкальное воспитание Яушева лишь как спонтанное, полученное им в традиционной песенной среде, и не учитывать значение его пения в православном храме. Страсть к музыке, пению уже в детстве привела его в сельский

церковный хор, интерес к которому не угасал у него и в зрелые годы. «Наверное, я был бы певчим архиерейского хора или дьяконом в мордовском селе», — говорил он в кругу друзей [5]. По воспоминаниям земляка певца, литературоведа В. В. Горбунова, «в детстве у него был очень красивый тенор» [1, с. 123], но скорее всего в церковном хоре Яушев пел партию дисканта, как это было принято в православных богослужениях.

В пору пения в церковном хоре Яушева-мальчика знаменитая хоровая реформа 80-х гг. XIX в. А. А. Архангельского — замена голосов мальчиков женскими голосами — не коснулась хоровых составов сельских храмов. Реформа продвигалась с большими трудностями не только в селах, но и в городах. Она затянулась на несколько десятилетий: «в церковные хоры были введены — сначала при наличии мальчиков, а вскоре затем и — в замену мальчиков — женщины» [2, с. 393]. Надо полагать, в Лобаскинском хоре, как и во многих других, нововведения Архангельского начали внедряться лишь перед революцией и поэтому вся нагрузка по исполнению мелодического голоса партитуры, как это было принято раньше, падала на малолетних певцов-дискантов. Поэтому Яушев в полном объеме должен был знать музыкальную часть службы, научиться уверенно «держать» свою голосовую партию в различных ансамблевых, тесситурных и динамических условиях, что требовало не только умелого интонирования, но и владения различными типами певческого дыхания, способами подачи звука, артикуляции слова.

В церковном хоре Яушев обрел поистине бесценный певческий опыт, который бы ему не удалось получить вне храмовых условий. Богатое музыкальными формами, различного содержания и характера песнопениями и гимнами, интонируемыми без инструментального сопровождения, богослужебное пение имело огромное музыкально-воспитательное значение. Оно воспитывало у слушателей основы музыкальности, а у певцов — и важнейшие практические навыки владения голосом, нюансами и динамикой ансамблевого музицирования. Для Яушева пение в церковном хоре было чрезвычайно полезным и в плане слухового освоения гомофонно-гармонического многоголосия — одной из основных фактур современного церковного и светского академического хора (т. е. хора общего типа).

Таким образом, *детское музыкальное воспитание Яушева* хотя и не было официальным (школьным, специальным), тем не менее *основанное на практическом освоении двух видов певческого искусства — народном*, которое он спонтанно постигал в повседневном быту семьи, села, *и церковно-академическом*, а также *игра на гармонике* с европейским (немецким) диатоническим строем заложили ценные *знания* и прочные *навыки, необходимые для музыкального профессионализма*. Соединенные в одном неформальном музыкально-воспитательном процессе этнопедагогические традиции народного и православно-церковного пения, игра на музыкальном инструменте явились основами формирования его музыкальности.

Подобная этнопедагогическая школа практического освоения народного и церковно-православного пения была типичной для многих музыкантов того времени. Ее прошли зачинатели марийской, чувашской, мордовской профессиональной музыки — композиторы Я. В. Эшпай, С. М. Максимов, А. А. Тряпкин, Л. П. Кирюков и др.

После окончания сельской школы Яушев некоторое время учился в Нижегородском музыкальном техникуме, а летом в 1926 г. с его пением познакомился режиссер А. С. Курганов, который представил его директору Московской консерватории композитору М. М. Ипполитову-Иванову. При его содействии Яушев в 1927 г. был принят на *«хоровую специальность* музыкального техникума при консерватории *с правом сольного пения»* (курсив наш. — *Л. Б.*) в классе профессора В. Н. Петровой-Звонцевой. Уже в 1929 г. Яушев был переведен на первый курс консерватории в класс профессора Н. И. Сперанского с одновременной учебой на *этнографическом отделении* научно-композиторского факультета. Закончил консерваторию Яушев в 1935 г., двумя годами позже он прошел стажировку по классу сольного пения у В. Р. Петрова в оперной студии Большого театра СССР. По существу, Яушев обучался по трем специальностям: хоровое, сольное пение, музыкальная этнография (ныне — этномузыкознание) и имел серьезную выучку, которая в последующей его работе успешно реализовалась в сольно-вокальном и хоровом исполнительстве, в собирании и изучении народных песен.

Яркие способности Яушева, хорошее знание родной культуры, его склонность к творческой

работе с народной песней еще в консерватории заметил один из его преподавателей А. В. Никольский. В своей аргументации в пользу возможности параллельного обучения на этнографическом отделении консерватории он отмечает: «1) приличные знания своей родной песни и умение записать ее; 2) большую чуткость в выборе наиболее типичных образцов песен; 3) определенное дарование и к текстовой разработке мотивов песни, к сочинению мелодий вновь» [1, с. 31].

А. В. Никольский оказал огромное влияние на формирование личности Яушева. Превосходный знаток культуры и быта народов Поволжья в Яушеве он видел одного из своих последователей на широком поприще музыкального просветительства мордовского народа. Сам будучи человеком разносторонних интересов, Никольский и у своих учеников вызывал стремление работать в разных творческих направлениях: исполнительскую деятельность совмещать с практикой собирания и изучения произведений народной музыки, их доводкой до концертной эстрады. Именно таким многосторонним музыкальным деятелем и сформировался Яушев.

Многообразная деятельность Яушева по собиранию, аранжировке, обработке и исполнению народной песни началась еще в годы его учебы в Московской консерватории. Особенно же широко она развернулась в 30—40-е гг., когда он совместно с экспедициями Института мордовской социалистической культуры (ныне НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ) и Московского союза композиторов посетил большое число эрзянских и мокшанских сел республики и близлежащих областей. В отчетах этих экспедиций отмечается, что помимо песен участники интересовались и народной инструментальной музыкой.

Главной задачей Яушева при собирании мордовской народной песни было создание концертного репертуара. К этой работе он привлекал и профессиональных композиторов, которые обрабатывали для его голоса народные песни, в том числе и сочиненные им мелодии на фольклорные тексты, стихи мордовских сказителей и поэтов.

Мордовская народная песня являлась важнейшим разделом всех концертных программ певца. По существу, Яушев явился родоначальником сольно-вокального ее исполнительства и одним из видных деятелей музыкального просветительства. Примечательно, что это было понятно уже в начале его самостоятельной профессиональной деятельности. В формулировке Указа Президиума Верховного Совета МАССР 1937 г. о присвоении ему почетного звания заслуженного артиста МАССР отмечались «выдающиеся заслуги в области собирания, изучения, обработки и исполнения мордовских народных песен, в области подъема массовой музыкальной культуры на новую, более высокую ступень, а также за многочисленные выступления на сцене, по радио с исполнением мордовских и русских классических и народных музыкальных произведений» [1, с. 41].

В хормейстерство, как и в целом в музыкальное исполнительство, Яушев, как и традиционные певцы и музыканты, входил спонтанно. Свою хормейстерскую работу, как и неформальные руководители аутентичных коллективов, он не отрывал от непосредственного исполнения тематического голоса песенного напева. Обладая, как и народные певцы-корифеи, гибким, чистого тембра сильным голосом, он в хоровых концертах обычно был запевалой в коллективе, а при исполнении плясовых и круговых песен нередко пел и играл на гармонике. Во всем этом отчетливо просматриваются этнопедагогические принципы восприятия музыкальной традиции, использования им этих принципов в практической хормейстерской работе.

Работа Яушева с хором была столь же органична и естественна, как и пение в качестве солиста. Эти виды исполнительской деятельности в его творчестве тесно переплетались, хотя, безусловно, сольное пение в силу своей специфики и выдающихся природных данных значительно преобладало. Первые опыты работы Яушева по организации хоровых коллективов относятся к началу 30-х годов. В ходе своих многочисленных концертных поездок по республике певец находит время не только для записи народных песен, но и для работы с повсеместно возникающими в этот период хоровыми кружками. Материалы по этой части его деятельности весьма немногочисленны, они время от времени публиковались в форме отчетов, отзывов на концерты в Саранске и других городах (некоторые из них приводятся в книге Н. И. Ворониной [1, с. 30]), но тем не менее они позволяют понять характер его работы с коллективами.

Скорее всего, Яушев занимался разучиванием преимущественно авторских песен на

современную тематику, так как прежние фольклорные песни, в большинстве своем объявленные «кулацкими пережитками», для концертов, приуроченных к советским праздникам, не требовались. Повсеместно с новыми текстами, по большей части авторскими, исполнялись либо традиционные напевы позднего стиля, либо пелись песни советских композиторов на колхозную тематику с текстами на русском языке или в мордовских переводах.

Из народных песен с традиционными текстами на концертную эстраду допускались главным образом произведения исторического содержания — о погайском полоне, крестьянских войнах и восстаниях, их вождях. Но для этих песен, спонтанно усвоенных участниками коллективов в бытовой среде, представлявшими одну местную певческую традицию, не требовалось обычно специального разучивания, в той или иной степени их знало все население. Хормейстеру при подготовке такого рода песен к выступлениям необходимо было сократить поэтический текст до приемлемого для концерта объема. Этим занимались многие исполнители, в том числе и певцы. Не был исключением и Яушев, хорошо понимавший, что на концертную эстраду не могут быть механически перенесены аутентичные принципы и особенности исполнения народных песен.

Организаторский и хормейстерский талант Яушева проявился уже в ранний творческий период. Еще будучи студентом консерватории, он организовал из представителей мордовского московского землячества в Мордовском клубе в Марьиной роще народный хор, который с успехом исполнял мокшанские, эрзянские, русские и украинские народные песни. Очевидно, занятия проводились на хорошем уровне: произведения разучивались по нотам, велась квалифицированная вокально-хоровая работа [6]. Хор вел большую концертно-исполнительскую деятельность — выступал в парках, рабочих клубах, транслировался по Всесоюзному радио. В отзывах слушателей тех лет дается высокая оценка выступлениям коллектива, отмечается не только его большая роль в приобщении к родной культуре московской мордвы, но и значимость в популяризации мордовской музыки в целом по стране. «Исполнение мордовских песен бесподобно, восхитительно, — отмечали радиослушатели в своих отзывах. — Оно вызывает у слушателей чувство большой гордости по поводу успехов социалистического искусства в нашей стране и, в частности, у мордовского народа» [1, с. 40]. Особенно восторженные отклики концерты хора получали у интеллигенции: «Вас слушают миллионы. Знакомые мелодии пробуждают глубокие чувства. Слушал и радовался» [6].

Глубокий интерес Яушева к хоровому пению проявлялся и в последующие годы. В 1937 г., в период работы в Мордовском театре оперы и балета в Саранске, при местной воинской части он собирает мужскую вокальную группу, которая за короткое время перерастает в ансамбль песни и пляски. Коллектив был организован по типу Ансамбля песни и пляски Красной армии А. В. Александрова: в нем имелись хоровая, инструментальная и сольно-вокальная группы. Такая синтетическая форма исполнительства, в которую включались хоровое и сольное пение, игра на инструментах и пляска, для зарождавшегося сценического искусства Мордовии тех лет была редкой. В предвоенный период она была присуща лишь Теминковскому оркестру русских народных инструментов Л. И. Воинова. Опыт Яушева и Воинова был использован при создании Государственного ансамбля РМ «Умарина» (1940 г.).

Яркую страницу творческой биографии Яушева составляет его работа с мордовским женским хором Клуба рузаевских железнодорожников. По воспоминаниям В. В. Барычевой, Т. Г. Учватовой, М. М. Гавычевой* — искусных певиц села Левжа, участниц коллектива, большую его часть составляли девушки и молодые женщины из близлежащих мокшанских сел Сузгарье, Перхляй, Левжа, Мордовская Пишля, работавшие на станции и других предприятиях города.

Традиции этих сел, на песенную культуру которых опирался в репертуаре Яушев, представляют собой высочайшее искусство полифонической импровизации, позволившей говорить о нем как об уникальном явлении в мировой музыкальной культуре [4]. Яушев, с присущей

---

* *Материалы о деятельности И. М. Яушева по руководству рузаевским женским хором нами собраны во время музыкально-этнографических экспедиций в 1974—1978 гг.*

ему страстью к работе, погрузился в стихию мокшанского многоголосия, и надо полагать, занимался не столько разучиванием песен, сколько вокально-хоровой работой, художественной разработкой песен, адаптацией их к исполнению на сцене, поскольку певицы, с детства усвоившие местный песенный репертуар и технику импровизации народной партитуры, хорошо владели интонированием голосовых партий.

Хормейстерская работа по подготовке народных песен для концертного исполнения способствовала теоретическому осмыслению их мелодического и многоголосного стиля. В ходе своих многочисленных экспедиционных и концертных поездок в сельские регионы Яушев пополняет свои представления о функционировании песен в быту, изучает формы их ансамблевого и одиночного интонирования, место и роль произведений русского фольклора в быту народа. Со временем он кратко изложит свои выводы в статье «Мордовская народная песня» [8], отдельные положения которой развивает в журнальной рецензии на вышедший в 1957 г. в Москве нотный сборник [7]. «Мордовская народная песня, — по мнению Яушева, — преимущественно двухголосная. В ней первый голос (автор имеет в виду верхний голос народно-хоровой партитуры. — *Л. Б.*), как правило, ведет один человек, вторым голосом поют два, три или даже целый хор. Своеобразие мордовской народной песни нередко создается тем, что вместо подголосок. Подголосок имеет свободное использование и применяется для большей выразительности, подчеркивания отдельных моментов содержания. Такой подголосок создает особенную эмоциональную напряженность и красоту. Это мы со всей очевидностью наблюдали, слушая исполнение мокшанской народной песни „Иванечка и Василий — сыновья Осипа“» [8].

Несмотря на не совсем выверенную научную терминологию, применяемую в 50—60-е гг. в музыковедческой литературе для описания голосовых партий мордовского хора («подголосок», «первый голос», «второй голос» и др.), Яушев весьма точно описывает структуру традиционной народно-певческой партитуры. Ее важнейшее свойство — двухголосность, «хотя встречаются и песни, — отмечает он, — исполняемые в три голоса, как например, мокшанская песня „Келу“» [9, с. 117].

Специфику мелодико-ритмического строя мордовских песен певец объяснял влиянием на напев «декламационных» (речевых) элементов и психо-эмоциональными особенностями интонирования. Он полагает, что напев имеет своеобразные мелодические и ритмические обороты, в нем метрика меняется в зависимости от декламационного склада песни, а также в силу необходимости выражать богатство эмоций, подчеркивать разнообразие отражаемых в нем переживаний. Вместе с тем, наряду с выразительной декламационностью, по мнению певца, «для мордовской песни характерна певучая, широкая, протяжная мелодия» [9]. По его наблюдениям, «даже в плясовых и хороводных песнях, которые имеют быструю, бойкую ритмику, не теряется плавность, напевность мелодического рисунка. Даже этим песням чужда отрывистость». «*Протяжная напевность*, — усиливает свою мысль певец, — *служит* как бы *главной* *грунтующей силой*» (курсив наш. — *Л. Б.*) [9].

Верно определяя многие элементы музыкального стиля мордовских песен, Яушев тем не менее делает некоторые неточные акценты, что объясняется, однако, не не достаточным знанием материала, а господствующими в этот период в музыкознании идеологическими установками, сказывавшимися на методологии изучения народной музыки. Пример того — объяснение вопросов межэтнических взаимосвязей в фольклоре, как, впрочем, и в целом в народной культуре, *односторонними* влияниями традиций титульной нации на культуру других народов страны.

Указывая на очевидные интонационные сходства мордовских напевов и отдельных мелодико-многоголосных элементов хора поселян из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь»* [8],

---

* *Яушев основывается на известном факте — письме А. П. Бородина, адресованном композитору и хоровому дирижеру С. В. Смоленскому, которой познакомил с ним М. Е. Евсеевна, а он в свою очередь Ф. Ф. Советкина. Советкин пересказал письмо на заседании ученого совета Института мировой литературы им. А. М. Горького АН СССР 30 октября 1953 г. «Небезынтересно вспомнить, — говорил Ф. Ф. Советкин, — оценку мелодий мордовских народных песен, данную в свое время автором „Князя Игоря“, композитором А. П. Бородиным. Бывший сослуживец М. Е. Евсеевой по Казанской учительской семинарии композитор Смоленский показывал ему письмо Бородина, в котором тот писал Смоленскому, что он ездил в Алатырский уезд на несколько дней в гости к своему другу, но уже в течение нескольких недель не может покинуть этих мест, где он целыми вечерами находится во власти чарующих мелодий мордовских песен. И „Игорь“ мой, пишет он, под влиянием этих песен, значительно продвинулся за это время вперед» [7, с. 11].*

певец в то же время ошибочно объясняет происхождение «раздольной напевности» мордовской песни как факт прямого влияния русской протяжной песни [8]. В данном случае скорее всего следовало бы говорить не о *«решающем значении в формировании духовного облика народа»* (курсив наш. — *Л. Б.*), в том числе заимствовании в целом протяжности, а о заимствовании *поздних* мелодико-многоголосных форм, которые действительно отчетливо обнаруживаются в напевах эрзянских исторических песен типа «Вирь чиресэ» («На опушке леса»), на что справедливо указывает и сам Яушев [8].

Совместное и одиночное пение песен в быту, практика пения в церковном хоре, богатый хормейстерский опыт, необходимость часто с голоса показывать хоровые партии, выстраивать их в единой динамике звучания, способствовали формированию Яушева как превосходного певца-солиста и ансамблиста. Он любил эту последнюю исполнительскую форму, много пел в дуэтах с М. Т. Яушевой, А. В. Яшиновым, Д. И. Еремеевым, Е. А. Охотиной и другими певцами. Интуитивное знание типологии народно-песенной партитуры и практическое владение техникой импровизации голосов многоголосного народного напева позволяли ему при различной певческой форме (ансамблевой, хоровой, одиночной) находить верное стилевое решение исполняемой им мелодии.

Различные техники формообразования мелодики, в основных конструктивных элементах сложившиеся в народном исполнительстве, в творчестве Яушева стали важнейшим средством межстрофного варьирования, выстраивания мелостроф в одну логически развиваемую целостную композицию, в которой согласно общеизвестным законам музыкальной формы как правило имеется смысловой центр — «момент наивысшего напряжения»: та или иная мелострофа, ее часть (обычно заключительная), регистровая вершина, реже — лишовая неустойчивость фразы. Формообразующее значение певец придает также громкостной, тембровой и темповой динамике. В его исполнительской интерпретации народных песен каждое из этих средств имеет свои характерные особенности: громкостной динамике обычно присущи постепенные нарастания от *mp*, *mf* до *f* и филирование до *pp*; такая же постепенная смена тембра от глубокого, сочного, насыщенного в низких регистрах до использования в высоких регистрах нежнейшего прикрытого *pp*, сообщающего звучанию долгих звуков необычайную «полетность»; темповой структуре присущи как постепенные нарастания (*accelerando*), так и ступенчатая (террасная) смена темпа, реже — смена метрических долей или времяизмерительных времен с долгого времени на краткое и наоборот.

В репертуаре Яушева кроме мордовских были представлены песни и других народов. В своей книге о Яушеве П. И. Ворошина приводит впечатляющие списки композиторских обработок традиционных народных песен, среди которых самые многочисленные, как и следовало бы ожидать, мордовские и русские песни, затем чувашские, марийские, украинские, татарские. Целой особенностью их исполнения являлось то, что пелись они не на русском, а на языке оригинала*. Яушев отлично понимал, что фонетическая специфика поэтических текстов песен — один из важнейших стилевых элементов, органично входящий в систему художественно-выразительных средств. Этим объясняется тот факт, что он не совмещал в одном исполнительском акте песни язык оригинала (например, эрзянского, мокшанского) с его жанритмическим русским переводом, что стало модным и весьма распространенным у многих последующих певцов и хоровых коллективов Мордовии. Нет необходимости говорить, что такое формальное исполнение песни одновременно на разных языках царушает единство фонетических художественно-выразительных средств как целостной системы музыкально-поэтического стиля**, лишает песню искренности и поэтического очарования.

Произведения, основанные на народном мелодизме в исполнении Яушева, получали неповторимое художественное воплощение. Это касалось не только народных песен, но и композиторских сочинений. Мастерство, опирающееся на природную музыкальность, превосходную вокальную выучку и глубинные основы народной духовной культуры, позволили Яушеву со-

* *Вероятно, этим объясняется то, что слушатели разных национальностей, например, марийцы, считали его своим марийским певцом (факт, приведенный П. И. Ворошиной [1, с. 38—39]).*

** *Сказанное не относится к поздним народным мастерам, лексика которых специально построена на эрзянско-русских билингвизмах, являющихся оригинальным и весьма ярким художественным приемом. В таких образцах обычно каждый последующий стих поется на другом языке, соответственно на русском или эрзянском.*

здать яркие образы Варлаама и Пимена из оперы М. Мусоргского «Борис Годунов», Ивана Сусанина из одноименной оперы М. Глинки, Мельника из «Русалки» А. Даргомыжского, Игоря из оперы А. Бородина «Князь Игорь» и других сценических произведений, в которых народ, стихия народного мироощущения являлись важнейшими смыслоорганизующими факторами музыкальной драматургии. Непревзойден Яушев в создании сценических образов в мордовских народно-песенных произведениях Л. Кирюкова — воеводы Арчилова из музыкальной драмы «Литова», Пумраза из оперы «Несмеян и Ламзурь».

Активная музыкально-общественная деятельность, глубокое знание и талантливое интерпретирование народной песни, общительный характер натуры сделали его яркой и интересной личностью. Многие композиторы, музыковеды, исполнители тесно общались с Яушевым, через него они получали достоверную информацию о мордовской народной песне: среди них — В. Г. Фере, Г. Г. Лобачев, Н. Э. Грюнфельд, М. И. Дунский, Б. М. Тропин, Д. М. Мелких, А. А. Николаев, И. П. Ильин, Г. Прусаков, Г. Б. Орентлихер, В. Флоров и другие. Многие из них специально писали произведения для Яушева.

Илларион Яушев принадлежит прочное место в нашей культуре. В памяти мордовского народа он останется потому, что в его творчестве отразилась облеченная в высокое искусство великая правда жизни и неспокойная душа большого художника, искреннего певца родного края.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Воронина Н. И.** И. М. Яушев : жизнь в песне : ст. и воспом. / Н. И. Воронина. — 2-е изд., доп. и испр. — Саранск : Крас. Окт., 2002. — 160 с.
2. **Гарднер И. А.** Богослужебное пение Русской православной церкви. Т. II : История / И. А. Гарднер. — М. ; Православ. Св.-Тихон. Богослов. ин-т, 2004. — 530 с.
3. **Гиппиус Е. В.** Обработки русских народных песен М. А. Балакирева / Е. В. Гиппиус // М. Балакирев. Русские народные песни для одного голоса с сопровождением фортепиано / ред., предисл., исслед. и прим. Е. В. Гиппиуса. — М. : Музгиз, 1957. — С. 191—372.
4. **Земцовский И. И.** Музыка устной традиции мордвы : памятники и проблемы / И. И. Земцовский // Фольклор в творчестве мордовских писателей и композиторов : сб. тр. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. — С. 5—21.
5. **Мокшанин П.** Путь артиста / П. Мокшанин // Красная Мордовия. — 1936. — 15 сент.
6. Мордвины московские // Красная Мордовия. — 1937. — 28 февр.
7. Мордовские народные песни / сост. : Г. И. Сураев-Королев, Л. С. Кавтаськин. — М. : Музгиз, 1957. — 164 с.
8. **Яушев И. М.** Мордовская народная песня / И. М. Яушев // Сов. Мордовия. — 1953. — 30 дек.
9. **Яушев И. М.** Мордовский народный мотет / И. М. Яушев // Мокша. — 1958. — № 1. — С. 117—118.

Поступила 06.04.09.

О НЕКОТОРЫХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАРОДНО-ПЕВЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Н. И. Бояркин

Автор статьи актуализирует вопросы этнической культуры. В рамках феномена «национальная культура» рассматривается явление фольклоризма. В работе проводится глубокий анализ целей, задач и содержания деятельности по подготовке кадров для национальных культур как в теоретическом, так и в практическом аспектах. В статье также дается описание практического опыта подготовки специалистов по народно-певческим направлениям на базе кафедры народной музыки Института национальной культуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Возросший интерес к традиционной народной культуре во II половине прошлого века и продолжающийся бурный рост внимания к ней — характерное явление в целом для российской культуры. Это стало закономерным следствием развития национальных культур, вступивших в сложный период новых социально-политических реалий, процессов глобализации, которые вызвали многообразные формы функционирования этнических традиций в быту народов, форм их использования в современном художественном творчестве. На фоне угасания аутентичного фольклора в современной культуре начинают занимать все более усиливающиеся явления *фольклоризма*, т. е. вторичные, неклассические формы. По мнению ученых, *«весь мир пульсирует вторичной традицией»* (И. И. Земцовский [2, с. 6]) и «фольклоризм — это реальное будущее нашей традиционной культуры» (В. А. Лапин [2, с. 4]). Неслучайно поэтому интерес к изучению данного феномена в наши дни необычайно велик, им занимаются исследователи, специалисты многих творческих профессий. Имеющиеся труды по фольклоризму посвящены многим проблемам: научное определение фольклоризма как особой формы существования традиционного, классического фольклора в историко-художественном процессе и системного компонента культуры; содержание фольклоризма и место в нем традиционных жанров, стилей, исполнительских форм; использование фольклора в профессиональном, самодеятельном и любительском искусстве и т. д.

Проблемы фольклоризма имеют значительное отражение и в научно-методических работах, посвященных специальностям, в которых роль и значение этнокультуры особенно велики: хоровое и сольное народное пение, игра на народных музыкальных инструментах, музыкальная композиция, этномузыкология и т. д. Поэтому далеко не случайно, что подготовка кадров по этим специальностям в национальных республиках зачастую прямо связывается с вопросами сохранения традиционной культуры, а в общественном сознании эта проблема обозначилась как важнейшая историческая задача современной научной и художественной интеллигенции. При кажущемся на первый взгляд простом ответе на вопрос о целях, задачах и методике подготовки кадров по данным специальностям — опираться на народное музыкальное творчество, на практике встает целый ряд сложнейших проблем, решение которых не может быть простым и однозначным.

Как показывает практика, зарекомендовавшая себя в мировой педагогике в качестве одной из высокоэффективных образовательных систем сложившаяся в России подготовка специалистов по многим музыкально-теоретическим и исполнительским направлениям оказалась малоэффективной для специальностей, в которых роль регионально-этнического компонента наиболее ответственна. Практика показывает — задачи подготовки кадров для национальных культур России в полной мере не может быть решена классическими музыкальными вузами, государственные стандарты, которыми они руководствуются, и основанные на них образовательные программы не учитывают специфику многочисленных музыкальных традиций народов России. Даже те авторитетные российские вузы, в которых предусмотрена специальная подготовка кадров по народно-певческим и народно-инструментальным специальностям, не могут удовлетворить национальные республики в специалистах (например, Российская

академия музыки им. Гнесиных, Саратовская государственная консерватория им. Л. Собинова, Уральская государственная консерватория и др.), поскольку ограничиваются рамками изучения лишь русского народного музыкального искусства, а знакомство с другими (крайне малого числа) этническими традициями занимает более чем скромное место. В этих условиях студенты из национальных республик не могут приобрести квалификацию руководителя народного хора какой-либо иной этнической направленности, кроме русского. Но и их обучение ограничивается обычно европоцентристскими методами изучения русской и зарубежной композиторской музыки (в недалеком прошлом в значительно меньшей степени — музыки композиторов титульных народов республик бывшего СССР). В подобной ситуации, не имея сколь-нибудь серьезной методологической подготовки в целом по этномузыкологии, оторванные в процессе обучения от родной культуры эти студенты теряют и те небольшие знания и навыки по ней, которые имели до поступления в вуз.

Такая практика подготовки специалистов исключает постижение основ родной культуры и не дает серьезных результатов в области народно-певческого и народно-инструментального исполнительства, музыкальной композиции. Поэтому специалисты по музыке народов России крайне малочисленны: они исчисляются единицами. Невелико в республиках, национальных регионах и число соответствующих педагогов, которые могли бы способствовать их формированию. Неудовлетворительная подготовка кадров по народно-певческим направлениям для национальных республик является заметным сдерживающим фактором развития их культуры.

Не могла изменить положение к лучшему деятельность тех немногих специалистов по руководству русскими хорами и оркестрами русских народных инструментов, которые спорадически приглашались для работы с национальными коллективами. Не обладая знаниями о духовной культуре и этнографии народа, не зная его языка, истории и, по существу, впервые знакомясь с его музыкальными традициями, такие специалисты как правило не могли стать полноценными художественными руководителями национальных коллективов. Возглавляемые ими хоры, ансамбли песни и танца и другие местные коллективы, исполнявшие популярные (не всегда художественно полноценные образцы народных песен) и стилизованные композиторские сочинения в манере, не присущей для данного этноса, оказывались лишенными национально-самобытного колорита, творческой индивидуальности. Такие этнически обезличенные государственные хоровые коллективы, строя методику своей работы обычно по типу академических хоров (т. е. хоров общего типа) и исключая живую импровизационную природу традиционной музыки, мелодико-полифоническую самобытность и своеобразие манеры интонирования, оказывали неблагоприятное влияние и на развитие самодеятельных и любительских народно-певческих, в том числе и детских, коллективов, на формирование верного художественного вкуса у широкой слушательской аудитории.

Сказанное позволяет сделать вывод, что при такой в принципе неудовлетворительной подготовке специалистов по народно-исполнительским направлениям, как впрочем и по композиции, этномузыкологии, не могут успешно решаться вопросы национальных музыкальных культур, а вместе с этим и задачи их сохранения, возрождения и развития. Исходя из понимания того, что музыкальная традиция каждого этноса являет собой *неповторимую* систему исторически сложившихся жанрово-стилевых комплексов и исполнительских форм, детерминируемых общественным сознанием и традиционным мировоззрением, обладает своим неповторимым типом музыкального мышления, а это в свою очередь и своим этническим музыкальным языком, то и для подготовки кадров по всем национальным республикам принципиально не может быть единой образовательной системы.

Из всего сказанного следует, что задачу подготовки высокообразованных, толерантных к этническим традициям специалистов должны решить национальные вузы. В системе этих вузов должны быть разработаны образовательные программы, полностью учитывающие тип духовной культуры народа, формы ее межэтнических взаимосвязей, уровень развития музыкального профессионализма в регионе.

В Мордовии, в которой обеспечение специалистами народных хоров и ансамблей, вторичных фольклорных коллективов и школ выдвинулось в конце прошлого века в число наиболее острых проблем национальной культуры, подготовку таких кадров взял на себя Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева,

в его структуре в 1991 г. был организован Институт национальной культуры. Актуальность открытия в институте кафедры народной музыки и специальностей по народно-певческим направлениям обусловлена не только общими тенденциями и характером развития искусства республики, но и в неменьшей степени насущной необходимостью использовать богатейшую этническую традицию ансамблевого и хорового многоголосного пения, «уникального не только среди финно-угров... но и в мировой музыкальной культуре» [1] в новых, в том числе вторичных формах.

В своей деятельности по подготовке специалистов для культуры Мордовии и многочисленной мордовской диаспоры России кафедра народной музыки исходила из ряда концептуальных положений о том, что мордовские народно-певческие коллективы должны обладать своей эстетикой и исполнительским стилем, репертуаром и сценической культурой, определяемыми фундаментальными типологическими основами традиционной народной музыкальной культуры. Они должны опираться на репрезентативные компоненты стиля этнической традиции и воплощать их в современных художественно-исполнительских формах.

Реализация этих задач требует ответа на целый комплекс сложных взаимосвязанных вопросов, без основательной научной и методической проработки которых невозможно создание научно обоснованной образовательной системы. Эти вопросы определяются как общими основами народного хора безотносительно национальных культур и их этнических музыкальных традиций, так и частными, присущими для конкретных этносов. Среди них наиболее важные: каким должен быть современный народный хор, призванный решить проблемы концертной интерпретации традиционной аутентичной песни? Какие формы взаимосвязи с традиционной музыкой должны быть заложены в его основу и какая степень, глубина обработки произведений традиционной культуры приемлемы для народного хора при сохранении в его исполнительской практике типологических особенностей национальной традиции? Как должно соотноситься искусство народного хора с другими жанрами и формами современной музыки?

Столь же сложны и вопросы научно-методического характера, связанные с методикой практической репетиционной работы со студенческими учебно-творческими народно-певческими коллективами, основными формами профессиональной подготовки выпускников: в какой степени применимы при работе с народно-певческими коллективами методы и методики хора общего типа? Насколько применима методика работы с русским народным хором? Каким образом методика работы с хором должна обусловливаться типом конкретной (в нашем случае мордовской) этнической культуры, с общими и музыкальными этнопедагогическими принципами?

Третий круг вопросов связан с проблемами реализации образовательной программы, конкретной практической подготовки руководителей студентов-выпускников. Какой исходной совокупностью теоретических знаний и практических навыков и умений должен обладать выпускник вуза для своей будущей творческой деятельности в качестве руководителя и хормейстера народного хора, вторичного фольклорного ансамбля, певца-исполнителя народной песни, учителя музыки и организатора певческой работы в школах и т. д.? И, наконец, каким образом должны быть скорректированы государственные образовательные стандарты? Считать дисциплины по изучению местной традиции федеральным компонентом или национально-региональным? Какой процент учебного плана и рабочего времени студента должны составить дисциплины, связанные с общеметодологическими проблемами специальностей?

Перечень вопросов при желании может быть продолжен. Мы выявили, на наш взгляд, самые важные, которые определяют концептуальные положения образовательных программ, реализация которых в национальном вузе должна обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, в полной мере способных к самостоятельной музыкально-творческой деятельности в национальной республике.

В плане выработки научно выверенной программы обучения руководителей современных народно-певческих коллективов, безусловно, полезным может оказаться изучение организаторского и творческого опыта коллективов России разной этнической направленности. Но подготовка специалистов для Мордовии и мордовских диаспор должна исходить из многоаспектности самой проблематики мордовского национального музыкального искусства, из необходимости выработки исторически нового исполнитель-

ского стиля, осознания нового эстетического направления как системного компонента современной художественной культуры республики и в целом России. Она должна иметь свое конкретное содержание, выражающееся в совокупности присущих ему специфических черт духовной культуры и опираться: 1) на теорию и практику аутентичного народного полифонического искусства, понимаемого как системный музыкальный континуум в рамках региональных этнических традиций, во взаимосвязи с культурой генетически родственных и соседних народов, а также в целом — с традиционным музыкальным творчеством; 2) на теорию и творческий опыт вторичных фольклорных ансамблей, сформировавшихся непосредственно в среде бытования аутентичного фольклора, на их формы и методы практической работы; 3) на практику исполнения произведений мордовской народной музыки в композиторских обработках, в которых традиционный мелос является системообразующим компонентом музыкального стиля.

Однако хор народной песни *не должен и не может ставить своей целью повторение исполнительского стиля аутентичной народной музыки**, он призван опираться на глубинные типологические ее особенности, на художественно-эстетические конституции этноса. Вместе с тем наряду с выразительными средствами современной хоровой исполнительской культуры мордовский народный хор вводит в свою исполнительскую стилистику специфические формы вокализации поэтического текста, характерные элементы звуко-тембро-образования и голосоведения, широкий спектр динамических оттенков, свойства местного народного говора (диалекта), народный музыкальный инструментарий и другие характерные для этнической музыкальной традиции элементы звукоидеала.

Важнейшим принципом формообразования структуры партитуры народного хора должна стать импровизация, понимаемая как одна из множества возможных исполнительских версий мелодико-многоголосного типа традиционной песни. Этот принцип не может быть распространен лишь на авторские обработки народных песен и композиторские сочинения, созданные на основе народного мелоса.

Импровизация, которой начисто лишены большинство современных народно-певческих коллективов и певцов — исполнителей народных песен, не дань какой-то моде, а важнейший механизм художественного интонирования аутентичной песни на современной концертной эстраде, механизм, посредством которого переосмысливаются трудовые и ритуальные функции фольклора в эстетические. Непременным условием успешного постижения различных методик хоровой импровизации должно стать усиление в учебно-творческой деятельности студента полевой экспедиционной работы и практики транскрипций произведений народной музыки, отвечающим современным требованиям научно-исследовательской работы.

Внедрение инновационных подходов в методы и методики подготовки специалистов по народно-певческому направлению невозможно без максимально полной реализации межпредметных связей и взаимодействий, выстраивающихся в учебном процессе в целостную творческую систему индивидуальной (полевой, аудиторной, тренинговой, самостоятельной) работы студента. Этот процесс должен охватить все компоненты и стороны организационной и творческой деятельности будущего специалиста: от момента полевой записи аутентичного образца народно-песенной культуры, его камеральной обработки, научной транскрипции, теоретического анализа и обработки до его концертно-сценического воплощения. В ходе этого неформального учебно-творческого процесса студент реализует в едином творческом процессе знания и навыки постижения музыкальной традиции этноса как живого спонтанно развивающегося историко-художественного явления, его освоения и воплощения в различных формах сценического искусства.

---

* *Значительная часть руководителей народных ансамблей рассматривает форму вторичного исполнения произведений фольклора как максимально приближенную к формам аутентичного их исполнения. По их мнению, на концертной эстраде необходимо сохранить все компоненты традиционной музыки: особенности ее структуры и исполнительский манеры, этнографические элементы и т. д. Такую форму исполнения можно условно назвать этнографической. Думается, однако, что она не является полностью художественно оправданной. Стремление копировать аутентичную фольклорную традицию не может привести к убедительным творческим результатам по многочисленному причине и прежде всего потому, что исполнительское искусство народных хоров, ансамблей песни и танца, других вторичных очагов бытия, с одной стороны, и аутентичных коллективов — с другой, различно по своей природе, исторической глубине и социальным функциям. Аутентичная форма народной музыки на концертной эстраде (будь то хор, ансамбль или отдельный певец) невозможна и потому, что концерт — всегда жесткий по времени и драматургии исполнительский акт, строго организованный и обусловленный законами сцены и режиссуры. Законы концертного исполнения, восприятия народной музыки со сцены обусловливают, условно говоря, искажение аутентичного времени до оптимального концертного времени.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Земцовский И. И.** Музыка устной традиции мордвы : памятники и проблемы / И. И. Земцовский // Фольклор в творчестве мордовских писателей и композиторов : сб. тр. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. — С. 5.
2. **Земцовский И. И.** От народной песни к народному хору : игра слов или проблема? / И. И. Земцовский // Фольклор и фольклоризм : традиционный фольклор и современные народные хоры и ансамбли : сб. науч. тр. Вып. 2. — Л. : ЛГИТМК, 1989. — С. 6.

Поступила 06.91.09.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ (ПА ПРИМЕРЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ)

В. А. Николаев

В статье рассматривается логика исследования на примере этнопедагогической культуры. Выделены основные подходы к организации этнопедагогических исследований. Базовое понятие рассматривается с позиции системно-структурного подхода. Дается трактовка понятийного аппарата этнопедагогических исследований. Раскрыты роль, уровни, формы коммуникативного общения как ведущего механизма народного воспитания.

Этнопедагогическая культура относится к культурологическим явлениям, поэтому рассмотрение ее сущности целесообразно осуществлять с позиции культурологии и других, связанных с нею теоретических концепций. Для глубокой трактовки термина «этнопедагогическая культура» необходим глубокий анализ трактовок сущности понятия «культура».

В ходе анализа этносоциологических исследований в данной работе уточнена сущность понятий «этнос», «народ», «нация», определено соотношение этнопедагогической культуры, народной и этнической педагогики.

В соответствии с аксиологическим подходом нами рассмотрены результаты изучения внутренней и внешней структуры этнопедагогической культуры общества и личности. Подробно проанализированы их элементы, доказана их адекватность, определены уровни взаимодействия.

Опираясь на деятельностный подход, сделана попытка осмысления механизма народного воспитания. Рассмотрена ведущая роль коммуникативной деятельности в процессе формирования «совершенной личности» под влиянием духовных и материальных средств народной педагогики.

Продуктивность использования культурологического подхода в социально-педагогических исследованиях сочетается с необходимостью выбора среди множества точек зрения на сущность понятия культуры исходных позиций, адекватных предмету исследования. По мере развития философии, социологии и других общественных дисциплин в зависимости от задач исследования термину «культура» придается все более обобщенное значение. В последние десятилетия делаются попытки создания единой культурологической концепции. Теоретические изыскания в рамках настоящего исследования показали, что термин «культура» относится к разряду универсальных, как и культурологический подход в целом. Он применим к различным областям познания, в зависимости от специфики которых толкуется по разному. С целью объективного использования культурологического подхода для раскрытия сущности и особенностей этнопедагогической культуры необходимо рассмотрение различных трактовок понятия культуры.

Слово «культура» происходит от лат. cultura — возделывать, обрабатывать, усовершенствовать. Античные философы понимали культуру как «возделывание души». Они характеризовали ее как важную способность челове-

ка и всего человеческого рода — способность к саморазвитию. Позднее под культурой стали понимать воспитание, обучение. В большинстве языков мира культура трактуется как «просвещенность, образованность, воспитанность человека» [21, с. 19].

Первоначальные представления о культуре личности изображали человека как объект общественного процесса. В качестве универсальной характеристики человека культура представлена в трудах И. Гердера [7, с. 230]. К концу XVIII в. культура стала устойчивым научным термином. Применительно к обществу ее рассматривали как определенный уровень социального развития, который создает возможность совершенствования интеллектуальных и моральных сил человека [23, с. 35]. Эта трактовка рассматривает понятие «культура» во взаимодействии индивида и общества.

Классики философской мысли И. Кант и Г. В. Ф. Гегель углубили эту интеграцию и рассматривали культуру как способность человека к преодолению эгоистических стремлений, противоречащих общественным нормам [13, с. 356], произвола индивидуальных страстей [6, с. 215], как способность к освоению нравственных и правовых идеалов общества.

В конце XIX — начале XX в. термин «культура» активно изучается в этнографической науке, где он получил двоякое толкование. С одной стороны, культура — это внутреннее духовное содержание личности, с другой — внешняя материальная общественная форма. В трудах Э. Тэйлора культура рассматривается в единстве знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев, способностей, привычек, усвоенных человеком [25, с. 1].

Анализ философских, этнографических, социально-антропологических трудов, где рассматриваются различные аспекты культуры, дает представление ее функциональной направленности. Не существует культуры вообще, безотносительно чего-либо. Важнейшими объектами, по отношению к которым культура выступает в качестве функции, являются общество и человек, его внутренний мир. Следовательно, всякая культура имеет два объекта функционирования: объективный — общество и субъективный — личность. Результаты наших этнографических исследований совпадают с вышеуказанными. По нашим данным, этнопедагогическая культура функционально представляет собой единство этнопедагогической культуры общества и этнопедагогической культуры личности.

Русский народ создал особую педагогическую культуру — народную педагогику, адекватную национальной психологии народа, историческим и природным условиям жизни, быту, традициям, доминирующим общественным отношениям. Педагогические ценности опредмечены в многочисленных произведениях народного искусства, обычаях, обрядах, нравах, типичном поведении русских людей, что составляет сущность этнопедагогической культуры общества. Находясь непрерывно в поле этой культуры с младенчества до старости, русский человек воспринимал народную педагогику вначале как объект воспитания, затем осознавал и использовал как субъект в общении с подрастающим поколением. Так этнопедагогическая культура общества превращалась в этнопедагогическую культуру личности. Народная педагогическая культура была необходимой составной частью общей культуры личности. Следовательно, педагогическая культура общества выступает базисом этнопедагогической культуры личности.

Для выявления сущности и особенностей этнопедагогической культуры необходимо аналитическое рассмотрение имеющихся подходов к проблеме соотношения культуры общества и личности. По результатам философских исследований в широком смысле культура характеризует то, что создано человеком во всех социальных сферах: экономической, политической, духовной и др. В узком смысле культура выступает как средство, процесс и результат деятельности личности. Изучение этнографических источников показало, что этнопедагогическая культура также представляет собой процесс и результат освоения педагогической культуры народа. Анализ культурологических исследований выявил три ведущих направления в изучении культуры: 1) структурное; 2) функциональное; 3) историческое. Они соответствуют выделенным ранее плоскостям рассмотрения объекта с позиций системного подхода.

Структурное направление изучения культуры состоит в дифференциации ее на составляющие подсистемы: материальную, духовную [27], художественную [3, с. 62], социально-поведенческую и жестово-мимическую культуры [23, с. 67] и др. Предпринимались иные попытки

структурного анализа культуры. В ряде исследований выделяют материальную, социально-экономическую, интеллектуальную, эстетическую и другие структурные компоненты культуры [8, с. 3]. В ходе социологических исследований культуры выделены следующие структурные подсистемы: культура первичного производства, жизнеобеспечения, соционормативная культура, гуманитарная культура [10, с. 40].

Предлагаемые авторами подходы к анализу культуры являются научно обоснованными, целесообразными в рамках проводимых ими исследований. Исследование теоретических сторон этнопедагогической культуры предполагает комплексное использование данных разных научных концепций. Как показало изучение содержания и средств народной педагогики, основное воспитательное воздействие на ребенка оказывают продукты материальной и духовной культуры общества. Существенное место в воспитательном арсенале русского человека занимали традиции, обряды, нормы поведения, этикет и т. п., которые выходят за границы материальной и духовной культуры. Для их обобщенного анализа необходимо выделение третьей подсистемы культуры. В большей степени названным источникам воспитания соответствует соционормативная культура. Остальные подсистемы включаются в названные или не имеют существенного значения для этнопедагогических исследований и/или выходят за его рамки.

Итак, нами установлено, что этнопедагогическая культура базируется преимущественно на трех структурных подсистемах: 1) материальной; 2) духовной; 3) соционормативной культурах. Выделение данных подсистем в некоторой степени условно, так как в реальной действительности они тесно взаимосвязаны. Духовная культура вырастает из материальной и выполняет по отношению к последней организационные, управленческие, прогностические и иные функции [23, с. 39]. Соционормативная культура регулирует взаимоотношения между членами общества в производственной и общественной сферах жизнедеятельности.

Материальная культура является фундаментом этнопедагогической культуры общества, выступает в роли важнейшего объективного фактора воспитания. В материальной культуре принято выделять две стороны: предметно-продуктивную и технико-технологическую [11, с. 197], определяющие основные средства этнопедагогической деятельности. Первую сторону составляют результаты материального производства, предназначенные для потребления, в том числе продукты питания, художественные изделия, украшения и т. п. Ко второй стороне относятся средства труда, приемы рационального производства, постройки, оружие, животные, одежда, предметы быта и т. п. По нашим исследованиям знакомство с результатами труда, освоение способов практической деятельности, включение в производительный труд являются важными источниками народного воспитания.

Для всестороннего анализа духовной культуры как подсистемы этнопедагогической культуры необходимо предварительно соотнести содержание этого понятия с его семантическим наполнением. Дух, духовность — это синтез нравственно-интеллектуальных качеств человека, его ценностных ориентаций и общения [5, с. 5]. Духовная культура личности — это гармония духовных качеств, способствующая установлению связей человека с окружающим миром.

Духовная культура общества является его фокусом, жизненным центром, характеризует нравственное состояние. Духовная культура отражает уровень духовной жизни общества, которую социология рассматривает в трех основных аспектах: 1) как общественное сознание; 2) как духовное производство; 3) как функционирующая и развивающаяся система духовных ценностей [9, с. 163—164]. Духовная культура общества включает в себя идеологию, религию, общественное сознание, социально-культурные ценности, национальный характер и др. Основной функцией духовной культуры общества является развитие духовной сферы каждого человека. Основными средствами процесса передачи духовной культуры выступает информация, существующая в коллективной памяти в форме произведений искусства, достижений науки, атрибутов религии, специальных средств воспитания. Производство и трансляция духовной культуры общества являются основным аспектом духовной деятельности, которая выступает динамической стороной общественного сознания и представляет собой совокупность средств народного воспитания.

Этнопедагогическая культура личности относится к духовной сфере человека и выражает

особое качественное состояние его сознания, мышления, ценностных ориентаций, мотивов, потребностей, стимулирующих особый тип поведения и специфичную этнопедагогическую деятельность. Структурное изучение культуры с позиций настоящего исследования обусловило выделение третьей подсистемы — соционормативной культуры, обеспечивающей регуляцию человеческого поведения. Она объединяет право, мораль, этикет, традицию, ритуалы, нормы, оценки, отношения и т. п. Элементы соционормативной культуры сходны с элементами духовной культуры — принадлежностью тех и других к общественному сознанию, но имеются и существенные отличия. Продукты духовной культуры — результаты научной, художественной и религиозной деятельности — выражены в материальной или материализованной форме, достаточно устойчивы во времени, менее подвержены социальным, историческим влияниям. Объекты соционормативной культуры, сохраняясь в коллективной исторической памяти, проявляясь в человеческой жизнедеятельности, поведении, отношениях, постоянно эволюционируют вплоть до полного забвения. В современном обществе утрачены многие русские традиции, ритуалы, обычаи. Некоторые из традиционно русских норм поведения сегодня кажутся анахронизмами. Преданы забвению традиции коллективной взаимопомощи, сватовства, уважения к старшим и др.

Одной из форм проявления соционормативной культуры, занимающей значительное место в системе русского народного воспитания, является *общественное мнение*. Это коллективное суждение, в котором выражается отношение к чему-либо на основе общего интереса [2, с. 60]. Воздействие общественного мнения на сознание и поведение людей обычно осуществляется в форме оценки (одобрение, осуждение), требования, санкции и т. п. В рамках соционормативной культуры общественное мнение выполняет ряд функций: 1) информационную; 2) коммуникативную; 3) регулятивную [2, с. 67]. Информационная функция состоит в передаче, распространении, обмене сведениями. Основные решения сельского схода доводились до всех членов семьи, включая детей. Это приобщало их к нормам поведения, принятым в обществе, формировало адекватную реакцию на одобряемые или осуждаемые поступки. Коммуникативная функция состоит в способности общественного мнения сплотить множество людей, имеющих общие цели и интересы. Это способствовало развитию важнейших черт национального характера, учило находить устраивавшее всех решение, согласовывать действия с окружающими. Регулятивная функция общественного мнения предполагает воздействие на каждого члена сообщества с помощью оценок, санкций рекомендаций исходя из общественных интересов, норм морали, права, доминирующих представлений о справедливости, доброте, честности. Решения сходки были обязательны для исполнения всеми членами общины. Нарушителя ждало суровое общественное наказание.

Русская народная педагогика активно использовала разнообразные приемы соционормативного регулирования и коррекции поведения. Многие из них основаны на эмоциональном воздействии на личность путем пробуждения чувства дозированного страха, стыда, совести. *Страх* как соционормативное явление отличается от инстинктивно-биологической реакции на посторонний раздражитель, присущей всем живым организмам. В общественном смысле страх обусловлен внушенным с детства различными средствами народного воспитания осознанием неотвратимости наказания, расплаты за неправедные действия. По нашим данным, гуманизм народной педагогики, понимание родителей, что сознание малых детей не дифференцирует игры и проказы и что они не в состоянии до конца осмыслить социальные последствия проступка, ограничивали сферу наказания. Шалунов часто останавливали, используя дизированный страх перед сказочными существами: Бабой-ягой, Лешим, Букой, Бабаем и др. В подростковом возрасте сдерживающим от проступков фактором был страх осуждения в среде сверстников, получения обидного прозвища. Русская духовная культура активно поддерживала в детях страх перед неотвратимостью Божьего наказания.

Стыд более сложное специфически культурное образование, гарантирующее соблюдение определенных групповых норм, обязанностей. Чувство стыда психологически сложнее чувства страха, оно предполагает более высокий уровень осознанности требований общественного мнения. Его значимость в жизни русской деревни активно развивала важнейшее свойство русского менталитета — чувство стыда, которое сдерживало от неблаговидных

поступков в юности и зрелости. Интериоризация социальных норм приводила к появлению индивидуально-личностного контрольного механизма, именуемого *совестью* [14, с. 158], которая обычно проявляется в осознании вины. Психологическими исследованиями установлено, что «муки совести», переживание своей вины являются мощными факторами воспитания [24, с. 35].

Выделенные формы соционормативного регулирования выступают одновременно факторами морального развития личности. Страх — это первая реакция пробуждения нравственности. Сословный кодекс чести запрещал дворянину испытывать страх, заставлял вытравливать его из сознания. Крестьянских подростков учили преодолению страха различными приемами народного воспитания: специальными обрядами (инициациями), приметами, произведениями фольклора (страшилками), бытовыми ситуациями (поездки в ночное, поиск заблудившихся животных) и пр. Особое место в формировании бесстрашия, сильной воли занимали мужские военные игры: кулачный бой, борьба, взятие снежного городка, скачки и др.

По данным исследований, гипертрофия страха, атмосфера грубого деспотизма могут почти полностью уничтожить стыд [18]. Это понимали русские крестьяне и не спешили применять физические наказания, особенно к маленьким детям.

Более высокая форма соционормативного регулирования включает в себя более низкую. Стыд — это страх осуждения общественным мнением, значимыми людьми. Совесть возникает как высшая форма стыда — стыд перед самим собой. Русская народная педагогика умело проводила ребенка по всем этапам социального контроля, используя разнообразные источники и методы, адекватные возрастным и индивидуальным особенностям. Касаясь вопроса о стыде, американский социолог Д. Рисман рассматривает три типичные ориентации личности: 1) в докапиталистическом обществе воспитание осуществлялось семьей и общиной в соответствии с традициями в процессе коллективного труда. Поведение регулировалось внешним механизмом — чувством стыда перед общественным мнением. Этот тип поведения называют традиционно-нормативным; 2) в обществе переходного типа воспитание становится более авторитарным. В результате развиваются долг, упорство. Стыд заменяется рассудком и долгом. Этот тип поведения называют внутренне направленным; 3) в современном обществе влияние семьи на подрастающее поколение ослабевает. Увеличивается воздействие сверстников, детских учреждений, средств массовой коммуникации. Регулятором поведения вместо долга становится интерес, которому соответствуют не настойчивость и независимость, а социабельность, понятливость и быстрая сообразительность [23, с. 197—198].

Как свидетельствуют исследования и практический опыт, авторитарное воспитание в большей степени воздействует на рассудок, сознание личности, чем на чувства. Народное воспитание, по нашим данным, преимущественно ориентировано на пробуждение чувственной сферы ребенка. В этом одно из проявлений механизма воздействия народной педагогики. Приобщение к нормам общественной жизни большей частью происходило путем воздействия на чувства, обычно в ситуации морального выбора. Современное воспитание в значительной мере утратило этот чувственный компонент. Эффективность последнего свидетельствует о целесообразности включения гуманистической (чувственной) составляющей в процесс воспитания современных детей, для чего необходимо развитие этнопедагогической культуры учителя.

Особое место в сохранении и развитии культуры имеет *язык* как сложная система, обслуживающая сферу социальной коммуникации. Он пронизывает всю культуру, но с большей вероятностью его следует отнести к соционормативной культуре. Овладение родным языком было одной из основных задач народной педагогики.

Известно, что народное воспитание проходило в условиях совместной жизнедеятельности взрослых и детей путем включения ребенка в *быт* семьи. Семейный быт представляет собой двухуровневую систему. Первый уровень — предметы и действия с ними — относится к материальной культуре. Второй — обычаи, ритуалы ежедневного поведения, строй жизни, определяющие распорядок дня, время разных занятий, характер труда и досуга, формы отдыха, игры и пр. [19, с. 11], — относится к соционормативной культуре.

Представители другого направления культурологических исследований не только выяв-

ляют структурные подсистемы культуры (материальная, духовная, соционормативная), но и делают попытки найти закон ее внутреннего строения. Наличие закономерностей подразумевает существование функциональных связей, что позволяет назвать данное направление *функциональным*. Его составляют несколько культурологических концепций, решающих специфические исследовательские задачи. Это семиотическая концепция культуры, к которой примыкают коммуникативная и технологическая (деятельностная) концепции, рассматривающие механизмы передачи культурных ценностей.

Семиотическая концепция представляет культуру как структуру, моделирующую поведение, выступающую кодом жизнедеятельности человека. С этой позиции культура имеет вид сложно организованного знакового механизма, обеспечивающего существование определенной группы людей как коллективной личности, обладающей общим сверхличным интеллектом, общей памятью, единством поведения, единством отношения к миру [19]. Данная концепция подтверждает существование этнопедагогической культуры общества как синтезированного воспитательного опыта многих поколений, которая является базисом этнопедагогической культуры личности. Последняя согласно семиотической концепции моделирует поведение человека, корректирует его деятельность в соответствии с уровнем освоения народной педагогики.

Известно, что процесс накопления и усвоения культурных ценностей осуществляется путем опредмечивания и распредмечивания человеческой деятельности. По данным исследований, передача накопленной информации от человека к человеку, от поколения к поколению, т. е. механизм социального наследования обеспечивается семиотическими средствами [11, с. 233]. Важнейшим механизмом непосредственной передачи культурных ценностей выступает коммуникативная деятельность. Для овладения ценностями культуры ребенок может вступить в отношения с ними через других людей, т. е. в процессе общения, который, по сути, является процессом воспитания [16, с. 413]. Исследователи выделяют несколько форм общения, определяемых содержанием передаваемой информации: политическое, экономическое, педагогическое и др. [21, с. 80].

В исследованиях коммуникативных аспектов культуры (М. С. Каган, В. А. Кан-Калик, Т. С. Кираченцева и др.) установлено, что коммуникативное общение является основным механизмом воспитания и развития личности. Согласно коммуникативной концепции педагогическое общение носит деятельностный характер и охватывает основные стороны воспитания. Общение обеспечивает педагогическое наполнение других видов деятельности (преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентировочной [11]. Это вооружает включенного в них человека материальными и духовными ценностями, развивает его сущностные силы и социально-нравственные качества.

Успешность освоения этнопедагогической культуры во многом зависит от понимания механизма народного воспитания, что требует его разностороннего рассмотрения. В этой связи целесообразно рассмотреть роль коммуникативной деятельности в структуре народной педагогики. Основными задачами коммуникативного взаимодействия являются: а) информационно-ценностный; б) ценностно-смысловой обмен. Первая задача реализуется в традиционном межличностном обмене знаниями, вторая предполагает самостоятельное познание, происходящее путем взаимодействия субъекта с материальными или материализованными объектами, трудовыми процессами, предметами быта с целью их оценки и выделения объективного смысла. Превращение полученных знаний и осознанных значений в ценностные ориентации личности происходит с помощью ценностно-ориентировочной деятельности при взаимодействии интеллектуальной и чувственной сфер личности. Сформулированные задачи подтверждают результаты наших исследований, согласно которым народное воспитание происходит в двух основных направлениях: первое — это специально организованное освоение детьми социального опыта, второе — стихийное воспитание под влиянием объективных условий. Что касается механизма народного воспитания, то мы разделяем взгляды представителей коммуникативной концепции о доминировании в обоих приведенных направлениях коммуникативной деятельности. Необходимо ее глубокое изучение для познания сущности народной педагогики.

В ходе исследований выделены три типа объектов, используемых в процессе народного воспитания, на которые направлено педагогическое общение: а) материальные; б) соци-

альные; в) психологические. Материальные объекты включают природу, предметы материальной культуры и действия с ними и т. п. Социальные объекты — это общество, социум, коллективный субъект, отдельные личности. Психологический объект — это внутренний мир личности, общающейся со своим внутренним «я». В зависимости от объекта, на которого направлен вектор коммуникации, условно выделяются три уровня этнопедагогического общения. Первый уровень — общение с пассивным объектом (субъект-объектный уровень); второй уровень — общение с активным объектом (субъект-субъектный уровень); третий уровень — общение с самим собой (субъектно-личностный уровень). В процессе народного воспитания коммуникация первого уровня является непосредственной и предполагает знакомство с материальными ценностями способами деятельности, выполняемыми над ними или с их помощью. Общение этого уровня характеризуется стихийным воспитательным влиянием. Некоторые особенности представляет общение с природой, когда субъект овладевает материальными и духовными ценностями одновременно. Он учится использовать природу для удовлетворения материальных потребностей своей семьи. Одновременно у него развиваются эстетические, нравственные чувства, возникающие при любовании красотой природы, появляется потребность в ее совершенствовании и защите. Постепенно эти чувства распространяются на всю малую родину, что является важным условием формирования патриотизма. Ряд исследователей считает, что современный человек способен постичь нравственно-этическую основу народной культуры с ее полноценным чувственным сознанием, с ее точными ощущениями и инстинктами только в союзе с природой [5, с. 108].

Для общения второго уровня характерно опосредованное овладение духовными ценностями. Общество, индивид транслируют субъекту элементы объективированного опыта в форме произведений искусства, научных знаний, обрядов и т. п. Усвоение их происходит через специально организованное и стихийное общение со сверстниками и взрослыми. В рамках народного воспитания субъект-субъектное общение дополняло стихийное взаимодействие ребенка с объектами материальной культуры. Пример как один из основных методов приобщения к труду в народной педагогике сопровождался пояснениями, комментариями, рекомендациями. Включение ребенка в произвольную деятельность сочеталось с исправлением ошибок, поощрением. Лень, невнимательность, отсутствие усердия в овладении необходимыми навыками осуждались, пресекались наказанием. Добросовестность, усердие, сообразительность, напротив, поощрялись.

Третий уровень общения (с самим собой) реализуется в двух видах: 1) «внутреннего голоса»; 2) «самопознания». Первый дополняет материальный и социальный уровни общения. В начале коммуникативного взаимодействия имеет место непосредственный контакт между субъектом и объектом или субъектами с помощью адекватных средств: слово, дело, религия, природа, искусство, традиция, игра и пр. Исчезновение контакта прерывает действие соответствующего средства, но само общение сохраняется в виде внутренней работы сознания. Субъект продолжает мысленный диалог с партнером, идеомоторно апробирует различные варианты выполнения наблюдаемых действий, выделяет рациональные приемы трудовых операций, осмысливает реальное значение наблюдаемых обычаев, обрядов. Так происходит понимание сущности материальных ценностей, материально-чувственное восприятие духовного опыта, что определяет формирование ценностных ориентаций личности. В детском возрасте, как показывают наблюдения, этот уровень общения может осуществляться опосредованно через предмет, игрушку, мысленный образ значимого человека и т. п.

Общение с самим собой в виде самопознания в психологии носит название аутокоммуникации и выступает критерием сознательности поведения личности. Это проявляется в мысленном обсуждении целей, способов, мотивов действий, соотношении собственных желаний с потребностями общества и отдельной личности, сравнения своего поведения с принятыми нормами, реализуемыми в поступках окружающих. В результате формируется самооценка, определяющая уровень притязаний личности. Самопознание человека в качестве продукта сознания может рассматриваться как «внутренняя коммуникация», а человеческое поведение, не анализируемое сознанием, относят к бессознательному [30, с. 154]. Субъектом аутокоммуникации является социальный субъ-

ект, актуализирующий свои сущностные силы. Внутренний диалог опосредован уровнем знаний, развитыми способностями, социальными качествами, национально-психологическими особенностями.

Как показало изучение данных этнологических исследований, в русской народной педагогике задействованы все три уровня общения. Наибольший воспитательный эффект, как свидетельствуют исследования, имеет самопознание в ситуации морального выбора. В практике народного воспитания все уровни коммуникации взаимосвязаны и дополняют друг друга, поэтому их выделение в достаточной степени условно.

В исследованиях, касающихся педагогической коммуникации, выделяют три типа общения: 1) диалог; 2) приобщение; 3) игра [13]. Сравнительный анализ свидетельствует, что эта классификация применима в этнопедагогическом общении. Диалог выступает как организация ценностно-смысловой связи субъектов («я» и «другой»), где субъект в ходе специально организованной деятельности непосредственно передает другому духовные и социальные ценности. В ходе «приобщения» субъект взаимодействует с материальными или материализованными объектами, осваивает их, превращая в знания и способы деятельности.

Игра — универсальный тип общения, формирующий нравственные ценности. Особую воспитательную значимость имеют народные ролевые игры, где воспроизводится человеческая деятельность, из которой выделяется ее социальная, собственно воспитательная суть — ее задачи и нормы отношений между людьми [31, с. 20]. Специфический признак игры — ее непродуктивность, незаинтересованное отношение играющего к результатам деятельности, сосредоточение внимания на ее процессе, а не на результате [11, с. 205]. По нашим данным, атмосфера подвижной, соревновательной игры, напротив, заставляет отвлечься от окружающей действительности, забыть о физических нагрузках, усталости ради общего итога коллективных усилий — победы над соперниками. Основным воспитательным результатом игры является овладение социальными отношениями, что делает ее незаменимым источником народного воспитания.

Согласно данным исследований, выполненным в русле коммуникативной концепции, особенность общения состоит в передаче информации реципиенту посредством адекватной объекту системы знаков — языка общения. Полноценное восприятие передаваемой информации достигается при достаточном владении этим языком. Общение человека с народной педагогикой, объективированной в различных средствах и источниках воспитания, достигается позитивной ценностно-ориентированной мотивацией их изучения, знанием концептуальных основ народного воспитания, владением активными приемами его преобразования и продуцирования. Средства и приемы народного воспитания становятся достоянием человека, если им прочувствован и понят их воспитательный потенциал, если они включены в круг его деятельности и общения. Это означает владение субъектом языком народной педагогики.

Формирование этнопедагогической культуры предполагает освоение важнейших механизмов народного воспитания, совершенствования личности под влиянием объективных и субъективных факторов. В этом способна помочь коммуникативная концепция культуры. Согласно ей субъект и объект общения соответственно называют «Я» и «Другой». Воспитание в индивидуальной человеческой жизни осуществляется как постоянная работа «Я» по воспроизведению «Другого» на основании общения с ним. Общение в широком смысле выступает ведущей деятельностью, направленной на преобразование «Я», т. е. на воспитание. По данным исследований, «Другой» существует в трех основных формах: 1) партнер общения (реальный или идеализированный); 2) духовно-культурное образование; 3) интегративная социальная реальность. «Другой» в форме реального партнера встает с «Я» в диалог, предполагающий межличностное взаимодействие, совместную деятельность. В результате субъект получает общее представление о межчеловеческих связях, осмысливает собственное поведение, соотносит его с поведением «Другого». Идеализированным партнером в народной педагогике часто бывает всеобщий авторитет: известная личность, народный герой и высшее проявление этой формы «Другого» — Бог.

Духовно-культурное образование как форма «Другого» реализуется в произведениях народного искусства. Они несут в себе слепок реальных отношений, реакций разных людей на возникшие обстоятельства, сравнительное

поведение в сложных ситуациях, воспроизводят разные точки зрения, создают ситуации незавершенности. Таковы народные сказки, былины, песни — эффективные источники народной педагогики. В ходе общения с искусством воспитание осуществляется путем диалога с героями, приобщения к возможной ситуации в форме мысленного морального выбора.

«Другой» как интегративная социальная реальность взаимодействует с субъектом в форме социальных обстоятельств. Сам процесс взаимодействия, когда к субъекту предъявляются определенные требования, предполагающие личностную оценку, решение, поступок, называют социальной ситуацией. Она выступает формой общения личности и совокупного социального субъекта. В ходе такой диалогически организованной коммуникации происходит установление личностью ценностно-смысловых связей социальной ответственности, что является социокультурной формой воспитания. Вершиной реализации данной формы общения является «моральный выбор» как особое воспитательное воздействие по воспроизведению «Другого» в формах социальной ответственности. Изучение этнографических материалов показало, что определяющим механизмом народного воспитания является моральный выбор, успешное разрешение которого способствует приобретению личностью новых нравственных ценностей. Моральный выбор психологически сложнее диалогических форм межличностного общения (с реальным субъектом, искусством и культурой в целом). В ситуации морального выбора имеет место аутокоммуникация, или диалог с самим собой, когда апробируется устойчивость нравственных норм и ценностей.

Важной формой взаимодействия «Я» с интегративной социальной реальностью является «совместное творчество», т. е. участие в социальных процессах в качестве «совокупного социального субъекта» [13, с. 141]. В структуре народного воспитания это реализуется в ходе праздников, гуляний, посиделок, праздничного и бытового застолья, коллективной взаимопомощи, «помочей» и др. К этой же форме воплощения «Другого» относится игровое общение, предметом которого является сам способ общения. Нравственные ценности завуалированы включением в модельные отношения и незаметно, в ходе игры, усваиваются детьми.

В рамках функционального направления культурологических исследований широкое направление получила технологическая (деятельностная) концепция культуры. Один из ее родоначальников Э. С. Маркарян представляет культуру как присущий лишь человеку способ деятельности и объективированный результат этой деятельности [20, с. 61]. Рассмотрение этого подхода предполагает выявление сущности понятия «деятельность». Среди имеющихся определений деятельности различают онтогенетический и филогенетический подходы. Первый представляет деятельность как высший (после реакции и поведения) уровень реагирования, возникающий в процессе развития психики, свойственный только человеку [22, с. 82]; второй — выявляет исторические и социальные аспекты деятельности, которые выражают активность человека, направленную на объекты или на других субъектов [11, с. 43].

В зависимости от подхода варьируется структура деятельности. В первом случае она содержит 4 этапа: цель; мотив; способ; результат [22, с. 80]; во втором — представляет баланс интериоризации и экстериоризации [1, с. 166]. Для этнопедагогической деятельности существенны оба подхода. Интериоризация как переход внешних действий во внутренние происходит посредством создания позитивного отношения к народной педагогике, к закреплению информации о ее основных источниках, выявление их воспитательного смысла, соотнесение с существующими педагогическими целями, создание внутреннего плана этнопедагогической деятельности. Экстериоризация как переход внутренних действий во внешние включает воплощение замыслов с помощью специфичных этнопедагогических средств. Положительная мотивация создается путем показа результатов влияния источников народной педагогики на становление лучших черт национального характера русского человека, на решение актуальных задач современной социальной педагогики.

По данным исследований, обобщенная структура этнопедагогической деятельности содержит четыре основных элемента: цель, содержание, средства, результат. Приведенная структура добавляет к выявленным ранее составляющим этнопедагогической культуры результат как итог деятельности. Этнопедагогическая культура, по нашим данным, представляет собой двусторонний процесс. С одной

стороны, это личностное образование, включающее освоение целей, содержания, средств народного воспитания, с другой — результат, характеризующий готовность и умение педагога организовать воспитательную деятельность в соответствии с уровнем освоения педагогической культуры народа. Таким образом, этнопедагогическая культура личности характеризует процесс и результат освоения этнопедагогической культуры общества.

Для выяснения элементов этнопедагогической деятельности как реализации этнопедагогической культуры на практике представляет интерес подход М. С. Кагана, который толкует культуру как явление производное от человеческой деятельности [11, с. 185]. Он выделяет четыре основных вида деятельности: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную. Преобразовательная деятельность ведет к изменению реальному или мысленному природы, общества, человека, созданию новых объектов, произведений искусства. В ходе познавательной деятельности активность субъекта направлена на материальный или идеальный объект, отражается им и возвращается к субъекту в виде знания [11, с. 59]. Ценностно-ориентационная деятельность, как и познавательная, имеет духовный характер. Ее специфика — в установлении связи между объектом и субъектом, а не объектами, как в ходе познания. Оценивающая деятельность дает объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущности [11, с. 63]. Коммуникативная деятельность в широком смысле характеризует процессуальную сторону всех названных видов деятельности.

Изучение опыта народного воспитания убеждает, что особую значимость имеет совместная практическая и игровая деятельность детей. Она является важнейшим фактором становления личности. По данным К. К. Платонова формирование у человека понятия «мы» как важнейшей цели морального воспитания осуществляется только через совместную деятельность [2, с. 88]. В русской деревне прошлого века ребенок естественно включался в совместную деятельность. Совпадение его целей с общей целью, включение его труда в совокупный труд обеспечивали единство трудового и нравственного воспитания.

К функциональному направлению исследований культуры относятся концепции В. М. Зобина и Н. С. Межуева, которые также основаны на доминировании человеческой деятельности в культуре. В них человек выступает как реальное начало культуры, а не её предпосылка и рассматривается в плане предметной объективации и самореализации.

Обобщением деятельностно-технологических концепций является трактовка культуры В. Б. Чурбановым. Согласно этой трактовке культура характеризует уровень развития человека как общественного индивида, качество его деятельности в адаптированном и преобразовательном взаимодействии с исторически данным окружающим миром [29, с. 31]. Этот подход коррелирует с предложенной выше структурой этнопедагогической деятельности и представляет ее как важнейшую составляющую этнопедагогической культуры личности.

Самый глубокий уровень системного исследования — исторический. Он позволяет вскрыть причинные, генетические связи, дать оценки и рассмотреть объективно-субъективное значение изучаемого объекта. Этому уровню соответствует аксиологический подход к культуре. В большинстве культурологических исследований выделяется существенный элемент культуры — ценности, чем признается значимость данного подхода. Этнопедагогическая культура также включает разнообразные ценности, что делает обязательным рассмотрение ее с аксиологических позиций.

В многочисленных исследованиях природы ценностей имеются разночтения во взглядах на понятие «ценность». Это обусловлено различием точек зрения на данную проблему. Ряд философов: М. Демин, В. И. Доронов, А. М. Коршунов и др. признают аксиологию как особый аспект гносеологии. Ценность считается одним из объективных отношений человека к действительности, проявлением оценочного сознания. Другая группа исследователей (И. С. Нарский, В. П. Тугаринов, Н. З. Чавчавадзе и др.) разводят объективную истину и объективность ценности. Ценность не отображает реальность, а воплощается в ней по воле и желанию людей [28].

Приведенные взгляды отражают понятие ценности с позиций разных субъектов. В первом случае — это коллективный субъект — общество, во втором — индивид, личность. Подлинные ценности имеют объективный характер, но аксиологическая объективность отличается

от гносеологической. Последняя абстрактна, более статична и изменяется одновременно с развитием научных представлений. Ценность объективна применительно к конкретным историческим, социальным условиям. Идеи народной педагогики, значимые в прошлом, были утрачены как ценности в общественном сознании. При этом их объективный воспитательный смысл, определяемый эффективностью решения педагогических задач, сохранился.

Различия объективности и ценности социального явления аналогичны различию употребления понятий «значение» и «смысл». Значение выражает объективную характеристику изучаемого предмета. Смысл придает ему личностную окраску [17, с. 145]. Среди источников, принципов, методов, приемов народного воспитания, быта и нравов русского народа, произведений народного искусства есть отдельные, имеющие консервативную и даже регрессивную ориентацию применительно к современной социокультурной реальности. Раскрытие их объективного значения — задача историков, этнографов, фольклористов. Для педагогической теории и практики значимы средства, источники, приемы народной педагогики, способные эффективно решать современные педагогические задачи. Важно выявление в первую очередь их ценностного педагогического смысла. В настоящем исследовании выявляется воспитательный смысл прогрессивных народно-педагогических традиций, идей, средств, источников и т. п. Они рассматриваются как этнопедагогические ценности с позиции сегодняшнего дня. В этом одно из проявлений концепции «диалога культур»: народной педагогической и современной культуры воспитания.

Использование аксиологического подхода обязывает раскрыть понятие «польза» как существенной категории аксиологической проблематики. Объективная ценность первична по отношению к пользе. Польза, с одной стороны, субъективированная характеристика ценности, с другой — это тоже ценность, но иного порядка. В аксиологии их называют «ценности-средства», которые обеспечивают достижение «ценности-цели». Объективные ценности выступают содержательным наполнением («ценности-содержания») процесса взаимодействия цели и средства в структуре человеческой деятельности. Ее результатом становится новая ценность, новый объект культуры. Этнопедагогическая культура, как и другой объект культуры, создается в противоречивом взаимодействии трех групп ценностей: ценностей-целей; ценностей-содержания; ценностей-средств. Это аксиологическая модель этнопедагогической культуры общества.

Сравнивая результаты культурологического и аксиологического исследований применительно к этнопедагогической культуре, нами установлено, что аксиологическая модель соответствует культурологической модели. В обоих случаях выделены одни и те же составляющие: 1) целевая; 2) содержательная; 3) процессуальная. Адекватность моделей, полученных в результате независимых исследований, позволяет говорить об их объективности. Культурологическая модель является базовой по отношению к этнопедагогической культуре. Аксиологическая модель наполняет ее составляющие соответствующими ценностями: 1) ценностями-целями; 2) ценностями-содержания; 3) ценностями-средствами.

В модели этнопедагогической культуры важнейшей составляющей, определяющей особенности всех остальных, является целевая составляющая. Под целью понимают осознанный образ предвосхищенного результата, на достижение которого направлено действие человека [15, с. 388]. Цель — это идеальное представление о продукте деятельности. Результат обычно несколько шире этого представления за счет побочного продукта. По данным философских исследований, целеполагание предполагает взаимодействие объективных и субъективных факторов. В рамках объективных факторов существуют внутренние и внешние объективные условия, которые субъективируются в целеполагательном акте [4, с. 19]. Для нашего исследования внутренние условия — это осознанные субъектом цели народного воспитания. Внешние условия — цели освоения этнопедагогической культуры. Единство этих целей характеризует процесс и результат формирования этнопедагогической культуры.

Цели народного воспитания связаны с понятием «идеал», который выражается в образах былинных богатырей, сказочных персонажей, национальных героях и т. п. В целях и идеалах проявляются воспитательные потребности народа по подготовке молодого поколения к жизни. Цель и идеал — это разные формы выражения этих потребностей. Цель — высоко абстрактное проектирование будущей деятельности. Оно часто осознается в виде абстракт-

ного перасчлененного целого без достаточного анализа деталей. На формирование целей народной педагогики влияют традиции народа, специфика этнической культуры, особенности национального характера, условия конкретного социума. Цель подвержена изменениям в зависимости от колебаний экономической, политической, социальной ситуации.

Идеал народного воспитания вторичен по отношению к цели, но не пассивно интерпретирует ее. Идеал ориентирован на высшие пределы нравственных ценностей. Цель фиксирует реальные качества, необходимые в будущей жизни. Иными словами, идеал выше цели и поэтому менее достижим. Это создает воспитательное противоречие, которое в народной педагогике разрешается в форме одновременного сосуществования нескольких идеалов. Высший идеал — это Бог — недостижим в реальной жизни. Следующий по значимости идеал — святые, национальные герои, былинные богатыри и др., приблизиться к уровню которых имеется реальная возможность у части молодежи. Идеал обыденной жизни — уважаемый земляк, родитель и т. п., стать похожим на которого стремится большинство подростков.

Основное различие цели и идеала в их педагогической направленности. Цель — это прообраз будущей личности, который создается субъектом воспитания и из педагогических соображений скрывается от воспитанника. Идеал — это желаемое воплощение цели, создаваемый народной педагогикой для стимулирования сущностных сил ребенка, для их максимального развития. Носителю этнопедагогической культуры важно знание целей и идеалов народной педагогики для их адаптированного применения в современных условиях.

Аксиологическим наполнением целевой составляющей этнопедагогической культуры являются ценности-цели, которые прогнозируют три основных аспекта будущего результата: 1) совершенствование субъекта этнопедагогической культуры; 2) повышение эффективности педагогического процесса; 3) наполнение субъектно-объектных отношений национальной спецификой. Здесь основное внимание уделено рассмотрению первого аспекта, остальные изложены далее.

Как доказано исследованиями, процесс развития личности проходит успешнее, если соединяется с самовоспитанием, когда у человека появляется внутренняя потребность в самосовершенствовании, которая обусловлена ценностными ориентациями личности. Ценностные ориентации — важнейшие элементы внутренней структуры человека, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний [9]. Ценностями-целями этнопедагогической культуры являются ценностные ориентации, в которых проявляются национальный характер и мировоззрение личности.

В философии имеются различные взгляды на сущность ценностных ориентаций. В некоторых исследованиях их правомерно представляют как наиболее гибкую форму включения ценностей в механизм деятельности и поведения (В. Г. Харчева). Ряд авторов сходится во мнении, что ценностные ориентации выполняют мотивационную функцию управления поведением и деятельностью личности (С. Л. Рубинштейн, В. В. Сусленко, Б. А. Ядов и др.). Группа исследователей представляет ценностные ориентации как отношение к ценностям (А. Г. Здравомыслов, В. Б. Ольшанский).

Сравнительный анализ данных подходов позволяет считать их обоснованными и правомерными. Из их обобщения следует, что ценностные ориентации представляют собой многоуровневую систему, предполагающую три уровня. Первый уровень — когнитивный, в котором запечатлен социальный опыт личности, выраженный в знаниях; второй — эмоционально-ценностный, характеризующий степень вовлеченности или переживаемости личностью своего отношения к ценностям, а также содержание, личностный смысл этого отношения; третий уровень — поведенческий, который содержит конкретные планы и действия в различных ситуациях [23, с. 172]. Аналогичные уровни выделены другими исследователями (Л. В. Карпинская, А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов, А. П. Серов и др.). Обобщающим представлением о ценностных ориентациях является их трактовка как важнейшей составляющей мировоззрения личности, где они выполняют ориентирующую роль, т. е. фиксируются сознанием как социальные установки, подготавливающие субъекта к действию в соответствии с целями, нормами, идеалами [26, с. 67].

На основании анализа и обобщения имеющихся исследований, соотнесения их результатов с полученными нами данными установлено,

что итогом формирования этнопедагогической культуры являются ценностные ориентации, которые составляют основу мировоззрения личности как системы взглядов и отношений человека, определяющих убеждения, идеалы и принципы деятельности и поведения. Ценностные ориентации, развиваемые в рамках целевой составляющей этнопедагогической культуры, характеризуют мотивационную структуру поведения, опосредуют потребности и интересы личности, включают в себя знания, отношения, установки на соответствующие действия. На практике этнопедагогические ценностные ориентации конструктивно влияют на стиль педагогической деятельности, ориентируют педагога на активное использование источников, методов, приемов народного воспитания, помогают развивать национальное самосознание, обеспечивают приобщение детей к русской национальной идее.

Проведенные нами исследования определили аксиологическое наполнение целевой составляющей этнопедагогической культуры. Она включает ценности-цели, которые образуют соответствующие ценностные ориентации. Их рассматривают как многоуровневую систему, выделяя три основных уровня: 1) когнитивный; 2) эмоционально-ценностный; 3) деятельностный (поведенческий).

Ценности-содержания как элементы содержательной составляющей этнопедагогической культуры также представляют сложную иерархию. Как показало их педагогическое и культурологическое исследование, содержанием этнопедагогической культуры являются ценности народной педагогики. Исходя из четырехкомпонентной структуры содержания образования (знания, способы деятельности, отношения, опыт творческой деятельности) (И. Я. Лернер) определены основные элементы ценностей содержания этнопедагогической культуры: ценности-знания; ценности-умения, ценности-отношения. Выделенные элементы также неоднородны. Как установлено в ходе аксиологического изучения этнопедагогической культуры, ее основными ценностями-знаниями являются: этнопедагогические факты, понятия, закономерности, идеи и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избр. псих. труды : в 2 т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1980. — С. 16—178.
2. **Анисимов С. Ф.** Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. — М. : Мысль, 1988. — 253 с.
3. **Арзаканьян Ц. Г.** Культура и цивилизация : проблемы теории и истории / Ц. Г. Арзаканьян // Вести. истории мировой культуры. — 1961. — № 3. — С. 52—73.
4. **Борисов С. В.** Целеполагание воспитательной деятельности : методол. аспект : дис. … канд. филос. наук / С. В. Борисов. — М., 1993. — 172 с.
5. **Гайдученок И. А.** Слово о личности / И. А. Гайдученок. — Минск : Наука и техника, 1990. — 155 с.
6. **Гегель Г. В. Ф.** Сочинения. Т. 7 / Г. В. Ф. Гегель. — М. ; Л., 1934. — 318 с.
7. **Гердер И.** Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. — М. : Наука, 1977. — 703 с.
8. **Зворыкин А. А.** Определение культуры в место материальной культуры в общей культуре / А. А. Зворыкин. — М. : Наука, 1964. — 8 с.
9. **Здравомыслов А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — М. : Мысль, 1986. — 223 с.
10. **Землянских С. Д.** Культура как общесоциологическая категория : дис. … канд. филос. наук / С. Д. Землянских. — М., 1985. — 167 с.
11. **Каган М. С.** Человеческая деятельность / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1974. — 326 с.
12. **Кант И.** Сочинения : в 6 т. Т. 3 / И. Кант. — М. : Мысль, 1965. — 799 с.
13. **Караченцева Т. С.** Воспитание как философская проблема : дис. … канд. пед. наук / Т. С. Караченцева. — Тюмень, 1985. — 181 с.
14. **Кон И. С.** Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
15. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.
16. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1972. — 575 с.
17. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
18. **Лотман Ю. М.** О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры / Ю. М. Лотман // Тез. докл. IV летней школы по вторичным моделирующим системам, 17—24 авг. 1970 г. — Тарту, 1970. — С. 98—101.
19. **Лотман Ю. М.** Беседы о русской культуре : быт и традиции русского дворянства (XVIII — нач. XIX в.) / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство, 1994. — 399 с.

20. **Маркарян С. В.** Очерки теории культуры / С. В. Маркарян. — Ереван, 1969. — 284 с.
21. **Межуев В. М.** Культура и история (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма) / В. М. Межуев. — М. : Политиздат, 1977. — 199 с. — (Актуальные проблемы исторического материализма).
22. **Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1986. — 255 с.
23. **Соколов Э. В.** Культура и личность / Э. В. Соколов. — Л. : Наука, 1972. — 228 с.
24. **Субботский Е. В.** Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. — М. : Просвещение, 1991. — 207 с.
25. **Тэйлор Э.** Первобытная культура / Э. Тэйлор. — М. : Политиздат, 1989. — 573 с.
26. **Фомина Л. П.** Понятие и типы ценностных ориентаций : дис. … канд. филос. наук / Л. П. Фомина. — М., 1976.
27. **Францев Г.** Культура. Т. 3 / Г. Францев // Филос. энцикл. — М. : Сов. энцикл., 1964. — С. 118—121.
28. **Чавчавадзе Н. З.** Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе // Культура в свете философии. — Тбилиси, 1979. — С. 31—72.
29. **Чурбанов В. Б.** Культура и развитие личности / В. Б. Чурбанов. — М. : Педагогика, 1981. — 152 с.
30. **Шибутани Т.** Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1969. — 535 с.
31. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 301 с.

Поступила 10.11.08

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

М. А. Шошина

В статье обобщен опыт трудового воспитания в русской народной педагогике. Рассмотрены разнообразные средства, источники приобщения к труду. Прослеживается возрастная динамика увлечения трудом и включения в трудовую деятельность детей в традиционной крестьянской семье.

Актуальность изучения народной педагогики в современных условиях обусловлена рядом обстоятельств: а) несовершенством современной педагогической практики; б) недостатками в воспитании современных детей; в) излишней дидактичностью и недостаточной гуманностью сегодняшнего воспитания. Эти и другие недостатки во многом преодолевались народной педагогикой. Сегодня трудовое воспитание — та сфера, которой школа и семья стали уделять неоправданно меньше внимания. Это связано с тем, что современная жизнь, особенно в городах, не требует уже тех затрат физических сил, как это было раньше. Уборка помещения, приготовление обеда, стирка и другие бытовые заботы превратились в определенной мере в приятные занятия, не требующие значительных затрат сил и времени. В результате дети почти перестали участвовать в домашних делах. Это неизбежно ведет к утрате традиционных русских качеств — трудолюбия, умелости, готовности выполнять любую работу. Сегодня, как никогда, в быту, в производственной сфере ценятся именно эти качества. Одним из путей возвращения к традициям трудового воспитания является использование позитивного опыта русской народной педагогики.

Народная педагогическая культура требовала начинать заботиться о ребенке, думать о нем, строить планы о его будущем задолго до появления на свет. В этом также проявлялась забота русских людей о становлении полноценной личности.

Во время родов старались максимально облегчить страдания женщины, обезопасить ребенка от удушья, родовой травмы. По нашим данным, обычно полагали, чем меньше людей знает о родах, тем легче они будут протекать. Рожать старались в нежилом помещении: бане, чулане, хлеву и т. п. С роженицей находились пожилые женщины, имевшие детей, что должно было способствовать благополучному исходу. Помогала роженице повивальная бабка — повитуха, умевшая принять роды, знавшая все

необходимые обряды. В случае затрудненных родов выполняли различные магические действия: развязывали все узлы на поясах, платках, расплетали косы, раскрывали все двери, ставни, ворота. В особенно трудном случае просили батюшку открыть царские врата в храме, зажигали свечи, сохранившиеся после венчания. Только после благополучного разрешения от бремени об этом сообщали родственникам и соседям.

По нашим данным, народная педагогика предполагала различные обрядовые действия, выполняемые во время родов, влияющие на качества ребенка, способности, практические навыки. Отцу надлежало заниматься своим ремеслом, чтобы сын смог его перенять. Добрые взаимоотношения, взаимопонимание в будущем новорожденного с родителями обеспечивало перевязывание пуповины их волосами с добавлением льняных волокон. В русских семьях особенности обрезания пуповины соответствовали полу ребенка. Мальчикам обрезали на твердом предмете, имеющем отношение к будущей жизни ребенка: на дубовой плахе, чтобы был крепким, на топорище или другом инструменте, чтобы хорошо владел им, на книге, чтобы был умным и грамотным. Девочке пуповину обрезали на прялке, веретене, гребне, чтобы стала искусной пряхой. Пуповину и послед клали в лапоть и зарывали в землю. Место захоронения засевали зерном, чтобы у женщины столь рождались дети.

В колыбельных песнях дается описание окружающего ребенка мира в форме, доступной его пониманию. Часто поется о родных малыша, их трудовой деятельности:

Зыбаю, позыбаю, отец пошел за рыбою,
Нянечка — пеленки мыть,
Бабушка — коров доить,
Дедушка — щербу варить [3, с. 160].

Через колыбельную ребенок приобщался к заботам семьи, готовился стать помощником взрослых.

Под колыбельный напев складывались первые представления малыша об окружающем мире. Часто в колыбельных упоминаются домашние животные, с которыми ребенок постоянно сталкивается: кот, петух, собака, корова, лошадь и др.

Баю-бай, баю-бай,
Скоро мамочка придет,
Пять яичек принесет,
Их нам курочка снесет [3, с. 170].

Как показали исследования А. В. Запорожца, генетически наиболее ранней формой общения малых детей является подражание, которое выступает одним из путей овладения общественным опытом. Подметив эту особенность, русские люди использовали ее для приобщения детей к труду. Стимулировали наблюдения за работой взрослых, поощряли элементарную помощь, поручали адекватные возрасту трудовые задания.

В период раннего детства происходит активное осознание своего «Я», половая идентификация личности и др. Взросление ребенка в этом возрасте сопровождалось инициационными обрядами, выступающими символическими рубежами, характеристиками возраста. Ребенок, прошедший обряд, считался более взрослым, приобретал новые права. Требования к нему и его к самому себе становились более строгими. Воспитательное значение инициаций — в доверии к ребенку со стороны взрослых, приближение к их миру, стимулирование овладения новыми, соответствующими возрасту умениями. Дети старались рефлексировать поведение адекватно нормам новой возрастной группы. Стыдились отступать от них, заигравшись, забыть, что ты уже не маленький.

В южных русских губерниях одним из инициационных обрядов было первое пострижение волос. Оно проходило обычно в возрасте одного-двух лет и означало окончание младенческого возраста. Ребенка сажали на стол или на кожух, под который клали веретено или гребенку для девочек, топор или нож для мальчиков. Это делалось как пожелание скорейшего овладения ребенком основными орудиями труда.

В возрасте 5—7 лет в западных областях России у девочек существовала инициация — «посвящение в пряхи». В торжественной обстановке они выпрядали свою первую нить, кусочек которой сжигали. Золу девочка съедала, чтобы стать хорошей пряхой. Остаток нити хранили до свадьбы. Перечисленные и другие инициации имели целью установление искусственных границ возраста и пола. Результаты инициационных обрядов давали родителям информацию для коррекции воспитательных воздействий [4].

Изучение этнографических и исторических исследований показало, что народная педагогика учитывала психологические особенности раннего детства. Круг общения детей 3—4 лет

в основном ограничивался рамками семьи и близких. Удовлетворяя потребность в общении малых детей, старшие стремились ликвидировать их информационный голод. Для активного знакомства с окружающим миром народная педагогическая мысль использовала специфичные источники. Укачивая ребенка, ему продолжали петь колыбельные песни. Их содержание и назначение отличались от младенческих. Наряду с убаюкивающей функцией важное место занимают информационная и развивающая. Колыбельные для подросших детей давали представление о предметах обихода, труда, нормах поведения, хозяйственных особенностях. На доступном детскому сознанию уровне закреплялись сведения о жизни, заботах семьи:

Баю-баю, зыбаю,
Пошел отец за рыбою,
Мать пошла коров доить,
Сын пошел дрова рубить,
Бабушка у печки блинов напечет,
Дедушка на печке бородой трясет.

Проходящая перед глазами ребенка жизнь семьи давала общее представление о ней. Благодаря колыбельным ребенок осознавал необходимость участия в труде всех членов семьи, уточнял обязанности каждого. Круг женских обязанностей обозначался в песне так:

Баю-баю, девушку,
На поляне женюшку,
На лужку грабюшку,
У стола стряпюшку,
У окошка швеюшку.

Предметом особого внимания крестьян было приобщение детей к труду. Ребенок, привыкший с детства трудиться, сможет выдержать серьезные физические нагрузки, обеспечит семью всем необходимым. Труд входил в жизнь ребенка с самого раннего возраста. Во многих произведениях детского фольклора говорится о необходимости труда в жизни человека, об уважении к трудолюбивым людям. Для детских игр изготавливали игрушки, имитирующие орудия труда: тележки, лопатки, грабельки.

Чуть взрослел ребенок, «стал твердо ходить и толково все понимать — его сейчас за работу» [2, с. 27]. Не столь важен был продукт детского труда, сколько формирование правильного отношения к труду, готовности выполнять любую необходимую работу, физическая подготовленность. Изучение этнографических источников показало, что в крестьянских семьях ребенка не заставляли трудиться. Педагогическая культура родителей помогала организовать жизнь семьи, общение, взаимоотношения так, что ребенку самому хотелось включиться в общую работу. Пример взрослых в поведении, отношении к труду, заботе о благополучии семьи преломлялся через детское стремление к подражанию. Ребенок сам брался помогать старшим во всех делах, что было гораздо эффективнее принуждения.

Народная педагогика оберегала ребенка от перегрузки. Было подмечено, что надорвавшийся неломерными нагрузками в детстве ребенок впоследствии будет плохим помощником, так как станет часто болеть, у него сформируется негативное отношение к труду.

Поощрялось самостоятельное стремление взяться за какое-либо дело под влиянием примера взрослых или играя. В 4—5 лет дети подавали лыко плетущему лапти, держали веревку при вязке сети, помогали сматывать нити, отгоняли насекомых от скота и т. п. К 6—7 годам детям давали эпизодически более сложные задания, которые взрослые «не успевали» выполнить: встретить и загнать скотину, убрать сор, принести дров и пр. Вооруженные народной педагогической культурой родители ставили ребенка в ситуацию нравственного выбора. В разгар детской игры мать звала ребенка домой и просила срочно выполнить что-либо по хозяйству, так как скоро должен был вернуться с поля отец. Предшествующие воспитательные влияния обеспечивали достойный нравственный выбор между игрой и трудом [4].

Девочке в 5—7 лет отец мастерил или покупал небольшую прялку, которую украшали резьба, роспись, отражающие местные мотивы. В 6—7 лет девочек начинали приобщать к работе по дому. Они носили воду, мыли посуду, полы, ухаживали за птицей, пололи грядки.

Народная педагогика подсказывала необходимость сочетания детского труда с радостью, удовольствием. Трудовые обязанности малых детей нередко насыщали игровыми элементами. Постоянные трудовые задания начинали давать в отрочестве, когда приходило осознание необходимости систематического труда, когда ребенок физически и морально был готов к его выполнению.

Раннее детство является важным периодом для развития личности ребенка. Народная педагогика активно использовала его. Они знакомили с нормами поведения, хозяйственными

обязанностями, заботами семьи. Произведения детского фольклора содействовали активному умственному, эмоциональному развитию, обеспечивали бесконфликтное успокоение детей, переключение на другие виды деятельности. С помощью игр, игрушек осуществлялось начальное приобщение к труду. Используя стремление малых детей к подражанию, а также ситуации морального выбора, их незаметно включали в различные виды труда.

У русского народа возрастные границы отрочества не совпадали с современным подростковым возрастом. Раннее взросление, включение в трудовую деятельность семьи сдвигало их. После 7—8 лет детство для большинства крестьянских детей оканчивалось и плавно переходило в отрочество. До 12—13 лет в жизни подросших детей сочетались детские привилегии и взрослые обязанности. Серьезные трудовые дела чередовались с играми, развлечениями, сопричастием. В отсутствие посторонних отрок мог на время «вернуться» в детство, позволив матери приласкать себя, поклянчить лакомство. При посторонних этих слабостей стыдились [4].

В отсутствие взрослых доминирующее влияние на поведение подростков оказывало мнение сверстников. Коллективное общение создавало особую среду, где проходила значительная часть времени подростков, свободных от домашних дел. Как показывают исследования крестьянского быта, в отрочестве детская среда выступала важным источником воспитания. В совместных походах за ягодами, грибами возникала взаимовыручка, ответственность. Разновозрастной состав групп формировал особую нравственную атмосферу. Старших уважали, младших опекали. В условиях коллективной деятельности (рыбалка, ночное (выпас лошадей ночью)) всем находилось дело. Стыдно было отлынивать, когда все заняты делом. Бездельника могли в другой раз не взять в компанию, не пригласить для игры. Так готовились к артельному труду во взрослой жизни. В ходе совместной деятельности шел процесс взаимного обогащения опытом, знаниями, что удовлетворяло познавательную активность, свойственную отрочеству. Собирая лекарственные растения, узнавали их названия, свойства, лечебный эффект. Деревенские ребятишки различали голоса десятков птиц, узнавали следы многих животных, отыскивали съедобные растения, по приметам предсказывали погоду.

Предметом особого внимания народной педагогики было трудовое воспитание. Знатоки народной жизни отмечали, что приобщение к труду деревенской детворы имеет стройную и определенную систему. Здесь видна школа долгой, унаследованной веками, практики [5, с. 207]. Выросшие в трудовой обстановке деревенские подростки должны были легко и естественно включаться в труд без дополнительных воздействий. Мудрость народной педагогики проявлялась в предварительном, постепенном, незаметном воздействии на сознание подростков с целью формирования готовности выполнять любой труд, воспитание уважения к труженику, развитие желания овладеть вершинами крестьянского мастерства. Стимулирующим источником трудового воспитания было участие подростков в аграрных обрядах. В первый день масляной недели проходило массовое игрище, где имитировались различные работы годового цикла. Масленичное катание с гор, кроме эмоционального и физического развития, заставляло задумываться о предстоящем урожае. По представлениям крестьян, чем дальше удастся прокатиться, тем более «долгими» и «чистыми» будут лен и просо.

На средокрестной неделе, а также в день весеннего равноденствия 22 (9) марта младшие подростки закликали лето. В эти дни пекли «жаворонков», носили их в поле и кричали: «Жаворонок, жаворонок! На тебе зиму, а нам лето!» Участие подростков в специально организованных обрядах, наблюдение за обрядовыми действиями взрослых приводило к осознанию важности крестьянского труда, необходимости скорейшего овладения основными навыками.

Непосредственное приобщение к труду сельских ребятишек проходило в ходе практической деятельности. В подростковом возрасте начинается половозрастное разделение трудовых обязанностей. Трудовая подготовка мальчиков более продолжительна, так как мужская работа сложней и требует большей физической силы. С 7—8 лет они учились сидеть на лошади, править ею. В 9—10 лет подросток умел управляться с лошадью: «обратать» ее, запрячь. Он включался в полевые работы: помогал боронить, сгребать сено, подавать снопы. На начальном этапе приобщения к труду использовались уменьшенные орудия труда: маленький цепок, лопата, грабли. С этого возраста многие ребята начинали зарабатывать: наниматься в подпаски,

с группой сверстников ездили пасти лошадей в ночное. Небольшой заработок пополнял семейный бюджет. С 10—13 лет отрока приучали к пахоте. Отец мало объяснял, как надо работать, чаще оставлял для него небольшой клочок земли, где сын пробовал пахать [5, с. 207]. Зимой подростки помогали заготавливать дрова, плели лапти и т. п.

Основной трудовой обязанностью девочек 8—10 лет были присмотр и нянченье младших братьев и сестер. Они укачивали их, забавляли, играли с ними. Если младших детей в семье не было, девочек часто отправляли в няньки к соседям, знакомым, родственникам. Их заработок также шел в семейный бюджет. Особую ценность имел опыт пестования, необходимый в семейной жизни. За 5 —6 лет такой деятельности девочка приобретала все необходимые навыки ухода за ребенком. Она знала более десятка колыбельных песен, могла быстро успокоить и усыпить ребенка. Владела заговорами от простуды, золотухи и других болезней. Одновременно ее учили всем домашним работам. Нередко в период полевых работ 12-летняя девочка оставалась дома за хозяйку. Воспитываемое с детства уважение к старшим, ее разносторонние умения создавали ей авторитет перед младшими детьми. Ее слушались, выполняли распоряжения, безропотно принимали наказания [4].

Зимой девочек-подростков учили рукоделию. Им мастерили маленькую прялку высотой 45—68 см. Большинство из них скорее походили на яркие игрушки. Они были украшены резьбой и росписью. В коллекции Государственного музея этнографии находятся две уникальные прялки-куклы из Архангельской губернии. Они выполнены в виде человеческой фигурки, обращенной к пряхе. Играя, девочки обучались искусству прядения.

Обучение шитью также проходило в игровой форме. С помощью старших девочки-подростки изготавливали кукол. Начинали с «несшитых» кукол, постарше использовали иглу и нитки. Основу несшитых кукол делали из бумаги, соломы, дерева, перьев, которые обтягивали тканью. Таким куклам обычно не делали руки и ноги. Голову выделяли с помощью нити, стягивающей основу. Более искусно и разнообразно выполнялись сшитые куклы. Отдельно шили туловище, голову, руки, ноги, которые потом соединяли. Цветными нитками вышивали черты лица или рисовали карандашом. Волосы изготавливали из шерсти, ниток, конского волоса. Подчеркивая возраст, куклам-девочкам заплетали косы, куклам, изображавшим взрослых женщин, делали прическу, на которую надевали головной убор. Кукол-мужчин делали редко. Кукол-детей — лялек — делали запеленатыми, крепили на руках куклы-матери.

Девочки 9—10 лет шили куклам костюмы. Их изготавливали по образцу одежды взрослых и учитывали особенности пола, возраста, социальные и сезонные различия, включали элементы будничных и праздничных костюмов. С точностью воспроизводились все основные элементы: сарафан, рубаха, передник, шугай, душегрея, повязка, платок, повойник [4, с. 207]. Сохранялось традиционное украшение одежды вышивкой, кружевом, золотым позументом, лентами, оборками и пр. На саму куклу надевали серьги, броши, украшения из бисера. Особое место народная педагогика придавала освоению будущих семейных ролей, для чего использовали набор самодельных игрушек. Для популярной игры «в свадьбу» изготавливали более 20 кукол. Изготовление кукол было школой рукоделия, в ходе которой осваивались первичные навыки кройки, шитья, украшения, формировался эстетический вкус.

От изготовления кукол девочка постепенно переходила к более серьезным работам. К 10—12 годам она могла чинить, штопать одежду, ставить заплатки, прилично прясть. Ее начинали учить ткать, вязать [5, с. 207]. В этом возрасте девочек привлекали к полевым работам: жать, вязать снопы, шевелить сено, полоть гряды, теребить и трепать лен и коноплю и др. Если в семье не было сыновей-подростков, девочки выполняли обязанности бороноволоков, навощиков. Одновременно продолжалось овладение навыками работы по дому: дойка коров, стряпание, стирка. Трудовым воспитанием дочери руководила мать. Она передавала свои знания и навыки в области домашнего хозяйства, необходимые во взрослой жизни. Исключение составляло приготовление пищи. Это было прерогативой матери. Только если она была больна и в доме не было снох, девочки готовили еду. В некоторых регионах, как показывают исследования, основные навыки приготовления пищи они получали после выхода замуж в доме мужа. С 12—13 лет девочки с помощью матери начинали целенаправленно готовить себе приданое. На вырученные деньги от продажи сотканных

девочкой холстов и других ее работ покупали наряды, постельное белье и пр.

В подростковом возрасте отроки овладевали почти всеми основными трудовыми умениями. Подростки набирались сил, начинали осознавать необходимость систематического участия в трудовой деятельности семьи, понимали важность овладения мастерством во всех сферах крестьянского труда. Малая физическая сила и недостаток моральной готовности не позволяли привлекать их к тяжелым полевым работам, ограничивали участие в остальных видах труда. Это были задачи следующего возрастного этапа — юности.

Общественное мнение обращало внимание молодежи на лучшие качества, необходимые будущему супругу. В девушках ценили смирение, доброту, хозяйственность. Во внешнем облике главными были рост, здоровье, цвет лица. Чтобы казаться выше и солидней, набивали соломы в сапоги, надевали побольше одежды. Достоинством парня считались удальство, ловкость и трезвость. Важнейшим качеством, которое ценили в парнях и девчатах, была способность к работе. Об этом судили на многочисленных «помочах» (коллективной помощи нуждающимся), где молодежь выполняла основную работу. Прослыть ленивым, получить презрительное прозвище, отставать ото всех при выполнении коллективных работ не хотел никто. Это стимулировало трудовую активность.

Рукодельность девушек ценили по их изделиям, убранству дома. К 14—15 годам девушки могли самостоятельно обрабатывать шерсть, ткать ковры, шить наряды. Девка считалась ленивой, если у нее было наткано мало полотна. Великим срамом считалось заработать прозвище «непряха». К 15 годам девушка делала все, что положено невесте. Данные опросов в разных регионах страны показывают, что повсеместно высоко ценилась чистоплотность девушки. Неопрятность внешнего вида, грязь в доме были предметом осуждения и осмеяния. Народная педагогика ненавязчиво, в форме примет, развивала позитивные качества молодежи: «Если девушка плохо подметает пол — муж будет рябой», «Если сметать со стола рукой, супруг будет лысым», «Если у девки подол часто мокрый, муж будет пьяница», «Если холостой много спит, наспит кривоглазую жену», «Суп всегда досдай — иначе жена будет рыжая», «Невеста сидит дома — женихи высилит» и др.

Рост физической силы юношей, моральное взросление в этот период приводят к возможности овладения сложными крестьянскими навыками. Парней в 14—16 лет обучали косьбе, которая требует значительной физической силы. В этом возрасте приобретаются все основные навыки, необходимые в пахоте, молотьбе, заготовке дров. Позором для парня и всей семьи было негативное мнение о его трудовых успехах. В таких случаях говорили: «Ему бы только слонов гонять или бабки околачивать» [5, с. 208]. Спешили парни овладеть мастерством крестьянского труда. Старались усвоить серьезную манеру разговоров старших, вникали во все тонкости крестьянской жизни и быта. Самая трудная работа —пахота и сев, и овладевают ею не ранее 18 лет [5, с. 207]. После этого парень считался полноценным крестьянином, был в состоянии прокормить собственную семью.

Молодежные летние гулянья сопровождались играми, хороводами под специальные песни. В содержании многих из них отражались трудовые умения девушек-невест. В песне, исполняемой парнями, говорилось: «Если шить, вязать умеет, возьму замуж за себя». Сами девушки так характеризовали свое мастерство:

Как у нас во дому,
Во высоком терему,
Много питых, много браных,
Много белых полотен...

Поэтика хороводных песен давала эстетическую оценку трудовых будней. Возвышение трудолюбивых людей контрастировало с критикой лентяев:

Все прядала, выпрядала
Три недели рушничок:
Что годок, то моток,
Мотовило с локоток...

Многие хороводные, игровые песни содержат поэтическое описание основных трудовых процессов. Танцевальные движения имитируют посев, прополку, молотьбу, стлание, мятье, трепание, чесание, прядение, ткачество, шитье и пр. В Орловской губернии движения хоровода напоминали различные фигуры прядения, кручения, завивания, переплетения и т. п. [1, с. 33]. Народная педагогика является эффективным средством трудового воспитания детей, подростков, молодежи. Сегодня целесообразно использование отдельных источников, средств народной педагогики в условиях семейного и школьного воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бернштам Т. А.** Русская народная культура Поморья в XIX — нач. XX в. : этнографические очерки / Т. А. Бернштам. — Л. : Наука, 1983. — 232 с.
2. **Максимов С. В.** Куль хлеба и его похождения / С. В. Максимов. — М. : Мол. гвардия, 1982. — 292 с.
3. **Мельников М. Н.** Русский детский фольклор : учеб. пособие / М. Н. Мельников. — М. : Просвещение, 1987. — 240 с.
4. **Николаев В. А.** Традиции русского народного воспитания : пособие к курсу «Этнопедагогика» / В. А. Николаев. — Орел, 2003. — 140 с.
5. **Чарушин А. А.** Воспитание детей у народа : отрочество и юность / А. А. Чарушин // Изв. Архангельского о-ва изучения Русского Севера. — 1917. — № 5. — С. 207—208.

Поступила 10.11.08.

ВКЛАД МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОШЛОГО В СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКОЗНАНИЕ И ТВОРЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ

(рец. на книгу М. Г. Кондратьева «Чувашская музыка: от мифологических времен до становления современного профессионализма». — М., 2007)

Н. И. Бояркин

Создание научной истории музыкальной культуры того или иного народа — дело чрезвычайно трудное. Чем глубже исследователь направляет свой взгляд в прошлое, тем меньшим достоверным материалом он располагает. В этом плане полагаться на интуицию всегда опасно, так как за долгий период развития музыки у народа не только накапливался опыт художественного освоения мира, возникали контакты с другими этносами, но и менялись восприятие и приоритеты в его художественном сознании. Значимым является и личностный подход, ведь к духовному наследию прошлого исследователь обращается с качественно иным восприятием, основанным на опыте постижения всей современной многоэтнической и многостилевой, разной по исторической глубине, формам и направлениям музыки, которая не только расширяет мировоззренческие горизонты, но в определенном смысле и «давит» на его научное сознание. Однако, несмотря на все трудности, изучение музыкального прошлого чрезвычайно важно для понимания современного народного и профессионального искусства, его смыслов и значений, для дальнейшего его развития, поиска новых художественно-выразительных средств.

Рецензируемая книга не могла быть написана ученым, не подготовленным к такому масштабному делу. Для него необходимы не только большой опыт теоретической работы, оперирования современными методами исследований (в том числе и методом исторической реконструкции музыкальных форм, кажется, наиболее полно разработанным Г. Абертом, К. Заксом, а в отечественном музыкознании — Р. И. Грубером, Е. В. Гиппиусом и И. И. Земцовским), а также отличное владение трудами предшественников, но и то, без чего не может быть поднята столь глобальная тема, — опыт большой практической работы по полевым исследованиям, позволяющий внимательно присмотреться к ранее высказанным гипотезам, отделить рациональное от вымысла, обосновать свое видение тех или иных аспектов избранной проблематики.

Профессор М. Г. Кондратьев именно тот исследователь, который обладает на сегодняшнее время в полном объеме всеми необходимыми знаниями о чувашской музыке в ее исторических и теоретических аспектах, многообразных формах взаимосвязей с духовными традициями народов Волго-Уральского региона. Он — автор многочисленных монографий, крупнейший российский полевой исследователь, создавший, по существу, первые строго научные транскрипции чувашской народной музыки, широко используемые в современной музыкальной компаративистике.

Рецензируемый труд Кондратьева основан на тщательных обобщениях всего наработанного к настоящему времени в отечественном и

зарубежном музыкознании по изучению чувашской музыки, в том числе и в трудах самого автора, и охватывает период от «мифологических времен» функционирования чувашской музыки до начала прошлого века, т. е. до эпохи формирования письменных профессиональных традиций новоевропейского типа, требующих иных методов исследований.

В монографии автор впервые поднимает на новый исследовательский уровень и решает две фундаментальные проблемы: 1) проблему исторического источниковедения — выявление и генерализацию знаний о чувашской музыке, нуждающихся не только в строгой систематике и хронологизации фактологии, но и в обстоятельном критическом изучении, включая пересмотр исследовательских подходов и позиций; 2) анализ чувашской музыки в целостном поступательном развитии как этнокультурной системы, в которой на разных исторических этапах на роль системообразующих факторов выступают разные стилевые компоненты с их архаикой, инновациями и модификациями, детерминируемыми самодвижением духовных традиций в полиэтническом пространстве Волго-Уральского региона.

Нет необходимости рассказывать о всех заслуживающих внимание положениях книги (в краткой рецензии это невозможно; уверен — об этой работе будет много сказано). Отмечу лишь наиболее важные и продуктивные, на мой взгляд, положения, имеющие большое значение не только для музыкального чувашеведения, но и в целом для российского музыкознания.

Несомненное достижение Кондратьева — создание научной периодизации, охватывающей чувашскую музыку от ее истоков до современности. В отличие от более ранних маломотивированных опытов Ф. П. Павлова, И. В. Люблина и других ученых, в том числе и от весьма условной периодизации авторов труда «История музыки народов СССР», не учитывающей самобытные особенности путей развития музыки народов страны (в какой-то степени исключение составляет лишь музыка титульных народов бывших союзных республик СССР), периодизация в рецензируемой работе — не механическая калька с некой общей схемы, выработанной на основе политизированной доктрины историков, а научно обоснованная концепция формирования и развития собственно самой музыки. Во главу угла автором положена систематизированная фактология музыкальных традиций, соотносимая с результатами истории, этнологии, языкознания и других наук.

Периодизация Кондратьева учитывает главное — имманентно развивающийся во времени и пространстве этнокультурный процесс, с присущими ему различными темпами движения, формирования, становления, обновления, модификациями, угасаниями (разрушениями) художественных систем. Она способствует изучению уникальных особенностей формирования и развития этномузыкального пространства в его социально-исторической эволюции, в связи этногенетических факторов с динамикой культурогенеза чувашей в контексте народов Волго-Уральского региона.

Предложенная Кондратьевым периодизация определила структуру его исследования, содержащего две части, первая из которых — «Устная музыкальная традиция от древности до современности» — заканчивается анализом ее функционирования в XX в., когда появляются вторичные формы фольклорного исполнительства («фольклоризм»); вторая часть — «Начало новой истории чувашской музыки» — посвящена проблемам формирования письменных форм музыки: композиторского творчества и концертного исполнительства. Каждая часть содержит очерки (главы), подразделяемые на параграфы, в которых излагается проблематика, присущая различным периодам истории чувашской музыки.

Первый — «Древний период» (очерк I) — охватывает время до прихода тюркоязычных предков чувашей в регион Волго-Камья (до VIII в. н. э.). Для характеристики музыки этого периода привлекаются свидетельства древних авторов о культуре этнических предков чувашей, а также типологические реконструкции их музыкально-поэтической системы в сравнительном освещении с венгерской и дунайско-болгарской культурами. Автор подвергает анализу способы отражения музыки в мифах, мелодику с нестабильной звуковысотностью, древние типы музыкальных инструментов и приходит к выводам о том, что стадиально ранняя архаика, присущая музыке этого периода, выступает в особых формах интонирования и реликтах космогонической мифологии, законсервировавшихся в более поздних музыкальных и поэтических формах.

Второй период чувашской музыки (VIII—XVI в.) — время формирования этнической

жанрово-стилевой системы, музыкально-диалектных особенностей (известных ныне как *вирьял, анатри, анат енчи*) и основных принципов поэтической строфики, а также форм кросс-культурных взаимодействий. В этом периоде автор выделяет два этапа — до IX в. (очерк II) и до XVI в. (очерк III). Исследование подводит к пониманию того, что сформировавшиеся в это время культурно-исторические детерминанты музыкально-поэтических и функциональных систем определили этномузыкальную модель, обусловившую, в числе других факторов, культурную самоидентификацию народа. Эти особенности в неразрывной связи с ментальными, социально-экономическими и государственно-политическими факторами в последующем играли важное значение в развитии культурной динамики.

Относительно самостоятельным периодом (очерк IV) выделяется музыкальная культура Чувашии со времени ее вхождения в состав Российского государства до начала этапа разрушения классических форм фольклора (XVI — последняя треть XIX в.). Под влиянием русской культуры и православия начинают складываться новые жанрово-стилевые пласты.

В выводах и аналогиях по древней музыкальной культуре чувашей Кондратьев логичен и убедителен. Однако в качестве пожелания можно указать на следующее. Оперируя большими массивами разного типа материалов и источников при реконструкции ранних периодов истории музыки, вероятно, можно было бы ввести в аналитические экскурсы инструменты и музыкальные орудия из археологических памятников — весьма надежный и информативно богатый источник по культуре (в том числе и чувашской) народов края. Глубоко прав в этом отношении профессор Е. В. Назайкинский, утверждая, что «инструмент есть первый по точности и детализированности материальный памятник музыкальной культуры самых различных времен, в том числе и древнейших, для которых он оказывается, по существу, иногда единственным» [2, с. 92—93]. Полагаем, что использование инструментов в качестве доказательной базы позволило бы не только укрепить выводы автора, но и «привязать» характеристику музыкальных феноменов к *конкретным* временным эпохам, выйти на более высокую степень осмысления тембро-интонационных особенностей музыки древности.

Включение в сравнительно-исторические анализы музыкального инструментария финно-угорских и тюркских раскопок, обнаруживающего несомненные типологические сходства (например, древнейшие варганы, свистковые флейты, более поздние типы многоствольных кларнетов — волынок и др.), кажется, позволило бы в большей степени аргументировать выдвинутое ранее Кондратьевым смелое научное положение о «Волго-Уральской музыкальной цивилизации», а возможно, и выделить ее место в общей картине музыкальных культур народов Евразии [1, с. 285—288].

Последнему периоду истории чувашской музыки (с конца XIX в.) автор посвящает вторую часть монографии, состоящую из трех очерков (5—7). Это время (исследование завершается 20—30-ми гг. прошлого века) определяется им как эпоха постепенного разрушения классического фольклора, появления на его основе фольклоризма, эпоха формирования основ композиторской школы новоевропейского типа. Богатый письменный и полевой материал позволили исследователю подвергнуть тщательному анализу устные формы профессионализма чувашских народных певцов и музыкантов, позиции в музыкальном быту, распространение среди чувашских учителей музыкальной грамоты, первые серьезные труды о чувашской народной музыке, обработки для концертного исполнения, музыкально-фольклористическую деятельность, возникновение первых национальных музыкально-исполнительских коллективов, роль выдающихся деятелей в формировании новых явлений чувашской музыки и музыкального образования (И. Я. Яковлев, И. И. Ильминский, И. М. Дмитриев, П. М. Миронов, Т. П. Парамонов и др.).

Резюмируя сказанное о книге М. Г. Кондратьева, отметим, что труд не только углубил историю музыки одного из народов региона, показал ее богатые музыкальные традиции в широком контексте межэтнических отношений, но и как любая талантливая работа, открывает перспективы дальнейшего развития науки, постановки новых актуальных проблем современного музыкознания. Среди таких проблем, очевидно, — изучение феноменов общности и различий в музыке народов региона, механизмов передачи традиций из прошлого в новейшее время, определение методов совершенствования профессиональной

музыки на основе традиционных духовных ценностей.

Нет сомнения, работа Кондратьева — ценный вклад в современное музыкознание и творческую практику. Она интересна как историкам и теоретикам культуры, так и деятелям искусства и образования. Кроме того, будучи написана доступным литературным языком, она, безусловно, вызовет интерес у самой широкой читательской публики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кондратьев М. Г.** Музыкальная культура чувашей как часть Волго-Уральской музыкальной цивилизации / М. Г. Кондратьев // Чувашская республика на рубеже тысячелетий : история, экономика, культура. — Чебоксары, 2000. — С. 285—288.

2. **Назайкинский Е. В.** Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. — М. : Музыка, 1988. — 254 с.

Поступила 14.10.08

ДЕТСКИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ СОВРЕМЕННОСТИ

(итоги Первой Международной научно-практической конференции, проводившейся 19—21 сентября 2008 года в г. Таганроге Ростовской области при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 08-06-1409 г)

Т. Д. Молодцова, О. И. Ефремова,
А. В. Болдырева-Вараксина, В. Н. Вараксин

Результатами работы Научно-практической конференции стали определение путей модернизации работы детских оздоровительных центров (ДОЦ) и основных направлений внедрения инновационных проектов организации оздоровительного отдыха детей и подростков в современных социокультурных условиях, расширение обмена опытом организации детского и молодежного оздоровительного отдыха между педагогами России, Украины, Беларуси. Научная актуальность проведенного мероприятия обусловлена выдвижением инновационных идей, а также обобщением и систематизацией инновационных подходов к организации летнего отдыха детей и молодежи в педагогических и психологических исследованиях последнего десятилетия.

Практическая актуальность проведенной конференции связана с разработкой рекомендаций по организации досуговой деятельности, в частности летнего оздоровительного отдыха детей и молодежи, с целью системной реализации образовательных задач, преодоления дезадаптации, отмечающейся у значительной части детей и подростков, внедрения инновационных педагогических идей, моделей, проектов в практике работы ДОЦ. Были предложены проекты решения таких актуальных проблем в организации летнего отдыха детей и молодежи, как: стагнация и резервирование устаревших содержания, форм и методов работы ДОЦ, закрытость и консервативность воспитательных коллективов детских центров, недостаточная квалификация педагогических кадров для работы в ДОЦ, неготовность к разрешению противоречия между социальным заказом и уровнем доходов населения, неприспособленность ДОЦ к работе с детьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности (патогенной дезадаптацией, инвалидностью), и других.

В ходе конференции были разработаны новые подходы к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков в деятельности летних площадок при образовательных

заведениях общего типа, предложены новые проекты модернизации содержания подготовки педагогических кадров для работы в ДОЦ, выделен ряд новых аспектов работы отделов образования и социальных служб в организации летнего отдыха детей и молодежи, обозначены некоторые инновационные подходы к разработке теории и методики организации досуговой деятельности детей и молодежи. По проблемам организации летних площадок при образовательных учреждениях общего типа были предложены инновационные модели реализации преемственности образовательного процесса школы и досуговой деятельности учащихся в период летнего отдыха на основе краеведения (кандидат психологических наук доцент О. И. Ефремова, кандидат педагогических наук Т. В. Белоусова, Таганрог, Россия), расширения адаптационных возможностей детей и подростков и укрепления здоровья на базе комплекса коллективных творческих дел, туристических мероприятий, расширения начал детского самоуправления (В. Н. Белов, Арзамас, Россия), актуализации духовного и общекультурного развития детей и молодежи в разных видах творческой деятельности (кандидат педагогических наук доцент Л. В. Быкасова, Н. В. Земляненко, кандидат педагогических наук М. А. Пуйлова, Таганрог, Россия), на базе системы интеллектуальных игр (Н. С. Кондрашова, кандидат педагогических наук доцент С. Ю. Шалова, Таганрог, Россия). Теоретическую и практическую значимость представляли проекты углубления национально-регионального компонента образования в условиях работы пришкольных летних площадок (кандидат психологических наук доцент О. И. Ефремова, кандидат педагогических наук Т. В. Белоусова, Таганрог, Россия), организации волонтерских ученических отрядов на пришкольных площадках (Т. И. Митичева, Арзамас, Россия), преодоления социальной дезадаптации детей-сирот (кандидат педагогических наук доцент И. П. Терновая, Таганрог, Россия).

Одним из ведущих направлений конференции явились содержание и организация подготовки педагогических кадров для работы в условиях ДОЦ. В ряде докладов и материалов был представлен теоретический и историко-педагогический анализ проблемы подготовки педагогических кадров для организации досуговой деятельности детей и подростков (доктор педагогических наук профессор Е. Н. Сорочинская, Ростов-на-Дону, Россия, доктор педагогических наук профессор И. А. Винтин, Саранск, Россия, доктор педагогических наук профессор Т. Д. Молодцова, доктор педагогических наук профессор М. П. Целых, кандидат психологических наук доцент О. И. Ефремова, кандидат педагогических наук доцент К. С. Черевик, Таганрог, Россия). Некоторые участники конференции выделили и убедительно обосновали роль педагогических отрядов как формы подготовки студентов к работе вожатых в ДОЦ (доктор педагогических наук профессор И. А. Винтин, Саранск, Россия, кандидат педагогических наук доцент Т. С. Чальцева, Ростов-на-Дону, Россия, Н. В. Горшенина, Чебоксары, Россия).

Несомненную социальную ценность и практическую значимость имеет представленный на конференции опыт молодежного движения педагогических отрядов в Республике Мордовия и общественной организации «Союз педагогических отрядов», составляющих его объединений (содружество педагогических отрядов Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, ассоциация педагогических отрядов Историко-социологического института и др.). Отдельными участниками были предложены успешно апробированные на практике системные модели работы вуза по подготовке студентов к работе в детских оздоровительных центрах (кандидат педагогических наук доцент И. А. Барбятова, Бердянск, Украина, кандидат педагогических наук А. А. Малыхин, Запорожье, Украина, кандидат педагогических наук доцент Т. К. Титовец, Минск, Беларусь, Т. И. Митичева, Арзамас, Россия), особо выделена роль летней педагогической практики и проанализированы теоретические и методические аспекты ее организации.

Интерес участников конференции вызвали доклады и материалы, в которых рассмотрены пути и методы совершенствования психологической подготовки вожатых (кандидат педагогических наук доцент Ю. В. Саенко, Таганрог, Россия, Р. П. Попок, Минск, Беларусь), психолого-педагогические аспекты организации игровой деятельности детей вожатыми в ДОЦ (кандидат педагогических наук доцент Е. В. Голуб, Бердянск, Украина). В докладах и материалах были представлены также некоторые практически значимые частные методические

аспекты подготовки педагогических кадров для работы в ДОЦ: развитие коммуникативных умений и навыков вожатых во временных детских коллективах (кандидат педагогических наук доцент А. В. Болдырева-Вараксина, Таганрог, Россия), подготовка студентов к воспитательной работе во временных детских коллективах на традициях народной педагогики (кандидат педагогических наук доцент В. В. Ткач, Бердянск, Украина), подготовка будущих педагогов к медиаобразовательной деятельности в условиях ДОЦ (кандидат педагогических наук доцент И. В. Челышева, Таганрог, Россия).

Многие актуальные проблемы летнего оздоровительного отдыха обсуждались в рамках направления конференции, посвященного роли отделов образования и социальных служб в организации досуговой деятельности детей и молодежи в период летних каникул. Особое внимание участников конференции было уделено обсуждению докладов по проблемам физического и психологического здоровья детей и молодежи (кандидат психологических наук доцент В. И. Бородулин, кандидат педагогических наук доцент А. В. Болдырева-Вараксина, Таганрог, Россия), юридического и медицинского обеспечения летнего отдыха (кандидат педагогических наук доцент В. И. Вараксин, Е. В. Усатая, Таганрог, Россия), преодоления патогенной дезадаптации детей и подростков-инвалидов, а также с малыми и затихающими формами туберкулезной инфекции (кандидат педагогических наук доцент О. С. Рыжова, Ростов-на-Дону, Россия, Л. Я. Жилина, Таганрог, Россия), организации работы с воспитанниками детских домов и школ-интернатов (А. С. Толкачева, Бердянск, Украина, О. П. Мищенко, Таганрог, Россия). На секции анализировалась роль в организации работы ДОЦ со стороны не только отделов образования, но и таких учреждений и социальных служб, как муниципальные учреждения здравоохранения (поликлиники, санатория-профилактории, санитарно-эпидемиологические станции), медико-санитарные части предприятий и учреждений, юридические службы, образовательные учреждения интернатного типа (санаторная школа-интернат, детский дом), учреждения дополнительного образования (центры воспитательной работы, дома детского художественного творчества, станции юных техников), службы социальной защиты населения, учреждения культуры (музеи). Остроактуальные вопросы, касающиеся юридических аспектов медицинского обеспечения летнего отдыха детей и подростков, а также пути их решения были заявлены в докладах кандидата педагогических наук доцента В. И. Вараксина и Е. В. Усатой (Таганрог, Россия). Системный анализ взаимодействия ДОЦ с социальными учреждениями был представлен в материалах кандидата социологических наук доцента Т. В. Кузьменко и кандидата философских наук доцента Л. В. Митякиной (Саранск, Россия).

В ряде докладов и материалов конференции анализировалась роль образовательных учреждений и социальных служб в организации такой инновационной формы отдыха молодежи, как профильный оздоровительный лагерь (кандидат педагогических наук доцент Л. В. Турик, Таганрог, Россия, Р. И. Попок, Минск, Беларусь, кандидат социологических наук доцент Т. В. Кузьменко, кандидат философских наук доцент Л. В. Митякина, Саранск, Россия). Интересен опыт таких профильных лагерей, как экспериментальный лагерь труда и отдыха, представляющий собой своеобразную модификацию волонтерского движения (Мордовия), профильный лагерь образовательной направленности для одаренных детей и молодых людей с привлечением к работе ведущих ученых по интересующему отдыхающих профилю (Беларусь); профильные смены туристско-краеведческой, спортивно-оздоровительной, художественной, экологической, интеллектуально-познавательной направленности (Южный регион России, Северный Кавказ). Обсуждались концептуальные основы и возможные модели профильных смен в ДОЦ. В докладах и материалах кандидата педагогических наук доцента К. С. Черевик (Таганрог, Россия) и К. Ю. Киреева (Туапсе, Россия) был разносторонне представлен инновационный опыт работы Всероссийского детского центра «Орленок» как учреждения дополнительного образования.

Наиболее многочисленной по числу выступающих была секция, посвященная психолого-педагогическим аспектам теории и практики организации досуговой деятельности. Здесь активно обсуждались общетеоретические проблемы социализации личности в условиях ДОЦ (доктор педагогических наук

профессор Т. Д. Молодцова, кандидат педагогических наук доцент Т. Д. Скуднова, кандидат педагогических наук доцент Л. И. Мочешек, кандидат педагогических наук доцент А. В. Курелина, Таганрог, Россия, О. Н. Беляк, Бердянск, Украина), проблемы предупреждения и преодоления разных видов дезадаптации детей и подростков в досуговой деятельности (кандидат педагогических наук доцент А. В. Болдырева-Вараксина, кандидат психологических наук С. В. Котлярова, Т. А. Евсеева, И. А. Пташинский, Таганрог, Россия, кандидат педагогических наук доцент О. С. Рыжова. Ростов-на-Дону, Россия), воспитательной работы с временным детским коллективом (кандидат педагогических наук доцент Л. И. Лысенко, Т. А. Маркова, кандидат педагогических наук доцент Е. В. Трубникова, С. В. Ящук, Таганрог, Россия, кандидат педагогических наук доцент И. Ф. Шумилова, Л. В. Чемонина, Бердянск, Украина). Во многих докладах и материалах не только данной секции, но и конференции в целом в качестве первостепенно важных в методологии и теории летнего оздоровительного отдыха поднимались проблемы воспитания гражданственности и патриотизма у детей и молодежи (кандидат психологических наук доцент О. И. Ефремова, кандидат педагогических наук Т. В. Белоусова, Ф. В. Гура, Таганрог, Россия, Т. Н. Пинаева, Саранск, Россия, кандидат педагогических наук А. А. Малыхин, Запорожье, Украина, кандидат педагогических наук доцент В. В. Ткач, Бердянск, Украина и др.). В докладе кандидата педагогических наук доцента М. М. Русиновой (Таганрог, Россия) анализировались особенности формирования культуры межнациональных отношений, толерантного сознания в условиях ДОЦ. В некоторых докладах рассматривались проблемы медиаобразования в досуговой деятельности детей и подростков (кандидат педагогических наук доцент Е. В. Мурюкина, кандидат педагогических наук доцент Н. П. Рыжих, Таганрог, Россия).

Структурно работа конференции включала пленарное заседание, работу четырех секций, заключительное заседание, работу круглого стола по проблеме «Пути обновления содержания досуговой деятельности детей и подростков», студенческую конференцию «Жизнь во временном детском коллективе, ее позитивные и негативные аспекты», мастер-класс «Проведение студенческой конференции по итогам летней педагогической практики в детских оздоровительных центрах Азовского и Черноморского побережья» (Е. Л. Буршит, Таганрог, Россия). При подготовке конференции были организованы мастер-классы «Ролевая игра как средство коррекции личности» (ведущий — Р. П. Попок, Минск, Беларусь) и «Парламентские дебаты во временном молодежном коллективе» (ведущие — кандидат педагогических наук доцент В. Н. Вараксин, кандидат педагогических наук доцент Л. А. Турик, Таганрог, Россия), материалы супервизии этих мастер-классов обсуждались на заседании круглого стола и секции «Психолого-педагогические аспекты методики организации досуговой деятельности». При подготовке конференции ее организаторы были командированы в г. Минск (профессор Т. Д. Молодцова) и г. Бердянск (профессор Т. Д. Молодцова, доцент О. И. Ефремова, доцент В. Н. Вараксин), где изучался опыт организации и исследования проблем летнего оздоровительного отдыха детей и молодежи в Беларуси и на Украине. Собранные в ходе командировок методические материалы, наглядные пособия экспонировались участникам конференции на специально подготовленных стендах и выставках. Была проведена также выставка отрядных уголков, стенгазет, творческих работ детей и подростков, отражающих опыт работы ДОЦ Азовского и Черноморского побережья. Для участников конференции была специально организована выставка книг, учебных пособий, исследований преподавателей Таганрогского государственного педагогического института (Россия) и Бердянского государственного педагогического университета (Украина) о современных формах досуговой деятельности. Представленные на выставках материалы вызвали интерес у участников конференции. Работа мастер-класса «Проведение студенческой конференции по итогам летней педагогической практики в детских оздоровительных центрах Азовского и Черноморского побережья» (Е. Л. Буршит, Таганрог, Россия) получила высокую оценку всех присутствующих: отмечены высокий теоретический и практический уровень деятельности ведущего мастер-класса, инновационный характер применяемых методов работы с группой студентов (использование элементов социально-психологического тренинга, рефлексивно-ролевой игры, групповой дискуссии, новых информационных технологий), компетентность

участников студенческой конференции, их эрудированность, креативность, готовность участвовать в диалоге с учеными, специалистами по проблемам оздоровительного отдыха детей и молодежи.

В ходе работы круглого стола по проблемам обновления содержания досуговой деятельности детей и подростков были проведены анализ и обобщение материалов работы секций, обозначены перспективные линии дальнейшего исследования досуговой деятельности и организации летнего отдыха детей и молодежи, намечена программа дальнейшего сотрудничества участников конференции по исследованию обсуждаемого круга проблем. В обсуждении проблем досуговой деятельности и летнего отдыха детей и молодежи особое внимание было уделено ряду вопросов: методологическим основам организации летнего отдыха (системный, культурологический, полисубъектный, деятельностный, гендерный подходы), роли оздоровительных центров как института социализации личности в разные периоды взросления, типологии ДОЦ по критериям направленности деятельности детей и подростков (укрепление здоровья, отдых, воспитательная, развивающая направленность) и профилизации работы ДОЦ (туристско-краеведческий, спортивно-оздоровительный, художественный, экологический, интеллектуально-познавательный профили, благотворительность и общественно-полезная деятельность, социально-адаптационный профиль), особенности работы оздоровительных центров с детьми в условиях социального расслоения общества и неравенства материальных возможностей, теории и методике организации оздоровительного отдыха детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности, социально дезадаптированными, с девиантным, аддиктивным и делинквентным поведением. Многие выступающие констатировали необходимость расширения и разнообразия форм совместной деятельности педагогов и воспитанников в ДОЦ. Большой вклад в обсуждение вопросов методологии и теории летнего отдыха внесли такие исследователи, как доктор педагогических наук профессор Е. Н. Сорочинская (Ростов-на-Дону, Россия), доктор педагогических наук профессор Т. Д. Молодцова, кандидат педагогических наук профессор В. В. Гура, кандидат педагогических наук доцент В. Н. Вараксин, кандидат психологических наук доцент О. И. Ефремова (Таганрог, Россия), кандидат педагогических наук доцент И. А. Барбашова, кандидат педагогических наук доцент Е. В. Голуб (Бердянск, Украина), редактор журнала «Воспитание школьников» Н. А. Тихонова (Москва, Россия).

В ходе обсуждения был высказан ряд интересных идей по частным аспектам организации летнего отдыха в ДОЦ. Так, участников «круглого стола» заинтересовало предложение создавать в детских лагерях системы интернет-общения отдыхающих с родителями в целях лучшей адаптации детей в непривычных условиях и снятия волнения и напряжения родителей, разлученных с детьми (кандидат педагогических наук доцент Е. В. Трубникова, Таганрог, Россия). В рамках обсуждения организации летнего отдыха детей-инвалидов обсуждалась проблема иждивенческой, потребительской позиции, складывающейся у таких детей, были высказаны идеи о путях ее преодоления — например, через включение в общественно-полезную деятельность в составе гетерогенных (вместе со здоровыми детьми) групп (Л. Я. Жилина, Таганрог, кандидат педагогических наук доцент О. С. Рыжова, Ростов-на-Дону, Россия). Присутствующие высказали идеи, что в лагерях комбинированного типа, где дети-инвалиды отдыхают вместе со здоровыми сверстниками, родители обеих групп детей должны быть информированы о специфике лагеря во избежание негативных эффектов шоковой реакции, отторжения, возмущения. Обсуждались требования к специалистам, работающим в лагерях комбинированного типа: они не должны предъявлять завышенные требования к здоровым детям, не следует акцентировать особенности отношения к детям с ОВЖ, должно проявляться искреннее, заинтересованное и проникнутое педагогическим оптимизмом отношение к обеим категориям детей (кандидат педагогических наук доцент А. В. Болдырева-Вараксина, Таганрог, Россия).

Одной из центральных проблем «круглого стола» была подготовка вожатых для детских оздоровительных центров. Обсуждались примерное содержание спецкурса по подготовке вожатых, тематика курсовых и выпускных квалификационных работ, посвященных организации детского оздоровительного отдыха, содержание и методы проведения инструктивного лагеря; была обозначена цель формирования личностной готовности студентов к работе в условиях ДОЦ, стержневой основой которой выступает

личностная значимость деятельности вожатого, отмечалась недопустимость узкоинформационного подхода к подготовке вожатых (информирование о различных формах и методах работы с детьми во временных детских коллективах). Выступающие охарактеризовали модель личности идеального вожатого, включающую такие качества, как креативность, новаторство, эрудицию, инициативу, коммуникабельность, любовь к детям и интерес к общению с ними, артистичность, демократичность в сочетании с умением не владать в панибратство, стремление к постоянному самосовершенствованию, искренность. Весьма значим личный пример вожатого и его авторитет — он должен быть цельной натурой, интересной личностью, носителем позитивных социально-культурных эталонов. Участники «круглого стола» отметили, что на современном этапе подготовка вожатых ДОЦ в большей степени теоретическая, а не практическая, констатировали актуальность практико-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров для работы во временных детских коллективах.

Многие из выступающих, в том числе практические работники детских оздоровительных центров, обращали внимание на проблемы воспитания у детей и подростков гражданских качеств, патриотизма, фрустрационной толерантности к социальным сложностям, коллективизма как антипода корпоративности в условиях социального расслоения, развития медиакомпетентности и готовности противодействовать манипулятивным влияниям СМИ, характеризовали формы и методы работы ДОЦ по решению этих задач. В частности, выступающие констатировали целесообразность реализации идей народной и музейной педагогики, приоритетности задач патриотического воспитания, реализуемой, например, в условиях тематических смен.

В числе проблем организационного плана отмечались необходимость разработки национального стандарта деятельности оздоровительных лагерей на федеральном уровне, актуальность введения в ДОЦ службы психологического здоровья в составе социального педагога, заместителя директора по воспитательной работе, психолога, осуществляющего психологическую поддержку детей в адаптационный период пребывания в лагере, оказывающего помощь воспитателям и вожатым в ходе формирования временного детского коллектива, помощь воспитанникам в разрешении возникающих конфликтов, необходимость сотрудничества педагогов ДОЦ с инспекцией по делам несовершеннолетних в целях профилактики, а не только коррекции делинквентного поведения. Некоторые участники «круглого стола» отметили инновации организационного характера, вводимые в отдельных лагерях. Так, в оздоровительном летнем лагере «Красная гвоздика» (г. Бердянск, Украина) практикуются элементы санаторного отдыха и оздоровления детей (например, при участии медиков создана и функционирует солевая комната, в которой организованы сеансы ингаляций, сопровождаемые слушанием музыки для релаксации). В том же лагере выделено специальное помещение, где оборудована часовня для удовлетворения духовных запросов верующих воспитанников, проводятся встречи со священнослужителем местной церкви. В числе других организационных проблем обсуждался вопрос о целесообразности создания разновозрастных отрядов, были отмечены положительные и отрицательные аспекты гетерогенных по возрасту отрядов (ДОЦ «Солнечная поляна», г. Таганрог, Россия).

На заседании «круглого стола» и заключительном пленарном заседании, посвященном подведению итогов конференции, была отмечена целесообразность проведения серии научно-практических конференций по более узкой проблематике: например, кадровая подготовка к работе в ДОЦ, коллективизм — корпоративность в системе ДОЦ, междисциплинарный подход в исследовании проблем детского оздоровительного отдыха, авторские системы организации работы ДОЦ, специфика организации летнего отдыха для детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности, позитивные и деструктивные аспекты социализации в условиях временного детского коллектива. Констатировалось, что междисциплинарный характер проблем организации оздоровительного отдыха детей и подростков целесообразно отражать в диссертационных исследованиях.

Резолюция конференции отразила возможные перспективы дальнейшего сотрудничества ее участников по исследованию проблем теории и практики оздоровительного отдыха детей и подростков. В частности, участниками конференции было решено обратиться в ректора-

ты вузов с ходатайством по поводу заключения договоров о взаимодействии в поле указанной проблематики. Участники конференции констатировали актуальность обсуждаемых проблем, высокий научный уровень конференции, ее продуктивность в плане развертывания дальнейших исследований. Было выявлено и обозначено общее поле проблем по организации оздоровительного отдыха детей и подростков в РФ, Украине, Беларуси, отмечалась целесообразность содействия разработке этого поля и творческому обмену между преподавателями вузов. Констатировалась особая актуальность проблем методологии и теории летнего оздоровительного отдыха, социализации детей и подростков во временных детских коллективах и преодоления их дезадаптации, подготовки педагогических кадров для работы в ДОЦ, внедрения педагогических инноваций в ДОЦ, теории и методики патриотического, нравственного, трудового, экологического воспитания во временных детских и молодежных коллективах. Отмечены перспективность развития научно-исследовательской работы студентов, аспирантов и преподавателей по проблемам детских оздоровительных центров, целесообразность проведения серии международных конференций по проблемам детского оздоровительного отдыха. В качестве одной из возможных форм научного сотрудничества ученых России, Украины и Беларуси было замышлено проведение интернет-конференций.

Поступила 19.12.08

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА «ПОДРОСТОК» ИСИ МГУ ИМ. Н. П. ОГАРЕВА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ТРУДНОВОСПИТУЕМЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Т. Г. Рачкова

Педагогический отряд «Подросток» ассоциации педагогических отрядов ИСИ создан в результате оперативного совещания у прокурора Ленинского района г. Саранска 29 августа 2000 г. при подразделении по делам несовершеннолетних Ленинского РОВД из числа студентов Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева. Данное формирование было организовано также для оказания помощи инспекторам подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН) в социальной профилактике беспризорности, безнадзорности, правонарушений среди несовершеннолетних.

Главная цель педагогического отряда «Подросток» — осуществление и реализация задач по социальной профилактике правонарушений несовершеннолетних, детской и подростковой преступности, алкоголизации, наркомании и СПИДа. За 2007—2008 учебный год индивидуально-профилактической работой были охвачены 17 несовершеннолетних детей различных групп риска, большой вклад внесен в проведение правовой пропаганды среди учащихся. Формами проведения социально-профилактических мероприятий выступали классные и внеклассные беседы, семинары на темы: «Алкоголь и потомство», «Воровство как антисоциальная норма», «Суд над наркоманией», «Один шаг от проступка до преступления», «Школа перехода», «Права и обязанности», «Скажи СПИДу и наркотикам „нет"». К проведению мероприятий привлекались подростки, состоящие на внутришкольном учете и в ПДН. В школах проводились и досуговые мероприятия, различные экскурсии.

За данный период по работе с детьми «группы риска» было проведено 67 мероприятий правового характера. Прочитаны 83 лекции на социально-профилактические темы: «Мир без наркотиков»; «Алкоголь и его виды»; «Таба-

кокурение и подростки»; «Преступность несовершеннолетних и уголовная ответственность»; «Последствия вредных привычек»; «Токсикомания и несовершеннолетние» и т. д.

Со средними учебными заведениями города «Подросток» работает в трех направлениях: работа с семьями, находящимися в социально опасном положении; правовая пропаганда среди несовершеннолетних; работа с самовольно уходящими из дома детьми. Студенты педагогического отряда сотрудничают с подростковыми клубами, общественными объединениями, администрацией Ленинского района, ПДН Ленинского РОВД г. Саранска, с педагогическими отрядами других вузов республики.

Отрядом проведены 34 рейда по семьям, находящимся в социально опасном положении, принималось активное участие в четырех рейдах «Беглец» по выявлению неучащихся и неработающих подростков, проводимых МВД Республики Мордовия, а также в рейдах, организованных ПДН Ленинского района.

В качестве основного направления в преодолении безнадзорности, беспризорности, правонарушений обозначена задача создания и совершенствования комплексной системы социально-профилактической работы. Итогом социально-профилактической работы «Подростка» ежегодно являются организация и проведение выездного палаточного лагеря «Юный спасатель» для дезадаптированных детей и подростков, который располагается около села Ст. Уда Лямбирского района Республики Мордовия. Данное мероприятие проводится для детей из различных социальных категорий. Основной целью организации лагеря являются создание и апробация новых методик, направленных на социальную профилактику асоциального поведения среди подростков и их реабилитацию. Члены педагогического отряда проводят мероприятия по оздоровлению участников смены за время их пребывания в лагере. Данная цель достигается посредством решения ряда частных задач: 1) организации сети мероприятий, направленных на укрепление физического и духовно-нравственного здоровья подростков; 2) пропаганды и формирования навыков ведения здорового образа жизни; 3) формирования у подростков навыков работы и жизни в коллективе, приобщения к трудовой деятельности; 4) приобщения подростков к общественной жизни молодежи республики; 5) организации лагерной смены посредством спортивно-оздоровительной работы, в том числе спортивных секций; 6) формирования чувства ответственности, обязанностей законопослушного поведения в обществе.

Палаточный лагерь рассчитан на 12 вожатых и 50 детей, а также обслуживающий персонал, сотрудников МЧС. Продолжительность лагерной смены социально-профилактической направленности — 7 дней.

С целью эффективной адаптации детей в лагерной смене структурно выделяют три периода: *организационный* — 1-й—2-й дни смены, когда идет интенсивный процесс знакомства ребят с новым социальным окружением с перспективным планированием на смену. На этом этапе происходят адаптация детей к условиям лагеря, знакомство с его традициями, законами, правилами, запускается в действие система органов детского самоуправления. Главная задача вожатого, социального педагога в этот период — помочь ребенку раскрыть потенциальные способности, возможности, заинтересовать, проявить лучшие качества. Среди мероприятий периода можно выделить экскурсию по лагерю, сборы рождения отрядов, «огоньки знакомства», разнообразные мероприятия, коллективно-творческие дела, знакомство с отрядами.

Основной период (с 3-го по 6-й день смены) — это время личной самореализации ребенка, выбор тех видов деятельности, которые позволяют ему наиболее полно реализовать личностный потенциал. Вожатый переходит на позицию координатора, консультанта. В это время необходимо проводить мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни, гражданско-патриотического воспитания, духовно-нравственного развития творческих способностей.

Заключительный период (6-й—7-й дни лагерной смены) — время подведения итогов. Детям необходимо помочь выяснить, что будет ими востребовано вне лагеря.

В организации лагерной смены педагогического отряда «Подросток» игра занимает основное место среди других видов социально-педагогической деятельности. Так как основной мотивацией присутствия детей в лагере является организованный отдых, вожатые и социальные педагоги «Подростка» выделяют наиболее распространенные виды игр в палаточном ла-

герс: спортивные — эстафеты («Малые олимпийские игры», «Веселые старты»); массовые игры-эстафеты — игры по станциям («Город мастеров», «Ажиотаж»). Такие игры могут быть *командными* (по станциям передвигается команда); *индивидуальными* (участники в свободном режиме передвигаются по станциям); *интеллектуальными* («Что? Где? Когда?», «Своя игра»); *в виде конкурсных программ* («КВН» и т. д.); *«Микеров»* (посвящены созданию дружественной, эмоционально-положительной атмосферы в отряде). Это игры на знакомство, взаимодействие, некоторые виды командных тренингов; вечерние мероприятия, проводящиеся в игровой форме (вечерние «огоньки», «Вечер разгаданных и неразгаданных тайн»); КТД (коллективно-творческие дела). Они не только позволяют организовать досуг ребенка, но и содержат четкий социально-воспитательный потенциал. Игры на привитие навыков групповой деятельности, развитие творческого мышления и коммуникативных способностей участников, ролевые и деловые игры — самостоятельные и могут быть разделены на отдельные формы. Наиболее распространенным видом ролевых игр являются однодневные — «Зарница», «Индейцы»; игры-розыгрыши — короткие шуточные игры, игры-кричалки и т. д., которые могут проводиться в течение всей смены [1, с. 97].

Проведение палаточного лагеря для трудновоспитуемых подростков позволяет привлечь внимание общественности к проблемам социализации ребенка в обществе; способствует гражданско-патриотическому становлению личности и нравственному росту подростка, реабилитации, приобщению к нравственным ценностям и оздоровлению подростков, что ведет к снижению подростковой девиации; подростки овладевают навыками организации собственного досуга, реализуют интересы и ожидания; происходит совершенствование и коррекция мероприятий. По приезду в город ребята стараются продолжить и развивать знания, умения и навыки, полученные в лагере; вожатые совершенствуются в деятельности и продолжают помогать детям.

Таким образом, деятельность педагогического отряда «Подросток» помогает в социализации подростков, позволяет привлечь внимание общественности к их проблемам, приводит к повышению качественно нового уровня работы с данной категорией молодежи. Во многом это может способствовать осознанию подростками своей значимости и изменению их негативной роли в современном обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Василькова Ю. В.** Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Ю. В. Василькова. — М. : Академия, 2002. — 289 с.

Поступила 16.01.09

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонова О. И., аспирант кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета.

Архимандрит Зиновий (Анатолий Алексеевич Коржикин), кандидат педагогических наук, кандидат богословия, доцент, заведующий отделением религиоведения Курского государственного университета.

Афанасьев В. С., аспирант кафедры социальной работы МГУ им. Н. П. Огарева.

Бедерханова В. П., доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета; тел.: 8(8612) 33-77-37; e-mail: vpb57@mail.ru.

Белозерцев Е. П., доктор педагогических наук, профессор ВГПУ, заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Беляева В. А., доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.

Богомолова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина; тел.: 8(4912) 22-30-39, 8(906) 543-19-25; 390048, г. Рязань, ул. Новоселов, д. 50, корп. 2, кв. 104; e-mail: bogomolovacv@yandex.ru.

Болдырева-Вараксина А. В., кандидат педагогических наук, доцент Таганрогского государственного педагогического института.

Боркин Н. И., доктор искусствоведения, профессор МГУ им. Н. П. Огарева, заслуженный деятель искусств Российской Федерации; тел.: 24-42-16, 47-77-79, 8(927) 187-07-30.

Боркина Л. К., профессор кафедры народной музыки ИНК МГУ им. Н. П. Огарева; тел.: 47-77-79, 8(927) 170-64-24.

Вараксин В. Н., кандидат педагогических наук, доцент Таганрогского государственного педагогического института, член-корреспондент Международной педагогической академии.

Вингис И. А., доктор педагогических наук МГУ им. Н. П. Огарева.

Гагаев А. А., доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Рузаевского института машиностроения (филиала) МГУ им. Н. П. Огарева.

Гагаев П. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы Пензенского института развития образования.

Герасименко С. Л., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУВПО «Курский государственный медицинский университет» Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию; 305018, г. Курск, ул. Гагарина 25а, кв. 6; тел.: 8(920) 262-88-80; e-mail: gsvetlana@rambler.ru.

Гонеев А. Д., доктор педагогических наук, профессор Курского государственного университета; 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33; 8(4712) 56-61-38.

Горбунов О. Л., аспирант кафедры новейшей истории народов России МГУ им. Н. П. Огарева.

Гончуляк Л. Д., доктор педагогических наук, профессор ПГПУ.

Грыжанкова М. Ю., доктор философских наук, профессор кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева.

Ерофеев Д. С., кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета; 350000, г. Краснодар, а/я 5711, ООО «Эпоха Возрождения»; e-mail: manager@avtokuban.ru.

Ефремова О. И., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии личности Таганрогского государственного педагогического института.

Жеребило Т. В., доктор педагогических наук, профессор Ингушского государственного университета; angelina1950@mail.ru.

Завражин С. А., доктор педагогических наук, профессор ВГПУ.

Ивлева А. Ю., кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МГУ им. Н. П. Огарева, докторант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева; 430005, г. Саранск, ул. Большевистская. 25, кв. 86; тел.: 8(960) 334-84-25.

Ионин И. В., соискатель кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета.

Костькин Д. А., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Пензенского института развития образования.

Кочкина Е. А., студент V курса Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева.

Кулаева Н. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Рузаевского института машиностроения (филиала) МГУ им. Н. П. Огарева.

Кутеева В. П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики МГУ им. Н. П. Огарева.
Лазарева З. И., кандидат социологических наук, профессор кафедры социальной работы МГУ им. Н. П. Огарева.
Лисунов И. В., студент IV курса Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева
Лихолет Н. Н., кандидат педагогических наук, доцент ВГПУ (Воронеж).
Ломшин М. И., доктор педагогических наук, профессор МГУ им. Н. П. Огарева.
Лотчинова Г. А., кандидат педагогических наук, начальник управления образования и социальной политики ГО Саранск.
Малюшкина Г. В., кандидат педагогических наук, доцент МГУ им. Н. П. Огарева.
Можейко Е. Ю., преподаватель Воронежского государственного аграрного университета им. К. Д. Глинки; 394077, г. Воронеж, ул. маршала Жукова, д. 4, кв. 9.
Моисеева Н. В., аспирант МГУ им. Н. П. Огарева.
Молодцова Т. Д., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института.
Мухаева Л. Р., доцент кафедры народной музыки ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
Назарова В. Б., кандидат педагогических наук, доцент МГУ им. Н. П. Огарева.
Напалкова И. Г., кандидат исторических наук МГУ им. Н. П. Огарева.
Наумкин Н. И., кандидат технических наук, доцент кафедры основ конструирования механизмов и машин МГУ им. Н. П. Огарева.
Николаев В. А., доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного университета.
Новикова Е. Н., кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы МГУ им. Н. П. Огарева.
Панова Л. Ш., кандидат педагогических наук, доцент ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет».
Плеханов Е. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии государственной службы; 600017, г. Владимир, ул. Горького, 59в.
Плугина Н. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания и философии образования, докторант МаГУ, г. Магнитогорск.
Рачкова Т. Г., студентка V курса Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева.
Репринцев А. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета; 305004, г. Курск, ул. Л. Толстого, д. 6, кв. 45; тел.: 8(4712) 70-00-47, 8(910) 315-77-78; факс: 8(4712) 56-84-64; 56-84-61; **e-mail:** reprintsev@mail.ru.
Рогачева Е. Ю., доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета; 600024, г. Владимир, пр. Строителей, 11.
Романов К. Н., доктор психологических наук, профессор МГУ им. Н. П. Огарева.
Ротобыльский К. А., методист кабинета информационных технологий и дистанционного обучения ЛИРО, аспирант ЕГУ им. И. А. Бунина.
Савянов Л. И., доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы МГУ им. Н. П. Огарева.
Свинцова Л. Г., кандидат философских наук, доцент кафедры регионоведения и политологии Мордовского государственного университета, заслуженный работник культуры Российской Федерации.
Селиверстова Е. Н., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета; 600000, г. Владимир, ул. Стрелецкая, д. 3, кв. 15; тел.: 8(4922) 32-28-23, 8(910)773-12-97; e-mail: eseliver@mail.ru.
Тихонова Е. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева.
Трощенко С. С., аспирант МГУ им. Н. П. Огарева.
Ходусов А. Н., доктор педагогических наук, профессор Курского государственного университета.
Худин А. Н., кандидат педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Курского государственного университета; тел.: 8(47122) 2-72-82, 8(4712) 56-02-20.
Шошин М. А., аспирант Орловского государственного университета.

Корректор *Ж. В. Митькова*
Компьютерная верстка *Н. В. Широковой*

Подписано в печать 02.07.09. Формат 70 × 100 $^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 32,825.
Тираж 200 экз. Заказ № 912. Цена свободная.

Типография Издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул. Советская, 24

ISSN 0236—2910.
ВЕСТ. МОРД. УН-ТА. 2009; № 2.