

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК.*

**Главный редактор:**

*В. А. Белолов*

**Председатель редакционного совета:**

*В. А. Сластенин*

**Председатель редакционной коллегии:**

*П. В. Лепин*

**Редакционная коллегия:**

*А. Ж. Жафяров*

*С. П. Белолова*

*Р. И. Айзман*

*Р. О. Агавелян*

*Т. И. Березина*

*В. А. Зверев*

*Н. В. Дмитриева*

*В. Г. Леонтьев*

*В. И. Матис*

*В. С. Нургалеев*

*О. Д. Олейникова*

*В. А. Ситаров*

*Л. И. Холина*

*А. А. Чернобров*

**Редакционный совет:**

*А. Н. Алексеев* (Якутск)

*Р. М. Асадуллин* (Уфа)

*Э. С. Бука* (Красноярск)

*В. Б. Гаргай* (Новосибирск)

*С. А. Гильманов* (Ханты-Мансийск)

*Н. С. Гусельников* (Ишим, Тюмен. обл.)

*Д. А. Данилов* (Якутск)

*А. Е. Дмитриев* (Москва)

*В. А. Дмитриенко* (Томск)

*Н. Г. Дубровский* (Кызыл, Тыва)

*В. В. Иванов* (Новосибирск)

*И. Ф. Исаев* (Белгород)

*Л. И. Лурье* (Пермь)

*В. П. Казначеев* (Новосибирск)

*С. В. Калмыков* (Улан-Удэ, Бурятия)

*Н. Э. Касаткина* (Кемерово)

*Т. К. Клименко* (Чита)

*В. А. Кузьмин* (Абакан, Хакасия)

*Л. Н. Куликова* (Хабаровск)

*В. М. Лопаткин* (Барнаул)

*А. Я. Найн* (Челябинск)

*В. П. Никишаева* (Бийск)

*А. Н. Орлов* (Барнаул)

*Т. Н. Петрова* (Чебоксары, Чувашия)

*С. М. Редлих* (Новокузнецк)

*В. Ф. Романов* (Магнитогорск)

*Г. И. Саранцев* (Саранск, Мордовия)

*Ю. В. Сенько* (Барнаул)

*А. И. Субетто* (Санкт-Петербург)

*Ю. В. Табакаев* (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358

Выходит 10 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор: *Т. К. Коробкова*

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 29,75. Уч.-изд. л. 23,6.

Подписано в печать: 20.03.07 Тираж 1000 экз. Заказ № 396.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс: (383) 226-40-13

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>С л о в о к ч и т а т е л ю г л а в н о г о р е д а к т о - р а</i> .....	4
--	---

### Раздел I. В Высшей аттестационной комиссии

Интервью Председателя ВАК, академика РАН М. П. Кирпичникова.....	5
О перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.....	24
Положение о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций.....	25

### Раздел II. Профессиональное образование

<i>Л. Н. Куликова.</i> Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования.....	44
<i>Г. И. Саранцев.</i> Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик.....	58
<i>Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза.</i> Технология профессионального образования в герменевтическом круге.....	69
<i>Л. А. Амирова.</i> Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессионально мобильной личности педагога.....	84
<i>В. Г. Абдрахманов.</i> О корректности постановки внутренней двумерной задачи Дирихле в курсе уравнений математической физики в техническом университете.....	98
<i>Е. С. Дорошук.</i> Технологическое обеспечение компетентностного подхода в процессе обучения студентов-журналистов культуре творчества.....	104

### Раздел III. Концептуальные основания философии образования

<i>А. И. Субетто.</i> Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества.....	113
<i>Б. А. Комаров.</i> Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования.....	124

### Раздел IV. Формирование культуры личности

<i>И. М. Ильинский.</i> Молодежь в стратегии будущего России.....	133
<i>Н. Е. Щуркова.</i> Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания.....	139
<i>Н. В. Маслов.</i> Православное воспитание как явление русской педагогической культуры на материале трудов схиархимандрита Иоанна (Маслова).....	148
<i>Е. Г. Врублевская.</i> Учитель на пути к смыслам человекообразования.....	174
<i>Н. Э. Касаткина, В. Г. Черемисина.</i> Особенности организации самостоятельной работы курсантов военного вуза.....	188

## Раздел V. Языковая культура

**А. А. Чернобров.** Лингвокультурологические, психолого-педагогические и социально-политические проблемы билингвизма.....193

**Н. А. Черемисина.** Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению.....208

**Б. А. Тавасиева.** Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза.....212

## Раздел VI. История педагогической теории и практики

**В. А. Давыденко.** Историко-педагогический анализ идеи педагогического стимулирования учения школьников (середина 70-х – середина 80-х гг. XX в.).....220

## Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

**Отглавногоредактора.** Педагогиканационального спасения, педагогикалюбви (к80-летию Г. Н. Волкова).....229

**З. Б. Цаллагова.** Этнопедагогический диалог культур.....231

**Г. Н. Волков.** Факторы народного воспитания в их взаимодействии.....235

**Т. Н. Петрова.** Уважение к личности ребенка в народной педагогической культуре.....261

## Раздел VIII. Сравнительная педагогика

**Г. А. Волик.** Педагогические взгляды Марии Монтессори и их влияние на образовательную систему США.....268

## Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

**С. К. Быструшкин, Л. И. Афтанас, Р. И. Айзман.** Влияние умственных и физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта.....280

**Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария.....291

## Раздел X. Повышение качества современного школьного образования

**Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова.** К вопросу об использовании новых педагогических технологий в процессе профильного обучения старших школьников.....297

## *Слово к читателю главного редактора*

XXI век – век знаний, век информации, век стремительного развития информационных технологий – требует расширения масштабов и роста уровня образования, улучшения качества подготовки специалистов во всех сферах.

Важное место в предлагаемом вниманию читателя номере занимает обсуждение инновационных процессов в профессиональном педагогическом образовании. Статьи Л. Н. Куликовой, Г. И. Саранцева, Ю. В. Сенько, Т. Л. Комозы, Л. А. Амировой, В. Г. Абдрахманова, Е. С. Дорошук посвящены качеству подготовки конкурентоспособного специалиста.

Внимание читателя привлечет раздел «Концептуальные основания философии образования». В этом разделе он найдет интересные наблюдения по неоднозначным вопросам ноосферизма (А. И. Субетто), формирования универсального словаря науки в образовательном процессе (Б. А. Комаров).

Читателя, несомненно, заинтересуют материалы статей И. М. Ильинского, Н. Е. Щурковой, Н. В. Маслова, Е. Г. Врублевской, содержащие в себе оригинальные заготовки и наблюдения по формированию духовно-нравственной направленности личности. Этнопедагогический контекст формирования личности представлен в цикле статей Г. Н. Волкова, З. Б. Цаллаговой, Т. Н. Петровой.

Очевидный интерес представляют статьи А. А. Черноброва, Н. А. Черемисиной, Б. А. Тавасиевой, которые обращаются к культуротворческим функциям языка, к формированию лингво-гуманитарной культуры.

Импонирует стремление одного из авторов статьи проанализировать, обобщить образовательный опыт США через педагогические взгляды Марии Монтессори. При этом автор исходит из того, что автаркия в педагогике никогда и нигде «не приносила пользы». Должна быть обеспечена правильная установка на сохранение лучших национальных традиций при высоком уровне восприимчивости к лучшим зарубежным идеям.

Разработке и внедрению новых моделей образования и воспитания молодежи, реализации здоровьесберегающих технологий, гендерному подходу посвящены статьи Н. Э. Касаткиной и С. В. Егоровой, С. К. Быструшкина, Л. И. Афтанаса, Р. И. Айзмана.

Надеемся, что предлагаемый вниманию читателей номер журнала расширит представление о методологии, содержании, концептуальных инновационных моделях, технологиях подготовки конкурентоспособного специалиста.

Главный редактор  
«Сибирского педагогического журнала»  
**В. А. Беловолов**

# РАЗДЕЛ I В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

## ИНТЕРВЬЮ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ВАК, АКАДЕМИКА РАН М. П. КИРПИЧНИКОВА

### Часть 1\*

В редакцию нашего журнала поступают многочисленные письма от ученых, научных и учебных организаций по различным проблемам, связанным с работой ВАК. В связи с этим главный редактор журнала А. П. Любимов обратился к председателю ВАК, академику РАН М. П. Кирпичникову с рядом вопросов, которые волнуют научное сообщество.

*Россия в 2006 г. выполняет весьма значительную роль в международных отношениях – председательствует в «Большой восьмерке». Повестка дня большого саммита не обходит многие проблемы современности, включая и развитие образования и науки и их соответствие растущим стандартам XXI в. Какие проблемы по соединению внутренних и международных возможностей в сфере образования и науки следовало бы, на Ваш взгляд, обсудить на подобных саммитах?*

Так сложилось у меня в жизни, что я достаточно часто участвовал в подготовке саммитов и действительно видел возрастающее внимание к проблемам науки в повестке дня этих саммитов.

Наука – это важнейшая составная часть культуры в широком смысле слова, но сейчас я хочу говорить о науке в технологическом значении этого слова. В XX в. наука имела две функции, и она великолепно с ними справилась. Первая функция – создание технологического фундамента для развития промышленности, экономики в целом, чему мы были свидетелями в прошлом веке. Вторая функция, может быть, тесно связанная с первой, – это функция «щита и меча»: наука работала на оборону. Я абсолютно уверен, что человечество вступило в такую стадию развития, когда на первый план выходят глобальные процессы, вопросы оценки влияния антропогенных и природных процессов. Я бы сказал, выбора траектории устойчивого развития нашей цивилизации вообще. И здесь роль науки исключительная.

Таким образом, сейчас на первый план выходит третья функция науки – прогностическая. Вы знаете, я часто вспоминаю слова Джона Кеннеди. Может быть не очень модно сейчас его цитировать, но я обращаюсь к его высказыванию для того, чтобы пояснить, что такое «прогностичность» науки. Он часто повторял следующую фразу: «У меня есть тысяча специалистов, которые могут построить пирамиду, но нет ни одного, который бы ответил на

\* Представительная власть. – 2006. – №5 (71). – С. 8–19.

вопрос: «А нужно ли ее строить?». Я абсолютно уверен в том, что ответить на этот вопрос может только наука.

Возвращаясь к саммиту, хочу обратить Ваше внимание на то, что это действительно неформальная встреча, которая, вроде бы, не несет никаких обязательств, скажем так, последствий для нашей цивилизации, – с одной стороны, с другой – она определяет по существу возможные пути развития человечества. Изменение климата, тесно связанные с ним проблемы устойчивости энергетики, построение экономики, основанной на знаниях, борьба с особо опасными заболеваниями, атомная и нетрадиционная энергетика, возможности генетической инженерии для решения продовольственной проблемы и охраны здоровья и многое другое – эти вопросы систематически попадают в повестку дня. На последней встрече в Санкт-Петербурге это были проблемы энергетики, здравоохранения и др.

Тесно связан с этими вопросами поиск путей повышения конкурентоспособности. А это, прежде всего, вопрос о кадрах. Кадры, в свою очередь, – это образование и наука.

Поэтому создание условий для использования совместных возможностей для решения глобальных проблем цивилизации, построение мостов и дорог, обязательно с двусторонним движением, для взаимовыгодного обмена технологиями и специалистами – вот одна из достойных задач для лидеров стран «Большой восьмерки». Кстати, они этим предметно и регулярно занимаются. А это уже непосредственно касается всех вопросов организации науки и образования, в том числе и аттестации кадров.

***Реальная политика Кремля четче всего выражается в ежегодных посланиях Президента России к Федеральному Собранию. Какие положения последнего послания Президента РФ поддерживают Вас в Ваших стремлениях усовершенствовать работу по аттестации научных кадров, поднять требования к присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий, усилить контроль за работой аспирантур (докторантур) и диссертационных советов?***

Основная нить, основная линия, которая пронизывает все послание – создание конкурентоспособной экономики, соответственно, конкурентоспособной страны, в конце концов, создание конкурентоспособного общества. И это напрямую связано с основной проблемой – аттестацией кадров. Я считаю, что главная и, может быть, единственная проблема, из которой вытекают все остальные наши проблемы – это снижение уровня требований к аттестации научных и педагогических кадров.

А это значит, главная задача состоит в том, чтобы поднять этот уровень требований для того, чтобы создать действительно конкурентоспособные кадры. Я подчеркиваю, в стране и в обществе есть огромная потребность в кадрах высокой квалификации. Все послание Президента РФ пронизано мыс-

лью о том, что надо сделать страну высокоразвитым обществом, экономику – конкурентоспособной. Наша насущная задача – обеспечить российскую экономику кадрами действительно высокой квалификации, это связано и с нашей основной целью и основной проблемой одновременно.

***Сегодня сохраняется ряд крупных проблем в подготовке и аттестации научных кадров. Какие, на Ваш взгляд, наиболее сложные из них?***

Есть довольно много разных проблем, их можно перечислять без конца. Скажем, всем известна имеющая огромное звучание проблема подготовки так называемых диссертаций «под ключ». Она является производной проблемы снижения требований к диссертациям, наблюдавшегося до недавнего времени.

Безусловно, проблемой является изменение пропорций защит диссертаций по различным областям. Например, при общем росте защит диссертаций (за последние годы он составлял 5-10 % в год) очень изменилось их распределение по областям знаний, по сферам науки. Наблюдается резкий рост защит диссертаций в экономике, в юриспруденции, в педагогике – там, где все себя считают специалистами. И наоборот, относительное количество защит диссертаций в естественно-научных, инженерных, оборонных областях падает.

Думаю, что этому способствует также и перекося в формировании наших аспирантур и докторантур. Сложившиеся пропорции не соответствуют сегодняшним реальным потребностям.

Вот только некоторые проблемы, которые реально существуют у нас, и над которыми мы работаем, используя самые разные методы и механизмы. Но я хочу подчеркнуть: все они в той или иной степени следствие основной проблемы снижения уровня требований при всех видах аттестации.

***Изменения в Положении о порядке присуждения ученых степеней, утвержденные в апреле текущего года, определенным образом ужесточили порядок и процедуру представления к защите кандидатских и докторских диссертаций. Смогут ли эти изменения существенным образом повлиять на качество аттестации высших научных кадров?***

Моя позиция по этому вопросу такова. Действительно, весной, в конце апреля этого года, вышли два постановления Правительства РФ, направленные на решение трех задач.

Первая задача – легитимация системы ВАК после двух лет нелегитимного ее существования в нашей стране. Существовала Высшая аттестационная комиссия при Министерстве образования, которого два года уже не было после последней административной реформы. Казалось бы, это чисто юридический казус, на самом деле – важнейшая вещь, важнейшая по разным

параметрам. Для примера я вам назову только некоторые из них.

Во-первых, это важно для внутреннего существования самой системы. Вы понимаете, что с таким нелегитимным статусом даже нельзя было ставить, например, вопрос о регулярном финансировании системы ВАК. Очевидно, что любые органы, от которых зависит финансирование, могли просто снять вопрос с повестки дня. И это только один круг проблем, который тянет за собой целую цепочку.

Второй круг: давайте обратимся к соискателям, которые защищают диссертации. Они, защищая диссертацию, получают дипломы, где написано – Министерство образования, которого нет, а стоит печать другого ведомства. И впоследствии, когда они идут к нотариусу и пытаются получить нотариально заверенную копию, там сразу возникают очевидные вопросы.

Вот только два круга проблем, связанных и с соискателями, и с самой системой ВАК, которые эти постановления сняли. Они определили статус Высшей аттестационной комиссии как комиссии Министерства образования и науки, но при этом, и это очень важно, назначаемой Правительством РФ.

С моей точки зрения, статус ВАК далеко не оптимален, но проблему со статусом надо было решать срочно и начинать работать. Поэтому без серьезных и продолжительных дискуссий мы пошли на консенсусное решение. Теперь пусть общественность решает, насколько важно возвращаться к вопросу о статусе ВАК.

Во-вторых, в результате выхода в свет этих постановлений необходимо вернуться ко всей нормативной базе системы аттестации. Что я имею в виду? Прежде всего, положение о ВАК, положение об экспертных советах, положение о диссертационных советах. В этих нормативных документах гораздо в большей степени, чем в самих постановлениях, прописаны нормы прямого действия.

Но и в самих вышедших постановлениях есть, по крайней мере, пара значимых норм, я подчеркиваю, прямого действия. Это, прежде всего, публикация авторефератов докторских диссертаций на сайте ВАК, а кандидатских диссертаций – на сайте соответствующих диссертационных советов.

Вторая норма прямого действия – требование для кандидатских диссертаций, которое с 15 июня вошло в силу: публикации основных научных результатов в журналах или научных изданиях, входящих в перечень ВАК.

Вы видите, что уже эти две нормы прямого действия направлены на решение основной проблемы – повышение требований при аттестации.

В комплексе эти два постановления и последующие за ними нормативные акты, я думаю, позволят нам существенно повысить качество аттестации. Имеются в виду требования и к соискателям, и к диссертационным советам, и к экспертным советам, и к самим себе в ВАК.

Вы видите, что выбрана, я считаю, в хорошем смысле достаточно консервативная модель, модель наведения порядка.

***Что нужно сделать для того, чтобы поставить заслон околонучным флусам и наукообразным рефератам, подготовленным с использованием***



*административного или денежного ресурсов чиновников или бизнесменов и выдвигаемым ими на защиту в качестве диссертационных исследований? В то же время, дать «зеленый свет» по-настоящему инновационным, научным работам?*

Я уже говорил, что повышение качества научных исследований и требований к соискателям – это действительно важнейшая проблема, все остальное производное. Думаю, мы будем с самых разных сторон касаться ее. Часто говорят о том, что следует вообще запретить людям, которые не занимаются наукой, защищать диссертации. Вопрос, как к этому относиться? У меня есть совершенно определенная позиция. Ее разделяет большинство моих коллег по ВАК. Позиция заключается в следующем. Мы живем в свободном обществе, и ни один человек в таком обществе не должен быть ограничен в правах при занятии творческим трудом. Подготовка диссертации есть научная работа, это творческий труд, безусловно. С другой стороны, никто не должен иметь возможность использовать свои административные и денежные ресурсы при подготовке диссертации. Это легко сказать, но сложнее сделать. Здесь мы переходим, собственно, к сути вопроса, что нужно и возможно сделать, чтобы сказанное не осталось декларацией.

Кстати, эта проблема очень тесно примыкает и к той проблеме, которую я уже упомянул – подготовка диссертации под ключ. Ситуация очень сложная, нам нужно здесь налаживать широкое сотрудничество. Понимаете, к счастью, диссертацию, я не устаю повторять, вы пока не можете купить в подземном переходе или метро, но вы можете там купить диплом о высшем образовании, трудовую книжку, иные документы. Говорю это с единственной целью, чтобы подчеркнуть, что болезнь поразила не только систему аттестации. Это болезнь в целом нашего общества, и с ней надо бороться всем миром, привлекая законодательную власть, судебную и исполнительную власть более широко. Ни ВАК как таковой, ни Министерство образования и науки в одиночку с этой проблемой не справятся.

Возвращаюсь к Вашему вопросу. Какова же ситуация сегодня? Сами по себе диссертации могут быть хорошими, но, к несчастью, подготовлены не диссертантом.

Начнем с того, что может здесь сделать ВАК. Сама ВАК не бессильна, точнее, не ВАК, а вся выстроенная система аттестации. Во всех документах диссертация определяется как научно-квалификационная работа, т. е. само определение содержит две части: научную и квалификационную.

Вот научную часть можно, к сожалению, действительно купить, и она будет сделана в общем-то качественно. Квалификацию купить нельзя. ВАК занимает активную позицию, тут не надо никаких новых законов или положений, надо просто пользоваться теми, что уже сегодня существуют. Соискатели, независимо от их статуса – губернатора, президента республики, министра, депутата и т. д. – вызываются на заседание экспертного совета, где

посредством дискуссии оценивается их квалификация. И только совпадение двух параметров – качественной научной работы и квалификации соискателя – является основанием для присвоения соответствующей степени.

Явно, что этого недостаточно, но ситуация парадоксальная. Сегодня даже если вы найдете и точно установите, что господин N., нормальный доктор наук, занимается изготовлением диссертаций под ключ, а господин N.N. покупает эту диссертацию, то единственное, что вы можете сделать – не утвердить эту диссертацию. Ни административным, ни каким-либо другим образом вы наказать ни того, ни другого не можете – даже если вы доказали факт мошеннического сговора, а доказать это сложно.

Таким образом, возникает вопрос, и я здесь подхожу к тем вопросам, где ВАК и Министерству образования и науки в одиночку не справиться, что есть необходимость внести соответствующие поправки в существующую нормативную базу. Путь это очень тяжелый, но по нему надо идти.

Существуют ли еще способы влиять на ситуацию? Да. В мире очень широко обсуждаются, дискутируются вопросы научной этики, не нормативной базы, а именно научной этики. Если научное сообщество действительно сумеет заявить какой-либо хартией или чем-то другим, что деятельность господина N., который занимается изготовлением диссертаций, неэтична и он может быть исключен из корпорации научных сотрудников, например, путем лишения степеней и званий. Это тоже путь, который мог бы дать ВАК возможность вернуться к оценке деятельности господина N. с точки зрения этического несоответствия.

Наконец, существует, и мы начинаем это использовать в кооперации с нашим научным сообществом и, если угодно, даже с наукоемким бизнесом, технические подходы. Сейчас широко начинаем внедрять программу «Антиплагиат». Многие вещи, связанные с изготовлением некачественных диссертаций, связаны с проблемой плагиата. У меня нет возможности в данный момент детально описывать эту систему, она очень интересная даже в чисто научном плане. Авторы самой идеи – ученые Российской академии наук под руководством академика Ю. И. Журавлева в содружестве с рядом бизнес-структур оформили ее в виде программного продукта и выпустили на рынок. С нами они сотрудничают практически бесплатно. Я думаю, что система «Антиплагиат» тоже может быть достаточно серьезным барьером в изготовлении под ключ таких конвейерных диссертаций.

И последнее, о чем я всегда говорил, может быть, самое важное из того, о чем мы до сих пор рассуждали.

Давайте немножечко по-другому взглянем на эту же проблему. В обществе существует устойчивый спрос на статус, подкрепленный соответствующим дипломом. Причем со стороны людей честолюбивых, хороших профессионалов в своей области, но не в науке, не в образовании. И я, в общем-то, убежден, что одними запретительными мерами здесь не справиться. Я не большой поклонник копировать то, что есть на Западе, но давайте посмотрим, что там наработано по этому вопросу.

Один в один никакая зарубежная система аттестации нам не подходит, но может существовать система, адаптированная к российским условиям, скажем, включающая степени магистра бизнеса и администрирования, доктора бизнеса и администрирования, которая бы давала возможность получения степени не научной, а именно в бизнесе и в администрировании. Эта аттестация должна идти совершенно по другим, по своим особым правилам. Это не научная аттестация, я подчеркиваю, а бизнес-аттестация, административная аттестация. Она бы позволила этим людям получать те статусные права, за которые они борются, и я не вижу ничего плохого, если бы общество и государство со временем могли бы предложить альтернативную, не научную систему аттестации.

Это не наша придумка. Такой путь подсказывает сама жизнь. Спрос есть, его надо грамотно отрегулировать. Просто запретами его не удовлетворишь. Этот вопрос мы начали прорабатывать с Российским союзом промышленников – нашли поддержку, находим поддержку в большинстве случаев и в научном сообществе, которое понимает, что надо отделить научную аттестацию от другой, деловой аттестации, и тогда честные и честлюбивые, хорошие профессионалы, но в своем деле, смогут получать аттестацию в тех областях, где они профессионалы.

И, может быть, когда-нибудь доктор бизнеса или доктор экономики (не экономических наук), который занимается практической экономикой, станет ничем не хуже и не лучше, чем доктор физико-математических наук. Но это иное, это не научная степень, это степень в бизнесе и в администрировании.

Я думаю, что эту идею надо тщательно обсуждать, и мы будем ее обсуждать.

***Есть неопределенность в отношении необходимого количества научных публикаций в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях из перечня ВАК Минобрнауки и науки РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук. Можете Вы прояснить этот вопрос?***

На этот вопрос короткий ответ такой. Здесь следует руководствоваться тем, что записано в нормативных документах. Должны быть опубликованы основные научные результаты, представленные в диссертации. Да, действительно, есть некая неопределенность. И это естественно, такова наука. Скажем, А. Эйнштейн получил Нобелевскую премию за одну-единственную работу, в которой он описал явление фотоэффекта. Поэтому я думаю, что точнее, чем сказано в нормативных документах, не скажешь, в редких случаях это может быть одна или несколько работ, в других случаях надо доказывать свою научную состоятельность значительным количеством научных публикаций.

***В этом году часть прежних полномочий ВАК перешла к Федеральной***

*службе по надзору в сфере образования и науки, в частности ВАК потеряла право самостоятельно контролировать деятельность и пересматривать сеть диссертационных советов по каждой специальности. Не ослабило ли это, на Ваш взгляд, позиции ВАК как единственного общественно-государственного института научных кадров?*

В общем я касался этого вопроса. Я считаю, что нынешний статус не оптимален. Такое положение сложилось в 1998 г., а не сейчас. Тогда ВАК потеряла статус комиссии при Правительстве, что вызвало очень много вопросов впоследствии.

Что же касается сегодняшнего положения дел... То, что произошло сейчас, ситуацию точно не изменило в худшую сторону – стало лучше. Основная идея выпуска постановлений в апреле-мае, о которых мы говорили, была следующая: попытаться четко сформулировать, в чем же заключаются полномочия Рособрнадзора, который по поручению Минобрнауки осуществляет организационное обеспечение ВАК и экспертного сообщества, т. е. собственно ВАК.

Идея заключалась в следующем: попытаться, как говорят математики, разделить переменные. Рособрнадзор – это государственный орган, он должен отвечать за вопросы государственной политики. Поэтому пошли на то, что такой вопрос политики, как формирование сети диссертационных советов, оформляется, я подчеркиваю, оформляется решением Рособрнадзора, но только по рекомендации ВАК, как экспертного сообщества.

Все вопросы, касающиеся персональной аттестации соискателей, стали функцией исключительно ВАК, чего не было раньше. Даже в организационном плане они оформляются сейчас только решением ВАК.

Конструкция системы государственно-общественной аттестации построена на принципе тесного взаимодействия институтов гражданского общества и власти. Институты гражданского общества представляют научное и преподавательское сообщество в лице, прежде всего, Российской академии наук и Российского союза ректоров, а власть – Минобрнауки и Рособрнадзор.

Сама эта двуединая конструкция носит, по-моему, гораздо более общий характер, чем просто модель для аттестации научных кадров. Я думаю, что такая модель в развитом гражданском обществе должна существовать для экспертизы любых важных вопросов. Эксперты – это всегда институты гражданского общества, а если государство нуждается в этой экспертизе, то организационное обеспечение экспертизы остается за органами государственной власти.

ВАК в этом плане может быть пионером в формировании экспертной системы, ориентированной на гражданское общество. Другой и отдельный вопрос – статус ВАК.

*Как Вы смотрите на необходимость законодательного урегулирования статуса ВАК, его полномочий и деятельности?*

В научном и педагогическом сообществе решение по этому вопросу зреет, я об этом говорил. В прошлом году за преобразование ВАК в комиссию Правительства Российской Федерации высказались и Президиум РАН, и Российский союз ректоров. Мы пошли на компромисс, потому что, когда мы готовили постановление, вышедшее весной, точно понимали, что если заняться проблемами статуса ВАК, то мы затянем ситуацию нелегитимности ВАК на долгие месяцы. Мы четко разделили задачи на архисрочные – прежде всего, сделать ВАК легитимным; на задачи среднесрочные, постоянные – это все мероприятия, связанные с повышением требовательности, и задачи стратегические, которые требуют специального обсуждения. Среди них, скажем, обсуждение введения аттестации для ненаучного сектора, бизнес-административной аттестации как отдельного канала аттестации, проблемы финансирования системы аттестации и многое другое. Статус ВАК я отношу к таким же стратегическим задачам.

Уже сегодня реально – это комиссия не только при Минобрнауки, а, как минимум, при Минобрнауки и при Российской академии наук и Российском союзе ректоров.

Нужна ли эта промежуточная модель? Есть разные точки зрения. Существуют и другие модели, которые могут обсуждаться. Например, независимая комиссия, построенная по тому же принципу взаимодействия института гражданского общества и государства, непосредственно при Правительстве РФ – так, как это было до 1998 г., или даже Президенте РФ.

Думается, что два последних варианта обеспечивали бы гораздо большую независимость, позволили бы избежать конфликта интересов. Вы понимаете, что ВАК как любая, а может быть и больше, чем любая экспертная система, все время подвержена очень сильному внешнему давлению. Ведь это – не просто экспертиза, а экспертиза, связанная с личными судьбами людей. И поднятие статуса точно дало бы большую независимость системе аттестации, создало бы оптимальные условия для более оперативного решения организационных вопросов, убрало бы лишние уровни согласования с министерством, Рособrnадзором и т. д. Иногда это не помогает работе, хотя я должен сказать, что в целом сейчас взаимодействие с министерством и Рособrnадзором нормальное.

***Что Вы ожидаете от федерального парламента и законодателей в ближайшее время? Какие законопроекты и законодательные инициативы в области науки необходимы?***

Этот вопрос выходит далеко за рамки системы аттестации. Сейчас готовятся поправки, вызывающие большие дискуссии в научном сообществе, в закон о науке и научно-технической политике. На правовом поле существуют положения, в результате действия которых наука оказалась пораженной в правах. Например, когда принимался Гражданский кодекс РФ, не были учтены особенности научной сферы. Сфера науки – очень особая, и то, что

в Гражданский кодекс тогда не попали научные организации как организации особого типа, а их стали рассматривать как стандартные учреждения или предприятия, это больно ударило по науке. Конечно, можно говорить, что речь идет о недоработке самого научного сообщества, но науке от этого не легче. Сейчас коллизии, которые возникли тогда и которые могли быть решены гораздо более безболезненно, решаются поправками в закон о науке. Безусловно, это болезненный процесс.

Есть другие положения, в которых наука очень нуждается. Ясно, что в любом государстве фундаментальная наука – это забота государства. Поэтому нужно ставить вопросы о тех налоговых условиях, которые сейчас сложились в российской науке, когда она, фактически так же как промышленное предприятие, должна платить налоги на землю и имущество. Часто, если речь идет о заповедниках или о физических установках (типа ускорителя), там огромные участки земли и имущество. Сейчас компенсация вроде бы закладывается в бюджет, но, как всегда, стоит вопрос, где взять первоначальные деньги, для того чтобы потом быть готовым выплачивать налоги.

Другая проблема: правильный, по сути, посыл, что в науку и сферу высоких технологий должны прийти не только бюджетные деньги, для того чтобы стать реальностью, нуждается в ясной государственной политике, стимулирующей промышленность к вложениям в эти сферы. Разговоры об этом идут более десяти лет. Реальных сдвигов нет. Во всех развитых странах существуют либо налоговые каникулы, либо налоговые поощрения, если промышленность тратит деньги на обновление производства, на хайтэк, на вклад в фундаментальную науку. Эти деньги выводятся из налогообложения либо частично, либо на 100%. Без таких серьезных мер, вложений от российского бизнеса, который, кстати, встает на ноги и готов к инвестициям, мы не сделаем ничего.

***В какой степени Вы собираетесь взаимодействовать с комитетом Государственной Думы по образованию и науке? Например, при комитете Государственной Думы по образованию и науке организуются различные актуальные экспертные советы. Планируют ли члены ВАК принимать участие в работе этих советов?***

Взаимодействие с законодательной властью, я считаю, просто необходимо, особенно с представителями комитета Госдумы по образованию и науке. Направление сотрудничества касается, как мы понимаем, нормативной базы, обеспечивающей систему аттестации. Две линии уже обозначились. Одна линия – это совершенствование законодательства, связанного с борьбой, я не побоюсь этого слова, с борьбой с некачественными диссертациями, с диссертациями под ключ, мы об этом говорили. Я уверен, что это требует законодательных инициатив, скорее всего, поправок к существующим законам.

Второй вопрос – это статус самой системы аттестации. Мы обсудили уже

возможные варианты статуса. При выборе ключевую роль может сыграть позиция законодателя. Это крайне важно.

Конечно, существует третий вопрос, касающийся собственно идеологии системы аттестации. С 1998 г. статус ВАК изменился. ВАК стала комиссией Министерства образования. Ну, это на поверхности. В самом деле, сегодня мы наблюдаем глубинные последствия того, с моей точки зрения, неправильного решения. Что получилось в результате объединения? Упал статус ВАК, хотя делалось все из благих соображений. Тогда, в 1998 г., мне, к сожалению, не удалось отстоять свою позицию, хотя я и был близок к этому, чтобы ВАК сохранил бы свой статус как комиссия при Правительстве РФ. Сейчас, как Вы сами сказали, настроение общественности изменилось.

Каковы же, действительно, серьезные последствия? ВАК попала в Минобразование, и что из этого получилось? Попав под крышу Министерства образования, система аттестации мгновенно была встроена в нормативную базу образования. Как следствие, подготовка диссертации стала рассматриваться в качестве элемента дополнительного образования. Меня трудно заподозрить в том, что я пытаюсь разрывать образовательный и научный процесс. Это звенья одной цепи, теснейшим образом связанные. Но это разные процессы, я хочу это подчеркнуть. Образование, какое бы мы ему определение не давали, всегда в своей основе связано с передачей знаний. Наука – всегда создание чего-то нового. Это создание новых знаний, новых технологий, создание инноваций в широком смысле этого слова.

И когда процесс подготовки диссертации был погружен в образовательную нормативную базу, подготовка кандидатской и даже докторской диссертации стала рассматриваться как процесс дополнительного образования, что сразу резко снизило планку требований. Более того, именно по этой причине мы потеряли научный жанр – жанр научной работы. И сейчас это сплошь и рядом – я возвращаюсь к Вашему предыдущему вопросу о качестве диссертации.

В качестве диссертаций стали предлагаться методические разработки, не хочу говорить об их низком уровне, боже упаси, многие методики могут быть важнее некоторых диссертаций. Но это другой жанр. Стали предлагать проекты законов. Законопроект, который будет принят, и страна будет жить по нему в какой-то области в течение нескольких лет, может быть важнее сотни диссертаций. Но это другой жанр. Это не научная работа. Даже учебник, далеко не всякий учебник, является, или может являться, предметом диссертационной работы только в том случае, если он содержит инновации – педагогические или какие-то другие.

Вот к чему привело то, что случилось в 1998 г., когда подготовку диссертаций и систему аттестации погрузили в систему образования. Таким образом, мы перешли к третьей линии сотрудничества с законодателем. Первые две, напомню, – это борьба с недоброкачественными диссертациями, статус ВАК, и третья – просто выведение процесса подготовки диссертации из образовательного правового поля. Сейчас мы этим занимаемся, начали, по крайней мере, заниматься подготовкой поправок к законам о высшем

послевузовском образовании и дополнительном образовании, а также к закону о науке и научно-технической политике. Вот здесь огромное поле для сотрудничества с законодательной властью, с комитетом Государственной Думы по образованию и науке по доработке действующего законодательства.

***Какие вопросы и проблемы стоят в первоочередном плане перед ВАК, какие решения и действия следует ожидать научному сообществу в ближайшей и дальнейшей перспективе от ВАК?***

По-моему, это мы обсудили достаточно подробно. Больше всего мне не хотелось бы, чтобы создалось впечатление, что мы собираемся вот так сразу делать некие революционные институциональные преобразования. Мы собираемся наводить порядок в том смысле, о котором я сказал, на базе существующей нормативной базы, на основе поправок к законам и иным нормативным актам. Мы будем повышать требовательность при аттестации всех уровней.

***Серьезной проблемой остается общественный сектор науки, деятельность общественных научных организаций и учреждений. Полагаем, что за отдельные их провалы нельзя осуждать все начинания в области общественной системы научных организаций, идет сложный процесс ее становления. Организуются профессиональные научные сообщества, которые не меньше, чем государственные научные учреждения, соответствуют научным и иным предъявляемым к ним требованиям. Что Вы им посоветуете? Как им достойно встроиться в существующую систему научных организаций, и на какую поддержку они могут рассчитывать со стороны ВАК, а может быть, и РАН?***

Я очень коротко отвечу на этот вопрос. Действительно, в России не умеют ходить по серединке, мы валимся либо влево, либо вправо. Когда страна вошла в период серьезнейших социально-экономических преобразований, пошел вал создания разных академий. Сейчас несколько сотен общественных академий. Среди них есть и очень серьезные организации. Но в результате возникло и много проблем.

Я очень поддерживаю создание любых общественных научных организаций, выражающих корпоративные интересы. Скажем, корпорации ученых по какой-то широкой или узкопрофессиональной направленности. Вот пусть они и занимаются этими вопросами, как определил законодатель. С другой стороны, существуют вопросы, например государственно-общественная аттестация научных и педагогических кадров высшей квалификации, которые ни в коей мере не могут являться компетенцией общественных организаций. Просто не надо заниматься не своим делом. От этого страдает и та цель, ради которой данная общественная организация



возникла, и создается масса проблем на других полях.

***Есть ли у ВАК задачи, в стратегическом смысле, на более дальнюю перспективу?***

Главным считаю сохранение государственно-общественной системы аттестации научно-педагогических кадров высшей квалификации. Вы видите, что все наши меры – в хорошем смысле консервативные, поэтому они выполнимы. Мы можем придумать все, что угодно. А консервативный подход и постепенное наведение порядка предполагает совершенно конкретные меры. Значит, главная стратегическая задача – это сохранение системы аттестации научных и педагогических кадров высшей квалификации.

К числу стратегических задач относится задача серьезного рассмотрения и обсуждения в обществе, наряду с научно-педагогической, альтернативной системы аттестации в сфере бизнеса и публичного администрирования. Мы кратко обсудили эту проблему.

В системе аттестации накоплена огромная база данных по всему фронту науки, техники, гуманитарных знаний, экономики и, главное, создано уникальное экспертное сообщество, объединяющее выдающихся представителей академии наук и высшей школы. Это экспертное сообщество, конечно, надо использовать не только для аттестации научных кадров, а также для независимой экспертизы многих важных вопросов. Например, таких вопросов, как оценка национальных проектов и др. Я думаю, что мы будем очень скоро готовы к этому, но это ни в коей мере не должно мешать решению основных наших задач по аттестации кадров.

К сожалению, к числу стратегических задач приходится относить вопросы финансирования системы аттестации. Известно, что аттестация, как любая экспертиза, стоит как бы на двух китах. Один кит – это репутация экспертов. А второй – это все-таки финансовая обеспеченность экспертизы на всех уровнях. Сегодня она нулевая. Не может быть качественной бесплатная экспертиза. Это не значит, что речь идет обязательно о бюджетных деньгах. Тут могут быть самые разные варианты.

На федеральном уровне экспертные советы, наверное, должны оплачиваться из федерального бюджета. Это не такие большие деньги. А если мы говорим об оппонентах, о диссертационных советах, тут следует разработать нормативную базу и механизмы для легитимного использования на эти цели внебюджетных средств организаций, в которых созданы диссертационные советы.

Ну и, наконец, к важным задачам надо отнести статус ВАК.

Часть 2\*

***Научную общественность интересует, какова глубина обсуждения самой диссертации на заседании ВАК или в системе аттестации в целом?***

Я буду абсолютно откровенен. Для ответа на этот вопрос надо проследить всю цепочку, начиная с предзащиты диссертации. Основная нагрузка ложится, конечно, на прохождение работы в диссертационном совете, а затем в экспертном совете.

Согласно существующему Положению, кандидатскую степень присуждает диссертационный совет. Экспертные советы ВАК или сам ВАК имеют право затребовать, посмотреть и принять решение: выдавать или не выдавать диплом; если возникает какая-либо проблема – тщательно и всесторонне ее изучить. Экспертные советы при рассмотрении кандидатских диссертаций выборочно, но обсуждают диссертации – даже с приглашением (вызовом) соискателя. Практика такова. Мы особое внимание уделяем проверке квалификации соискателей, работающих в настоящий момент в сферах, напрямую не связанных с наукой и образованием.

Что касается докторской диссертации, то ответственность лежит в равной степени на диссертационном совете и на экспертном совете.

Затем экспертные советы готовят материалы на заседание Президиума ВАК. Ясно, что основная задача ВАК – определять общую политику, решать конфликтные ситуации. На самом деле Президиум ВАК, и это наш принцип, работает на основе доверия к решению экспертного совета. Это не означает, что мы всегда безоговорочно принимаем решения экспертных советов – особенно в нынешний период, когда требования к диссертациям повышаются, но еще не все экспертные советы их восприняли. Довольно часто мы выражаем несогласие с позицией того или иного экспертного совета.

Сейчас мы проследили процесс аттестации диссертации снизу вверх, а теперь посмотрим сверху вниз. Подчеркну еще раз, главная функция ВАК – это определение общей политики, требований к экспертным советам, постановка задач перед ними. За экспертными советами остается экспертиза самих диссертаций и работа с диссертационными советами. Именно по рекомендациям экспертных советов создаются, упраздняются диссертационные советы, делаются замечания в отношении их деятельности и т. п. Такова схема взаимодействия звеньев системы аттестации по ее основным функциям.

***В чем, на Ваш взгляд, причины несогласия ВАК с позицией экспертного совета?***

Вы знаете, самая инерционная сторона нашей жизни – это наша ментальность, как индивидуального человека, так и сообщества. Экспертный совет, если рассматривать его как сообщество, – очень инерционная группа. В связи с этим мне приходит на ум такая аналогия.

Экспертные советы часто подходят к соискателям как адвокаты. Они приходят на заседание Президиума ВАК и начинают защищать соискателя,

\* Представительная власть. – 2006. – № 6 (72). – С. 16–19.

объясняя, что он сделал. Я не жестокий и не жесткий человек, многие меня даже в излишней мягкости упрекают. Но ведь научная аттестация имеет особую логику. Если в судах общей юрисдикции – гражданском, уголовном – действует презумпция невиновности, в суде должны доказать обвиняемому, что он действительно где-то проштрафился, то в экспертном совете ситуация складывается с точностью до наоборот.

Соискатель приходит в совет и должен доказать совету, что он состоялся как исследователь. Именно он должен доказать. Ему никто ничего не должен доказывать. Однако ментальность членов экспертных советов особая: они приходят и начинают рассказывать, что сделал диссертант в своей работе. Почему? Потому что диссертант плохо сформулировал выводы, диссертационный совет плохо написал справку по аттестационному делу и свое заключение, а в результате президиуму ВАК непонятно, что сделано в диссертации. И вот эксперт, умудренный человек, чуть ли ни академик, встает и начинает рассказывать, что соискатель пытался сделать или сделал. Но ведь это же работа не эксперта. Эксперт должен оценить, что сделано, а не пояснять, что же, в конце концов, сделал соискатель. Поэтому сейчас, в период изменения требований к аттестации кадров высшей научной квалификации, не проходит ни одного заседания Президиума ВАК, чтобы не было хотя бы одного прецедента несогласия с решениями экспертных советов.

### ***Как часто заседает ВАК?***

ВАК заседает часто, президиум ВАК – еженедельно. Каждая пятница, так исторически сложилось, занята. Работа осуществляется по отраслям наук. Одна пятница – это естественные и технические науки. Другая пятница – медико-биологические и аграрные науки, третья пятница – гуманитарные и общественные науки, четвертая – закрытые работы.

***А как часто проводят заседания экспертные советы? Ведь известно, что свою работу они осуществляют на общественных началах, им за это ничего не платят.***

К сожалению, это так. За последние годы сложилась такая практика. Хотя каждому понятно, бесплатной экспертиза быть не должна. Более того, скажу, мы в последнее время настойчиво ставим и будем ставить вопрос об оплате экспертных советов. Пока результата добиться не удалось. Экспертные советы заседают в среднем два раза в месяц. Действительно, это приличная общественная нагрузка. Поскольку на каждое тематическое заседание президиума ВАК, скажем, по медицине, биологии, сельскому хозяйству, стекаются результаты деятельности нескольких экспертных советов, то можно сказать, что экспертные советы обеспечивают нас достаточно большим объемом материалов. Так что работы и им, и нам хватает.

*В связи с последними изменениями, относящимися к повышению требований к аттестации научных кадров, возрастает потребность в научных публикациях в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях. В частности, сейчас существует требование к соискателю ученой степени кандидата наук об опубликовании хотя бы одной статьи в издании из перечня ВАК. Однако известно, что этот перечень изданий ограничен. Как быть соискателям?*

Давайте разберемся в том, что такое публикация, почему возрастает ее роль, и в чем здесь функция ВАК? Несколько лет тому назад был введен так называемый перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий, рекомендованный ВАК.

Это было вызвано тем, что появились случаи, когда даже докторские диссертации пытались защищать вообще без публикаций. Последнее обстоятельство привело не только к снижению уровня диссертационных работ, но порой и к потере жанра. В качестве диссертации стали рассматриваться работы, весьма далекие от науки. Поэтому можно сколько угодно ругать ВАК за этот перечень, который, действительно, несовершенный, но я считаю, что постановка вопроса несколько лет тому назад о его формировании ВАК была очень правильной. За саму идею создания такого списка изданий нужно поставить ВАК огромный плюс.

Сейчас одна из наших задач – совершенствование данного перечня изданий. В него будут введены зарубежные журналы, как возможные для обязательных публикаций. То, что их не было в этом перечне, – действительно атавизм. Таким образом, перечень существенно увеличится. Это особенно важно для естественно-научных направлений, потому что, скажем, по многим областям, таким как биология, химия, физика, нельзя стать признанным специалистом, не имея публикаций в зарубежных изданиях.

Мы сформировали комиссию из выдающихся ученых – членов ВАК, членов экспертных советов по широкому спектру специальностей, которые выработали критерии, правила игры для выбора таких журналов. Не называя журналов, сформулировали требования, которым они должны соответствовать. Дальше, без всякого вмешательства руководства ВАК экспертные советы на основе этих рекомендаций сами выбрали журналы для перечня. Кроме того, подчеркну, если журнал попал в рекомендуемый список от совета по химии, то это не значит, что в нем можно публиковать результаты по каким-то другим наукам. Будет указано, по каким направлениям работает данный журнал, т. е. его специализация. Хотя, конечно, в новом перечне окажутся журналы и более широкого междисциплинарного направления, издания, которые заявлены разными советами. И, что особенно важно, – будут убраны журналы, которые не подтвердили, по мнению экспертных советов, свой высокий уровень.

Я считаю, что обязательное требование к научным изданиям из перечня

ВАК состоит в их публичной доступности широкому кругу читателей, то есть существование журнала в открытой подписке, свободный доступ в библиотеках, и, конечно, рецензирование статей, а также ряд других положений, которые предложила комиссия. Вообще все, что мы сейчас делаем, будь то изменение состава экспертных советов или списков журналов, не надо рассматривать как некую кампанейскую акцию: сделали и на этом закончили. Это перманентная деятельность. Перечень журналов будет уточняться и изменяться ежегодно, как это и положено делать.

Возвращаясь к Вашему вопросу о трудностях соискателей, связанных с публикациями, поясню: в перечень попадают только рецензируемые журналы и, поверьте, что лучшей экспертизы, чем экспертиза в журнале с хорошим импакт-фактором, диссертация нигде не пройдет. Она не хуже, а может быть даже лучше, чем экспертиза, проводимая оппонентом. Поэтому, наверное, отдельные статьи бывает трудно напечатать. Чтобы было понятно, поясню на конкретном примере.

Вот мне передают дело из экспертного совета. Прежде всего, я смотрю, когда соискатель докторской степени защитил кандидатскую диссертацию. Если совсем недавно, то возможно два случая: либо это продолжение очень сильной кандидатской диссертации, либо надо тщательно проверять, насколько это действительно работа данного соискателя. Обращаю внимание на список публикаций: время, место опубликования, их темы. Почему? Потому что для меня основная экспертиза – это, в первую очередь, наличие и качество научных публикаций у соискателя.

***В продолжение этой темы возникает следующий вопрос: есть ли необходимость в соответствии базового образования специальности, по которой соискатель защищает докторскую диссертацию?***

Вопрос сложный. Как я уже говорил, президиум ВАК обращает особое внимание на временной интервал между защитой кандидатской и докторской диссертаций, и, если у вас кандидатская защищена два года тому назад, это не значит, что докторская не может быть защищена через два года. Но данная ситуация требует особого внимания, более тщательного рассмотрения.

С моей точки зрения, так же нужно относиться и к вопросу о базовом образовании – изменению научного профиля докторской диссертации по сравнению с базовым образованием и профилем кандидатской диссертации. К слову, и у меня так было: я кандидат физико-математических наук, но доктор биологических наук.

В рамках естественных наук, да, наверное, и в социальных науках, когда речь идет о близких областях, нет ничего страшного в таких перемещениях. Есть законы природы, и самые интересные вещи как раз открываются на пересечении различных знаний. Совокупность наук – это модель природы, наше сознание. Нам удобно одно отнести к биологии, другое превратить в

химию, третье – в физику, и уже отсюда объективно появились физические, химические, биологические методы. Но на самом деле природа едина и, наверное, социум един. Трудно отделить социальные, юридические вопросы от вопросов экономических. Просто одни и те же проблемы могут рассматриваться под разными углами зрения. В этом смысле в разнице профиля кандидатской и докторской диссертаций, с моей точки зрения, нет ничего страшного и странного. Другое дело, когда кандидат биологических наук защищает докторскую диссертацию на ученую степень доктора юридических наук, да еще через два года. Да, это действительно странно.

Добавлю, что в последних нормативных документах нет такого жесткого регламентирования по вопросам соответствия базового образования и специальности, по которой защищается соискатель, соответствия профилей кандидатской и докторской диссертаций, да его и быть не может. В то же время смена научного профиля – это один из «сторожков», сигналов, так же как и короткий интервал между защитами кандидатской и докторской диссертаций, для более внимательного подхода экспертных советов при рассмотрении конкретного аттестационного дела.

***В связи с этим вопрос: есть ли требования к научным руководителям, когда они специализированы не по той специальности, по которой защищается их соискатель?***

Формально, по-моему, у нас жестких ограничений нет. Но на самом деле экспертные советы, конечно, обращают внимание на это. Проблема из той же серии, что и предыдущий вопрос о смене научного профиля. Это настоятельно требует более пристального внимания. Поверьте, такие задачи перед экспертными советами поставлены, и они отслеживают подобные ситуации довольно серьезно.

***Если посмотреть на деятельность тех же самых экспертных советов и ВАК в целом, она, на взгляд научного сообщества, как бы «призакрыта». Нет ли здесь каких-то перегибов, на Ваш взгляд?***

Я думаю, и из моих публичных выступлений, надеюсь, это видно, что только открытость может сделать экспертизу качественной. Моя позиция такая – нам по многим вопросам надо открываться. Если подходить абстрактно, то, конечно, чем более открыта работа ВАК, тем лучше. В то же время кадровые работники ВАК с большой настороженностью к этому относятся, и я уже вижу, что здесь, действительно, могут быть проблемы. С чем они связаны?

В той реальной ситуации, в которой мы работаем, мы должны многое принимать во внимание. В частности, когда я говорю о повышении уровня экспертизы, об ответственности, о борьбе с некачественными диссертациями, один из способов решения этих проблем, может быть, самый важный способ

– это то, что я называю «публичная ответственность», которая должна быть на всех этапах аттестации. Имеется в виду ответственность организации, где делается эта диссертация, диссертационного совета, где она защищалась, оппонентов в этом же совете (они порой даже не читают диссертацию), экспертного совета и т. д. И если выясняется, что кто-то что-то не так сделал, то это должно стать известно, публично известно.

Я возвращаюсь к той мысли, которую озвучил, когда говорил об экспертизе. Экспертиза стоит на двух китах. Один из китов – это публичная ответственность, т. е. репутация человека, который участвует в процессе самой экспертизы. И второй – финансовая проблема.

Я считаю, что в последнее время мы все-таки сильно приоткрылись. Вы можете в этом убедиться, ознакомившись с появившимися в печати соответствующими статьями, даже заголовки которых свидетельствуют об открытости. Я всегда настраиваю на публичные выступления членов ВАК, для того чтобы Высшая аттестационная комиссия сама позиционировала проблемы, возникающие в ее деятельности, а не кто-то – порой дилетантски и безграмотно – о них писал. Основной мой аргумент: гораздо хуже, когда про вас пишут разное, включая ложные обвинения в любых смертных грехах. Лучше, если ВАК расскажет про тех, кто и почему так пишет. Я уже попытался это сделать и собираюсь продолжить в дальнейшем.

Конечно, в открытости есть свои минусы. Они связаны с реальной ситуацией. Во-первых, на экспертов и работников аппарата может оказываться давление. И, во-вторых, неосторожно оброненное слово или невзвешенное действие могут привести к судебному или административному разбирательству. Поэтому вопрос открытости имеет две стороны. Публичную ответственность, с одной стороны, и возможность спокойно работать – с другой.

***Часто ли определенные проблемы доходят до судебного разбирательства?***

Мы должны понимать, что любой неверный шаг может закончиться судом. Я и мои коллеги не должны бояться и не боимся судов. Но на судебные разбирательства просто времени нет.

***Помимо экспертных советов, какие еще есть рабочие органы ВАК, которые помогают в Вашей непростой работе?***

Прежде всего надо сказать о создании четырех комиссий по различным вопросам и направлениям деятельности. Перечислю. Это комиссия по связям с общественностью. Мы хотим сделать деятельность ВАК более прозрачной, понимая под этим и гласность, и взаимодействие со СМИ, и многое другое. Возглавляет комиссию член президиума ВАК, президент-ректор Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации В. К. Егоров. Комиссия по нормативно-правовому обеспечению. Ее работа заключается в подготовке проектов различных нормативных документов, а

также в унификации и систематизации всех настоящих нормативных правовых актов. Руководит комиссией заместитель председателя ВАК, Президент Финансовой академии при Правительстве Российской Федерации А. Г. Грязнова. Комиссия по информационному обеспечению. В основном ее работа связана с проектом «Антиплагиат». Возглавляет комиссию Главный ученый секретарь ВАК В. Н. Неволин. Комиссия по Перечню изданий и журналов ВАК под руководством заместителя председателя экспертного совета ВАК по биологическим наукам, директора Института фундаментальных проблем биологии РАН, академика В. А. Шувалова.

Мы возлагаем большие надежды на эти комиссии, надеемся, что общими усилиями поднимем уровень аттестации.

### **О ПЕРЕЧНЕ**

**ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук**

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 в Положение о порядке присуждения учёных степеней внесены изменения, существенно повышающие уровень требований к материалам, выносимым на защиту докторской и кандидатской диссертации. Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации сформирован новый Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (далее – Перечень).

Перечень помимо изданий, выпускаемых в Российской Федерации, содержит раздел зарубежных изданий.

Для каждого российского издания указан его индекс в одном из общероссийских каталогов (ОАО «Роспечать», Объединенный каталог «Пресса России» или Общероссийский каталог «Почта России»), а также по рекомендации соответствующего экспертного совета приведено уточнение тематической направленности конкретного издания, в рамках которой будут учитываться публикации кандидатских и докторских исследований.

Отечественные издания, рекомендованные для опубликования основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук отмечены в Перечне звездочками (\*). Публикации результатов научных исследований соискателей ученой степени кандидатов наук размещаются в любом издании указанного Перечня.

Все реквизиты зарубежных изданий, включенных в Перечень, можно узнать на соответствующих сайтах в Интернете.

Новый Перечень вводится в действие с 1 января 2007 г. Однако работы соискателей, опубликованные или принятые к печати до 31 декабря 2006



г. изданиями, входившими в предыдущий Перечень, но не вошедшими в новый Перечень, после выхода публикаций в свет учитываются при приеме и защите диссертаций.

## **ПОЛОЖЕНИЕ О СОВЕТЕ ПО ЗАЩИТЕ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

УТВЕРЖДЕНО

приказом Минобрнауки России  
от 9 января 2007 г. № 2

### ***1. Общие положения***

1.1. Настоящее Положение о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций (далее – Положение) определяет порядок формирования и организации работы совета по защите докторских и кандидатских диссертаций (далее – диссертационный совет, совет), соответствующие права и обязанности организации, при которой создается диссертационный совет.

1.2. В своей деятельности диссертационный совет руководствуется Конституцией Российской Федерации, федеральными конституционными законами, федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, решениями Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (далее – Рособрнадзор), решениями Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – Высшая аттестационная комиссия) и настоящим Положением.

1.3. Диссертационные советы проводят работу под руководством Высшей аттестационной комиссии.

Руководители диссертационного совета отчитываются о работе совета перед Высшей аттестационной комиссией. По окончании календарного года диссертационный совет в двухнедельный срок представляет в Рособрнадзор отчет о проделанной работе по форме согласно приложению № 1 к настоящему Положению.

1.4. Диссертационные советы несут ответственность за качество и объективность экспертизы диссертаций, за обоснованность принимаемых решений и призваны обеспечивать высокий уровень требований при определении соответствия диссертаций критериям, установленным Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 (Собрание

законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 6. – Ст. 580; 2003 – № 33. – Ст. 3278; 2006. – № 18. – Ст. 1997) (далее – Положение о присуждении).

1.5. Члены диссертационных советов выполняют свои обязанности на общественных началах.

1.6. Организация, при которой создается диссертационный совет, имеет право:

- ходатайствовать о создании совета, изменении его состава;
- получать в Высшей аттестационной комиссии информацию о рассмотрении дел диссертационных советов и аттестационных дел соискателей, поступивших из диссертационных советов, созданных при данной организации;
- осуществлять текущий контроль за работой совета.

Организация, при которой создается диссертационный совет, обязана:

- хранить экземпляр диссертации и два экземпляра автореферата диссертации в библиотеке организации;
- хранить второй экземпляр аттестационного дела в течение десяти лет;
- создать условия для работы диссертационного совета, обеспечить организационно-техническую его работу, включая оформление аттестационных дел соискателей, документации по защите диссертаций;
- нести расходы, связанные с рассмотрением и защитой диссертаций;
- обеспечить гласность работы диссертационного совета;
- оформлять запросы диссертационного совета, необходимые для вынесения им объективного решения.

Возмещение расходов, связанных с рассмотрением и защитой диссертации, за счет самих соискателей недопустимо.

## ***2. Порядок формирования диссертационных советов***

2.1. Диссертационные советы создаются в установленном порядке Рособназором при широко известных своими достижениями в соответствующей отрасли знаний высших учебных заведениях, получивших государственную аккредитацию федерального органа управления высшим образованием, а также при научных организациях на основании заключения Высшей аттестационной комиссии и ходатайств указанных организаций (при организациях, имеющих форму учреждения, – по согласованию с учредителем).

2.2. В ходатайстве о создании диссертационного совета должно содержаться обоснование необходимости создания совета и целесообразности его функционирования при данной организации, гарантироваться обеспечение необходимых условий для работы диссертационного совета, выделение необходимых для рассмотрения и защиты диссертаций средств, а также указывается о наличии аспирантуры и докторантуры, адрес официального сайта организации. К ходатайству необходимо приложить:

- копию лицензии на право осуществления образовательной деятельности по образовательным программам послевузовского профессионального

образования;

– копию свидетельства о государственной аккредитации для высших учебных заведений; сведения о кандидатах в члены диссертационного совета по формам, согласно приложениям № 2 и № 3 к настоящему Положению.

2.3. Диссертационные советы создаются для рассмотрения докторских и кандидатских диссертаций, как правило, по нескольким, но не более чем по пяти специальностям. Диссертационные советы, созданные для рассмотрения докторских диссертаций, принимают к защите кандидатские диссертации по соответствующим специальностям.

2.4. Диссертационные советы по защите кандидатских диссертаций по соответствующим специальностям и отраслям наук могут создаваться при отсутствии в субъектах Российской Федерации диссертационных советов по защите докторских диссертаций, рассматривающих диссертации по данным специальностям и отраслям наук.

2.5. В состав совета по защите докторских диссертаций включаются доктора наук, в виде исключения ученым секретарем совета может являться кандидат наук. В состав совета по защите кандидатских диссертаций включаются доктора и кандидаты наук, при этом общее число докторов наук должно быть более половины состава совета.

2.6. Диссертационный совет должен удовлетворять следующим требованиям:

– в составе совета по защите докторских диссертаций должно быть не менее семи докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, в том числе не менее пяти докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет;

– в составе совета по защите кандидатских диссертаций должно быть не менее пяти докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, в том числе не менее трех докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет;

– каждый специалист в составе диссертационного совета представляет только одну специальность по одной отрасли науки;

– доктор наук или кандидат наук, независимо от участия в работе диссертационных советов, созданных при организации, являющейся для него основным местом работы, может состоять членом не более двух диссертационных советов, созданных при других организациях;

– в состав совета по каждой специальности, по которой ему предоставлено право защиты диссертаций, включаются работники других организаций, являющиеся специалистами по профилю совета;

– количество членов диссертационного совета должно быть не менее семнадцати.

Для включения специалиста в состав диссертационного совета необхо-

димо его письменное согласие.

2.7. Диссертационный совет состоит из председателя, заместителей председателя, ученого секретаря и членов совета.

Председателем диссертационного совета является ведущий ученый – специалист по профилю совета, являющийся, как правило, штатным работником организации, при которой создается совет.

Ученым секретарем диссертационного совета является штатный работник организации, при которой создается совет, специалист по профилю совета.

2.8. Изменения в состав диссертационного совета вносятся Рособрнадзором на основании заключения Высшей аттестационной комиссии по ходатайству организации, при которой создан данный совет. Замена председателя совета дополнительно согласовывается с учредителем организации. В ходатайстве перечисляются все предполагаемые изменения и обосновывается их необходимость. К ходатайству прилагаются сведения о вновь вводимых членах совета по формам, согласно приложениям № 2 и № 3 к настоящему Положению.

Изменения в перечень специальностей и в состав диссертационного совета более чем на одну треть вносятся в соответствии с п. 2.2 настоящего Положения.

2.9. В целях повышения независимости и объективности аттестации научных и научно-педагогических работников могут создаваться объединенные диссертационные советы. Объединенные диссертационные советы создаются на базе ведущего в соответствующей отрасли знаний высшего учебного заведения или научной организации (базовой организации) в соответствии с п.п. 2.1 и 2.2 настоящего Положения и соглашением об участии в объединенном диссертационном совете, прилагаемом к ходатайству о создании объединенного диссертационного совета.

Документы, предусмотренные в п. 2.2 настоящего Положения, представляются в отношении всех участников соглашения.

Требования к диссертационным советам, установленные в п. 2.6 настоящего Положения, предъявляются к участникам соглашения в целом.

Права и обязанности, установленные в п. 1.6 настоящего Положения, возлагаются на базовую организацию, за исключением обязанности по несению расходов, связанных с рассмотрением и защитой диссертации, которую несут все участники соглашения в соответствии с его условиями.

2.10. Диссертационный совет может проводить защиту диссертации, выполненной на стыке специальностей, по одной из которых совет не имеет право рассматривать диссертацию, при условии соответствия ее основного содержания специальности, по которой совет имеет право рассматривать диссертации.

В состав диссертационного совета для проведения защиты указанной диссертации вводятся три доктора наук при защите докторской диссертации и два доктора наук при защите кандидатской диссертации соответствующих

отраслей наук по специальности, по которой права рассматривать диссертацию совет не имеет.

В случае, если доктора наук являются членами других диссертационных советов по указанной специальности и отрасли науки, совет при приеме диссертации к защите путем открытого голосования простым большинством голосов вводит их в свой состав на одно заседание.

В других случаях председатель совета заблаговременно до защиты диссертации направляет в Рособрнадзор ходатайство о введении в состав диссертационного совета дополнительных членов для проведения защиты указанной диссертации с приложением необходимых сведений о них по форме, согласно приложению № 2 к настоящему Положению, для принятия экспертным советом Высшей аттестационной комиссии соответствующего решения.

2.11. Рособрнадзор приостанавливает или прекращает деятельность диссертационных советов на основании заключения Высшей аттестационной комиссии, а также в случае нарушения порядка представления и защиты диссертаций, установленного Положением о присуждении.

### ***3. Порядок организации работы диссертационных советов***

***3.1. Диссертационный совет работает в условиях гласности. Диссертационный совет должен способствовать созданию максимально благоприятных условий для защиты соискателем подготовленной им диссертации. Соискателю должна предоставляться возможность знакомиться с имеющимися в совете материалами, касающимися защиты его диссертации, получать квалифицированную помощь совета по вопросам, связанным с защитой диссертации.***

***3.2. Основной формой деятельности диссертационного совета является заседание. Заседание диссертационного совета считается правомочным, если в его работе принимают участие не менее двух третей членов совета.***

***Правомочность заседания совета определяется на основании явочного листа членов диссертационного совета, форма которого приведена в приложении № 4 к настоящему Положению.***

***Присутствие членов совета на заседании также фиксируется в стенограмме заседания совета, с указанием их специальности, отрасли науки, представляемых в совете, и ученой степени.***

***Заседание диссертационного совета проводится под руководством председателя совета или в случае его отсутствия – заместителем председателя совета.***

***Председатель (заместитель председателя) диссертационного совета не может председательствовать на заседании совета при рассмотрении диссертации соискателя, у которого он является научным руководителем***

*или консультантом. При отсутствии председателя, заместителя председателя или ученого секретаря диссертационного совета выполнение их обязанностей может быть возложено организацией, при которой создан диссертационный совет, с указанием сроков (но не более двух месяцев) на одного из членов совета, отвечающих требованиям, предусмотренным в п. 2.7 настоящего Положения.*

*В случае одновременного отсутствия председателя, заместителя председателя и ученого секретаря диссертационного совета возложение выполнения их обязанностей на других членов совета организацией, при которой создан диссертационный совет, не допускается.*

*3.3. На одном заседании диссертационного совета может быть подготовлено дополнительное заключение или проведена защита не более одной диссертации. Количество заседаний, проводимых советом в течение дня, определяется им самостоятельно.*

*3.4. При планировании очередности проведения защит диссертаций советом должен быть предусмотрен порядок приема диссертаций соискателей других организаций, а также должно соблюдаться условие первоочередности рассмотрения диссертаций, направляемых Высшей аттестационной комиссией на дополнительное заключение.*

*3.5. Руководитель диссертационного совета по приглашению экспертного совета Высшей аттестационной комиссии обязан присутствовать на заседаниях экспертного совета Высшей аттестационной комиссии, где рассматривается защищенная в этом совете диссертация, давать устные и письменные пояснения по возникающим вопросам и представлять дополнительные материалы, связанные с решением, принятым советом.*

*3.6. Процедура предварительного рассмотрения диссертации диссертационным советом.*

*3.6.1. Диссертационный совет принимает к предварительному рассмотрению диссертацию, отвечающую требованиям, предусмотренным в п. 9 Положения о присуждении, при представлении соискателем следующих документов:*

*а) заявление соискателя;*

*б) анкета с фотокарточкой, заверенная в установленном порядке (2 экз.);*

*в) заверенная в установленном порядке копия документа государственного образца о высшем профессиональном образовании для соискателя ученой степени кандидата наук (для лиц, получивших образование за рубежом, включая граждан государств – участников Содружества Независимых Государств (далее – государства – участники СНГ), дополнительно копия документа об эквивалентности, выданного уполномоченным федеральным органом исполнительной власти) (2 экз.); заверенная копия диплома кандидата наук для соискателя ученой степени доктора*

наук (для лиц, получивших ученую степень за рубежом, включая граждан государств – участников СНГ, – дополнительно копия документа об эквивалентности, выданного уполномоченным федеральным органом исполнительной власти) (2 экз.);

г) удостоверение о сдаче кандидатских экзаменов (1 экз.), удостоверение о сдаче дополнительного экзамена (для соискателей, не имеющих базового образования) (1 экз.), а также заверенные в установленном порядке их копии для соискателя ученой степени кандидата наук;

д) диссертация в количестве экземпляров, необходимом для передачи в Российскую государственную библиотеку или Центральную научную медицинскую библиотеку Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова, Всероссийский научно-технический информационный центр Федерального агентства по науке и инновациям (непереплетенный экземпляр), библиотеку организации, при которой создан диссертационный совет, оппонентам и ведущей организации, а также рукопись автореферата в машинописном виде на бумажном и магнитном носителях. Титульные листы диссертации, оформленные согласно приложению № 5 к настоящему Положению, или обложки диссертации в виде научного доклада, оформленные согласно приложению № 6 к настоящему Положению, и обложка рукописи автореферата, оформленная согласно приложению № 7 к настоящему Положению, подписываются соискателем;

е) заключение организации, где выполнялась диссертация или к которой был прикреплен соискатель (2 экз.). Заключение оформляется в виде выписки из протокола заседания соответствующего учебного или научного структурного подразделения указанной организации, утверждается руководителем организации и заверяется печатью организации;

ж) четыре маркированные почтовые карточки с указанием адреса соискателя (на двух карточках) и совета, где защищается диссертация (на двух карточках). На оборотной стороне карточки с адресом совета в верхнем углу указываются фамилия, имя, отчество соискателя и ученая степень, на которую он претендует.

3.6.2. Диссертационный совет создает комиссию из числа членов диссертационного совета – специалистов по профилю диссертации для ознакомления с диссертацией и представления совету заключения о ее соответствии специальностям и отрасли науки, по которым диссертационному совету предоставлено право проведения защиты диссертаций, о полноте изложения материалов диссертации в работах, опубликованных автором. При необходимости к подготовке комиссией заключения могут быть привлечены работники организации, при которой создан диссертационный совет, являющиеся специалистами в соответствующей отрасли науки.

*3.6.3. Диссертационный совет принимает кандидатскую диссертацию к защите не позднее чем через два месяца и докторскую – не позднее чем через четыре месяца со дня подачи соискателем всех необходимых документов или предоставляет соискателю в указанные сроки мотивированное заключение об отказе в приеме диссертации к защите.*

*3.6.4. Диссертационный совет отказывает в приеме диссертации к защите в случаях, когда основное содержание диссертации не соответствует ни одной из специальностей и связанной с ней отрасли науки, по которым совету предоставлено право приема диссертаций к защите, при невыполнении требований к публикации основных результатов диссертации, предусмотренных в п. 11 Положения о присуждении. При этом соискателю в сроки, предусмотренные в п. 3.6.3 настоящего Положения, вручается мотивированное заключение об отказе в приеме диссертации к защите и возвращаются все представленные им в совет документы. Отрицательные отзывы и заключения по диссертации не являются препятствием для приема советом диссертации к защите.*

*3.6.5. Решение совета о приеме диссертации к защите считается положительным, если за него открытым голосованием проголосовало простое большинство членов совета, участвовавших в заседании.*

*Диссертационный совет при принятии диссертации к защите назначает официальных оппонентов, ведущую организацию, дату защиты, определяет дополнительный список рассылки автореферата, разрешает печатание на правах рукописи автореферата, отвечающего требованиям, предусмотренным в п. 20 Положения о присуждении, в необходимых случаях принимает решение о введении в состав совета в установленном порядке дополнительных членов и поручает комиссии, указанной в п. 3.6.2 настоящего Положения, подготовить проект заключения по диссертации, отвечающего требованиям, предусмотренным в п. 31 Положения о присуждении.*

*3.6.6. При принятии к защите докторской диссертации в виде научного доклада диссертационный совет направляет в Рособрнадзор ходатайство о проведении защиты докторской диссертации в виде научного доклада с соответствующим обоснованием и приложением списка опубликованных научных работ по теме диссертации, для принятия экспертным советом Высшей аттестационной комиссии соответствующего решения.*

*3.6.7. При принятии к защите докторской диссертации диссертационный совет не позднее чем за три месяца до защиты представляет в Рособрнадзор для опубликования в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации текст объявления, в котором указываются фамилия, имя и отчество соискателя, название диссертации, шифр специальности и отрасли науки (в соответствии с номенклатурой специальностей на-*



*учных работников), название и адрес диссертационного совета, предполагаемая дата защиты.*

*Одновременно автореферат диссертации и текст объявления представляются в Рособрнадзор для размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет.*

*При принятии к защите кандидатской диссертации диссертационный совет размещает на официальном сайте организации, при которой он создан, в сети Интернет не позднее чем за месяц до защиты автореферат и текст объявления, в котором указываются фамилия, имя и отчество соискателя, название диссертации, шифр специальности и отрасли науки (в соответствии с номенклатурой специальностей научных работников), название и адрес диссертационного совета, предполагаемая дата защиты.*

*По диссертации с грифом «Для служебного пользования» объявление о защите и автореферат диссертации в сети Интернет не размещаются, объявление о защите докторской диссертации в Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации не направляется. Текст объявления о защите докторской диссертации с указанием номера Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, в котором он был опубликован, и даты размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет, а также текст объявления о защите кандидатской диссертации с указанием даты размещения на официальном сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет приобщается к аттестационному делу соискателя.*

*Защита докторской диссертации проводится после опубликования текста объявления в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и размещения на сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет автореферата и текста объявления, а защита кандидатской – после размещения на сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет автореферата и текста объявления.*

*3.6.8. Диссертационный совет извещает о предстоящей защите с указанием адреса, даты и времени заблаговременно, не позднее чем за один месяц до защиты, путем рассылки автореферата в организации по списку, согласно приложению № 8 к настоящему Положению, и дополнительному списку, определенному диссертационным советом. Один экземпляр диссертации, принятой к защите, и два экземпляра автореферата передаются в библиотеку организации, при которой создан диссертационный совет, не позднее чем за месяц до защиты и хранятся там на правах рукописи.*

*3.7. Проведение заседания диссертационного совета при защите дис-*

сертации.

*3.7.1. При защите докторской диссертации необходимо участие в заседании не менее трех докторов наук по каждой специальности защищаемой диссертации, а при защите кандидатской диссертации – не менее двух докторов наук по каждой специальности защищаемой диссертации.*

*3.7.2. Председатель диссертационного совета объявляет о защите диссертации соискателем, указывает фамилию, имя и отчество соискателя, название диссертации, фамилии официальных оппонентов и ведущую организацию. Ученый секретарь кратко докладывает об основном содержании представленных соискателем документов и их соответствии установленным требованиям.*

*3.7.3. Соискатель излагает существо и основные положения диссертации. Затем соискателю задаются вопросы в устной или письменной форме. После ответов соискателя предоставляется слово научному руководителю или консультанту и оглашаются заключение организации, где выполнялась диссертационная работа или к которой был прикреплен соискатель, отзыв ведущей организации, другие поступившие в совет отзывы на диссертацию и автореферат. При наличии значительного количества положительных отзывов на диссертацию или автореферат ученый секретарь с согласия членов совета вместо оглашения делает их обзор с указанием отмеченных в них замечаний. Отрицательные отзывы зачитываются полностью.*

*После оглашения отзывов соискателю предоставляется слово для ответа на замечания, содержащиеся в отзывах.*

*Затем выступают официальные оппоненты. После выступления оппонентов соискатель получает слово для ответа. По желанию соискателя слово для ответа может быть предоставлено после выступления каждого оппонента. По желанию соискателя он сразу может ответить на замечания, содержащиеся в отзывах оппонентов и отзывах на автореферат. В последующей дискуссии могут принимать участие все присутствующие на защите. По окончании дискуссии соискателю предоставляется заключительное слово.*

*3.7.4. После окончания защиты диссертационный совет в соответствии с подразделом 3.8 настоящего Положения проводит тайное голосование по присуждению ученой степени.*

*Решение диссертационного совета по вопросу присуждения ученой степени доктора или кандидата наук считается положительным, если за него проголосовали не менее двух третей членов совета, участвовавших в заседании.*

*3.7.5. При положительном результате голосования по присуждению ученой степени диссертационным советом принимается заключение, в котором отражаются наиболее существенные научные результаты,*

*полученные лично соискателем, оценка их достоверности и новизны, отличие их от результатов, полученных другими авторами, значение для теории и практики, рекомендации об использовании результатов диссертационного исследования, а также указывается, в соответствии с какими требованиями п. 8 Положения о присуждении оценивалась диссертация. Заключение принимается открытым голосованием простым большинством голосов членов совета, участвовавших в заседании, после чего объявляется соискателю. На этом заседании совета считается законченным.*

*3.7.6. При положительном решении по результатам защиты диссертационный совет в тридцатидневный срок после защиты направляет в Рособнадзор первый экземпляр аттестационного дела соискателя, в которое входят следующие документы:*

*а) сопроводительное письмо на бланке организации, при которой создан диссертационный совет, подписанное председателем диссертационного совета, с указанием даты отправки документов, предусмотренных настоящим Положением, во Всероссийский научно-технический информационный центр Федерального агентства по науке и инновациям (далее – ВНИИЦ) и по кандидатским диссертациям в Российскую государственную библиотеку или Центральную научную медицинскую библиотеку Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова.*

*б) справка о присуждении ученой степени доктора наук или о выдаче диплома кандидата наук по формам, согласно приложениям № 9 и № 10 к настоящему Положению (2 экз.);*

*в) заключение организации, где выполнялась диссертация или к которой был прикреплен соискатель (1 экз.);*

*г) заверенная в установленном порядке копия документа государственного образца о высшем профессиональном образовании для соискателя ученой степени кандидата наук (для лиц, получивших образование за рубежом, включая граждан государств – участников СНГ), дополнительно копия документа об эквивалентности, выданного уполномоченным федеральным органом исполнительной власти) (1 экз.); заверенная копия диплома кандидата наук для соискателя ученой степени доктора наук (для лиц, получивших ученую степень за рубежом, включая граждан государств – участников СНГ, – дополнительно копия документа об эквивалентности, выданного уполномоченным федеральным органом исполнительной власти) (1 экз.);*

*д) удостоверение о сдаче кандидатских экзаменов (1 экз.), удостоверение о сдаче дополнительного экзамена (для соискателей, не имеющих базового образования) (1 экз.) для соискателя ученой степени кандидата наук;*

е) анкета с фотокарточкой, заверенная в установленном порядке (1 экз.);

ж) автореферат диссертации (4 экз. для кандидатской и 5 экз. для докторской);

з) стенограмма заседания диссертационного совета (первый экземпляр), в которой приводятся (или прилагаются) отзывы официальных оппонентов и ведущей организации (1 экз.), подписанная председателем и ученым секретарем диссертационного совета и заверенная печатью организации, при которой создан диссертационный совет.

и) регистрационно-учетная карточка по форме, согласно приложению № 11 к настоящему Положению (2 экз.);

к) текст объявления о защите диссертации с указанием даты размещения на официальном сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет, и автореферата диссертации – для кандидатской диссертации; текст объявления о защите диссертации с указанием номера Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, в котором он был опубликован, и даты размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет – для докторской диссертации;

л) опись документов, имеющихся в деле, по форме, согласно приложению № 12 к настоящему Положению (1 экз.).

Все указанные документы помещаются в скоросшиватель.

На внутреннюю сторону скоросшивателя наклеивается конверт, в который с двумя экземплярами информационной карты диссертации (для докторской диссертации) и регистрационно-учетными карточками диссертации вкладываются четыре почтовые карточки с марками с указанием адреса соискателя (на двух карточках) и диссертационного совета (на двух карточках). На оборотной стороне карточки с адресом совета указываются фамилия, имя, отчество соискателя, а также ученая степень, на которую он претендует.

С аттестационным делом по защите докторской диссертации дополнительно направляется первый экземпляр диссертации, предназначенный для передачи в Российскую государственную библиотеку или Центральную научную медицинскую библиотеку Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова.

3.7.7. При положительном решении по результатам защиты диссертационный совет в тридцатидневный срок после защиты передает в установленном порядке во ВНИИЦ обязательный бесплатный экземпляр диссертации, экземпляр автореферата и два экземпляра информационной карты диссертации по форме, согласно приложению № 1 к Положению о предоставлении обязательного экземпляра диссертации, утвержденному приказом Министерства науки и технологий Российской Федерации.

*Федерации от 31 августа 1998 г. № 145 (зарегистрирован Минюстом России 25 ноября 1998 г. № 1650). Диссертация с грифом «Для служебного пользования», ее автореферат и информационные карты во ВНИИЦ не направляются.*

*Первый экземпляр кандидатской диссертации вместе с напечатанными на русском языке авторефератом и информационной картой диссертации по форме, согласно приложению № 1 к Положению о предоставлении обязательного экземпляра диссертации, утвержденному приказом Министерства науки и технологий Российской Федерации от 31 августа 1998 г. № 145 (зарегистрирован Минюстом России 25 ноября 1998 г. № 1650), в тридцатидневный срок после защиты диссертационным советом передаются в установленном порядке в Российскую государственную библиотеку или Центральную научную медицинскую библиотеку Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова (по медицинским и фармацевтическим наукам).*

*3.7.8. Во второй экземпляр аттестационного дела соискателя, которое хранится в диссертационном совете в течение десяти лет, помимо вторых экземпляров документов, предусмотренных в п. 3.7.6 настоящего Положения, входят следующие документы:*

- а) заявление соискателя;*
- б) протокол заседания диссертационного совета при приеме диссертации к защите (1 экз.);*
- в) отзывы официальных оппонентов, ведущей организации и научного руководителя (1 экз.);*
- г) отзывы, поступившие на диссертацию и автореферат (по 1 экз.);*
- д) явочный лист членов диссертационного совета на заседании при защите диссертации (1 экз.);*
- е) протокол счетной комиссии по форме, согласно приложению № 13 к настоящему Положению (1 экз.);*
- ж) бюллетени тайного голосования в запечатанном конверте;*
- з) список адресатов, которым направлен автореферат (с указанием даты рассылки), подписанный ученым секретарем (1 экз.).*

*3.7.9. При отрицательном результате защиты диссертации диссертационный совет в месячный срок со дня защиты высылает в Рособнадзор письмо на бланке организации, при которой создан диссертационный совет, подписанное председателем диссертационного совета, с приложением к нему учетной карточки отклоненной диссертации по форме, согласно приложению № 14 к настоящему Положению, в двух экземплярах, а также автореферата и стенограммы заседания совета, подписанной председателем и ученым секретарем диссертационного совета и заверенной печатью организации, при которой создан диссертационный совет.*

*При отрицательном результате защиты диссертации соискателю возвращаются лично либо по почте с уведомлением представленные им ранее документы (п. 3.6.1 настоящего Положения), за исключением одного экземпляра рукописи автореферата и диссертации, которые изымаются из фонда библиотеки и направляются в диссертационный совет, где хранятся в течение десяти лет.*

*Диссертация, по результатам защиты которой диссертационный совет либо Высшая аттестационная комиссия вынесли отрицательное решение, может быть представлена к повторной защите в переработанном виде не ранее чем через год после вынесения такого решения. Разрешения Высшей аттестационной комиссии на повторную защиту не требуется. При повторной защите официальные оппоненты и ведущая организация должны быть заменены.*

*Отзывы на диссертацию, автореферат, стенограмма заседания совета и протокол счетной комиссии остаются в диссертационном совете и направляются на основании запроса по месту повторной защиты.*

*3.7.10. Соискатель вправе снять диссертацию с рассмотрения по письменному заявлению, поданному до начала тайного голосования. При подаче соискателем в диссертационный совет письменного заявления с просьбой снять с рассмотрения его диссертацию председатель совета дает указание о выдаче соискателю представленных им документов (п. 3.6.1 настоящего Положения) за исключением заявлений, одного экземпляра диссертации и автореферата, которые остаются в совете. Подготовленные в процессе рассмотрения диссертации документы остаются в совете и могут быть направлены по месту повторной защиты на основании запроса. Если диссертационным советом установлено, что соискателем использован чужой материал без ссылок на автора и источник заимствования, то совет тайным голосованием простым большинством голосов принимает решение о снятии диссертации с рассмотрения без права ее повторной защиты. В этом случае заявление соискателя о снятии диссертации с рассмотрения не принимается, а в Высшую аттестационную комиссию направляется решение диссертационного совета вместе с авторефератом диссертации и стенограммой заседания совета.*

*3.8. Тайное голосование и работа счетной комиссии.*

*3.8.1. Для проведения тайного голосования диссертационный совет избирает открытым голосованием простым большинством голосов членов диссертационного совета, участвующих в заседании, счетную комиссию в количестве не менее трех членов совета.*

*3.8.2. В тайном голосовании принимают участие только присутствующие на заседании члены диссертационного совета, которым счетная комиссия после окончания защиты диссертации выдает под расписку заготовленные бюллетени по форме, согласно приложению № 15 к на-*

*стоящему Положению.*

*Члены диссертационного совета, опоздавшие к началу защиты диссертации, ушедшие до ее окончания или временно отсутствовавшие на заседании совета, в определении кворума не учитываются и в тайном голосовании не участвуют.*

*Соискатель, защищающий диссертацию в диссертационном совете, членом которого он является, не участвует в голосовании по итогам своей защиты и в списочном составе членов совета на данном заседании не учитывается.*

*Голосующий вычеркивает ненужное из графы «Результаты голосования» и опускает бюллетень в опечатанную урну.*

*3.8.3. Члены счетной комиссии вскрывают урну, подсчитывают бюллетени и составляют по итогам голосования протокол счетной комиссии по форме, согласно приложению № 13 к настоящему Положению.*

*Не розданные бюллетени остаются у счетной комиссии с соответствующей пометкой, сделанной до начала тайного голосования. Бюллетени, которые не позволяют выявить мнение принимавшего участие в голосовании члена диссертационного совета, считаются недействительными, что также отмечается в протоколе счетной комиссии.*

*После оформления протокола счетной комиссии по результатам голосования счетная комиссия опечатывает все бюллетени и прилагает их к своему протоколу.*

*3.8.4. Диссертационный совет открытым голосованием простым большинством голосов членов совета, участвующих в заседании, утверждает протокол счетной комиссии.*

*В случаях, когда выявлены нарушения в процедуре защиты диссертации, тайном голосовании или в работе счетной комиссии протокол счетной комиссии не утверждается. В случае неутверждения протокола счетной комиссии рассмотрение диссертации продолжается или переносится на другой день. Счетная комиссия заготавливает новые бюллетени, и диссертационный совет снова проводит тайное голосование.*

*3.9. Проведение заседания диссертационного совета при рассмотрении диссертации, направленной Высшей аттестационной комиссией на дополнительное заключение.*

*3.9.1. При поступлении диссертации, направленной Высшей аттестационной комиссией на дополнительное заключение, диссертационный совет создает комиссию из числа членов диссертационного совета для ознакомления с диссертацией, материалами аттестационного дела соискателя, оценки критических замечаний, высказанных на предыдущих этапах экспертизы и представления совету проекта дополнительного заключения по диссертации.*

*Направленная на дополнительное заключение диссертация вместе с*

*аттестационным делом рассматривается диссертационным советом в течение двух месяцев с момента поступления.*

*3.9.2. На заседание диссертационного совета приглашается соискатель, который имеет право предварительно, не позднее чем за 10 дней, ознакомиться с проектом дополнительного заключения по диссертации, подготовленного комиссией. Совет может принять решение о проведении заседания в отсутствие соискателя, если он не явился или обратился с просьбой о проведении заседания без его участия. На заседании диссертационного совета могут быть приглашены официальные оппоненты по диссертации соискателя, представители ведущей организации и другие лица.*

*3.9.3. На заседании диссертационного совета председатель объявляет о рассмотрении диссертации соискателя, направленной на дополнительное заключение, указывает фамилию, имя и отчество соискателя, название диссертации, диссертационного совета, где проводилась защита диссертации, фамилии официальных оппонентов и ведущую организацию. Ученый секретарь кратко докладывает об основном содержании аттестационного дела соискателя.*

*3.9.4. В случае присутствия на заседании совета соискателя ему предоставляется слово для изложения существа и основных положений диссертации, ответов на вопросы в устной или письменной форме.*

*3.9.5. Обсуждение начинается с выступления одного из членов комиссии, которой было поручено ознакомиться с диссертацией и материалами аттестационного дела. В дальнейшей дискуссии могут принимать участие все присутствующие на заседании совета.*

*По окончании дискуссии присутствующему на заседании совета соискателю предоставляется заключительное слово.*

*3.9.6. Диссертационный совет в соответствии с подразделом 3.8 настоящего Положения проводит тайное голосование о соответствии диссертации требованиям Положения о присуждении.*

*Решение диссертационного совета считается положительным, если за него проголосовало простое большинство членов совета, участвовавших в заседании.*

*3.9.7. После утверждения протокола счетной комиссии диссертационный совет открытым голосованием простым большинством голосов членов совета, участвовавших в заседании, принимает дополнительное заключение.*

*Дополнительное заключение объявляется соискателю в случае его присутствия на заседании совета. На этом заседании диссертационного совета считается законченным. Копия дополнительного заключения выдается соискателю по его просьбе в месячный срок.*

*3.9.8. Диссертационный совет в двухнедельный срок направляет в Рособрандзор стенограмму, подписанную председателем и ученым секре-*



*тарем диссертационного совета и заверенную печатью организации, при которой создан диссертационный совет, дополнительное заключение, в котором приводятся результаты тайного голосования, а также диссертацию соискателя и его аттестационное дело.*

*3.10. Проведение заседания диссертационного совета при рассмотрении вопросов о лишении (восстановлении) ученых степеней.*

*3.10.1. При поступлении в диссертационный совет материалов, дающих в соответствии с п. 44 Положения о присуждении основание для рассмотрения вопроса о лишении (восстановлении) ученой степени, диссертационный совет создает комиссию из числа членов диссертационного совета для проверки их обоснованности. В случае необходимости организация, при которой создан диссертационный совет, оформляет запросы, необходимые для принятия диссертационным советом решения по вопросу о лишении (восстановлении) ученой степени.*

*По итогам проверки комиссия составляет заключение, которое представляется на рассмотрение диссертационного совета.*

*3.10.2. Диссертационный совет в месячный срок рассматривает подготовленное комиссией заключение.*

*3.10.3. Заседание диссертационного совета проводится, как правило, в присутствии лица, о лишении (восстановлении) ученой степени которого рассматривается вопрос. Диссертационный совет извещает указанное лицо о проведении заседания не позднее чем за 10 дней до его проведения.*

*Совет может принять решение о проведении заседания в отсутствие лица, о лишении (восстановлении) ученой степени которого рассматривается вопрос, если он не явился, обратился с просьбой о проведении заседания без его участия или известить его не представлялось возможным.*

*3.10.4. На заседании диссертационного совета председатель объявляет о рассмотрении вопроса о лишении (восстановлении) ученой степени, после чего один из членов комиссии выступает с докладом. По окончании его выступления слово предоставляется лицу, о лишении (восстановлении) ученой степени которого поставлен вопрос. В дальнейшей дискуссии могут принимать участие все присутствующие на заседании диссертационного совета.*

*3.10.5. Диссертационный совет в соответствии с подразделом 3.8. настоящего Положения проводит тайное голосование по вопросу о лишении (восстановлении) ученой степени.*

*Решение совета о лишении (восстановлении) ученой степени считается принятым, если за него проголосовало не менее двух третей членов совета, участвовавших в заседании.*

*3.10.6. После утверждения протокола счетной комиссии диссертационный совет открытым голосованием простым большинством голосов членов диссертационного совета, участвовавших в заседании, принима-*

*ет решение, в котором должны быть четко сформулированы существо и результаты рассмотренных материалов, содержатся результаты тайного голосования, вывод о наличии или отсутствии оснований для возбуждения перед Высшей аттестационной комиссией ходатайства о лишении (восстановлении) ученой степени.*

*3.10.7. Решение диссертационного совета объявляется лицу, о лишении (восстановлении) ученой степени которого рассматривался вопрос, в случае его присутствия на заседании совета. На этом заседании диссертационного совета считается законченным.*

*Копия решения диссертационного совета выдается лицу, о лишении (восстановлении) ученой степени которого рассматривался вопрос, по его просьбе в месячный срок.*

*3.10.8. Диссертационный совет в двухнедельный срок направляет в Рособрнадзор стенограмму заседания совета, подписанную председателем и ученым секретарем диссертационного совета, заверенную печатью организации, при которой создан диссертационный совет, и решение.*

*Указанные материалы направляются в Рособрнадзор также в том случае, если поручение совету о рассмотрении вопроса о лишении (восстановлении) ученой степени было дано Высшей аттестационной комиссией.*

*3.11. Проведение заседания диссертационного совета при рассмотрении апелляции.*

*3.11.1. При поступлении в диссертационный совет апелляции на решение диссертационного совета диссертационный совет создает комиссию из числа членов диссертационного совета для изучения необходимых материалов и подготовки проекта заключения совета по апелляции. Если апелляция подана на положительное решение диссертационного совета по вопросу о присуждении ученой степени, председатель совета в недельный срок извещает об этом Рособрнадзор.*

*Рассмотрение апелляции в диссертационном совете должно состояться в течение месяца с момента ее поступления, с проведением в случае необходимости внепланового заседания.*

*3.11.2. Заседание диссертационного совета проводится, как правило, в присутствии автора (авторов) апелляции, соискателя и других лиц, которые, по мнению совета, имеют непосредственное отношение к существу поставленных в апелляции вопросов. Диссертационный совет извещает указанных лиц о проведении заседания не позднее чем за 10 дней до его проведения.*

*Совет может принять решение о проведении заседания в отсутствие автора (авторов) апелляции, соискателя и других лиц, которые, по мнению совета, имеют непосредственное отношение к существу поставленных в апелляции вопросов, если они не явились, обратились*

*с просьбой о проведении заседания без их участия или известить их не представлялось возможным.*

*3.11.3. На заседании диссертационного совета председатель объявляет о рассмотрении поступившей апелляции и предоставляет слово ученому секретарю для ее оглашения. Обсуждение начинается с выступления одного из членов комиссии, которой было поручено изучить необходимые материалы и подготовить проект заключения совета по апелляции. В дальнейшей дискуссии могут принимать участие все присутствующие на заседании совета, после чего заключительное слово предоставляется соискателю, в случае его присутствия на заседании.*

*3.11.4. По окончании дискуссии диссертационный совет принимает*

## РАЗДЕЛ II

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 378+159.922.8

*Л. Н. Куликова*

### **АУТОДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема аутодиагностики личностного саморазвития студента принципиально актуализировалась в связи с резким подъемом асертивности (позитивной агрессии, наступательного поведения) многих молодых людей, настроенных на высокое качество образования и последующее (или совпадающее во времени) выстраивание собственной карьеры как ответ на социальные вызовы нашего времени. Вследствие этого, как никогда ранее, определяющим фактором и личной судьбы людей, и судеб развития общества становится качественное образование. В этом контексте продуктивность высшего профессионального образования осознается сегодня как важнейшая проблема современной теории и практики образования, воспитания.

Продуктивность высшего профессионального образования – главная забота общества: для развития страны и обретения ею высокого международного статуса жизненно важно срочно осуществить прорыв к новому, актуальному для нашего времени уровню профессиональной подготовки специалистов для всех отраслей экономики и культуры, чтобы ротация кадров в кратчайшие сроки могла вывести на ключевые позиции в стране молодых, энергичных, социально мобильных людей, которые на основе нового современного мышления, профессиональной и информационной компетентности смогли бы обеспечить резкий экономический и социальный подъем страны.

Наиболее целеустремленные молодые люди настроены на наибольшую эффективность затрат времени и средств на образование и в связи с этим нацелены на выбор и корректировку индивидуальной стратегии собственного образования, на возможность качественного и оперативного овладения учебным материалом, открывают для себя наиболее современные технологии обучения и самостоятельно осваивают их. Развитие данной тенденции – основной путь к продуктивности высшего образования.

**Продуктивность высшего образования сегодня может быть рассмотрена в нескольких аспектах:**

- как характеристика *целостного образовательного процесса в вузе*
- его плотность, интенсивность, социокультурная актуальность, целесообразность, рефлексивность;
- как характеристика *образовательной деятельности получающей об-*

*разование личности* в рамках педагогического процесса вуза – ее самомотивированность, эмоциональная включенность, собственное целеполагание, обусловленное ее интересами и перспективами развития и профессионального самоопределения;

– как характеристика *качества подготовленного вузом «продукта» – выпускника-специалиста*, определяемая: мерой полученного им *когнитивного развития* и овладения *профессионально необходимыми знаниями, умениями, навыками, сформированным профессиональным мышлением*; уровнем исходной *профессиональной надежности* – сформированных профессиональных *ключевых компетенций*, ценностного отношения к своему здоровью, *крепкого здоровья и опыта здорового образа жизни*; готовностью к выполнению своего труда как гражданского долга, развитой *духовно-нравственной саморегуляцией* деятельности и поведения; способностью к *непрерывному послевузовскому образованию*; *стремлением к максимальной социально ценной самореализации*.

Другими словами, продуктивность образования проявляется, прежде всего, как качество подготовленности студента к будущей социальной и духовной жизни и к производственной деятельности, т. е. как уровень его образованности. **Образованность как итог получения студентом высшего профессионального образования – это характеристика его личностно-профессиональной зрелости**, она представляет собой интеграцию характеристик будущего специалиста-профессионала, к которым относятся:

– осознание места и роли своей профессии и будущей профессиональной деятельности в системе общественного развития;

– философское осмысление роли профессиональной деятельности в собственной жизни работника; осознание бесконечного воспроизводства противоречия между возникающими профессиональными задачами и уровнем подготовленности личности к их решению, что дает человеку импульсы к саморазвитию;

– понимание роли интеграции науки и практики в данной профессиональной области;

– наличие целостной системы знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, исходного опыта профессионального творчества;

– освоение механизма непрерывного саморазвития как пути усиления профессиональной компетентности;

– общекультурное развитие, наличие плодотворных связей с теми или иными областями культуротворчества;

– владение современными информационными технологиями, открытыми возможностями работы в культурных и информационных контекстах других стран мира;

– сформированный стиль поведения и деятельности, одежды и быта, этическая культура и др.

Словом, продуктивность высшего профессионального образования

в первую очередь предстает (и важна!) именно как высокая личностно-профессиональная развитость будущего профессионала. Все другие аспекты этой проблемы второстепенны: известны многие яркие реформы отдельных вузов, которые достаточно долго были «на слуху», а потом естественно затихли, потому что хотя у вузов и была активная жизнь, но она не очень существенно повлияла на результат – на личностно-профессиональную зрелость выпускника, поскольку дело не только в вузах, а в социально-культурном контексте их развития, в образовательной политике государства, в проблемном обществе.

Но существует и более веский фактор, влияющий на продуктивность образования на индивидуальном уровне, – отношение самого студента к собственной будущей профессии, а следовательно, и к собственному образованию. Это отношение не всегда возникает под прямым влиянием окружающей действительности – оно может быть результатом собственного духовного прорыва развивающейся личности, надситуативного мышления, ориентации на высокие духовные ценности. Подлинно высокую продуктивность образования обеспечивает личная заинтересованность студента в его качестве. Она проявляется как самостоятельное выстраивание им его траектории, интенсивность учебного труда, наличие внутреннего локуса контроля за своим познанием и развитием, эмоционально-нравственная напряженность овладения знаниями и опытом, т. е. отношение к образованию как судьбе, как способу жизненного самоосуществления, выполнения своей миссии в жизни, вкладу в современное социальное обновление.

Смысл всего современного реформирования высшего образования можно определить как поиск и введение в массовую практику профессиональной подготовки молодых специалистов таких надежных психолого-педагогических инструментов, которые могли бы *обеспечить современную образованность специалиста-выпускника* – не столько широту и компетентностную округленность получаемых знаний, сколько личностную глубину образования, самомотивированность на профессию, на динамику воспроизводства себя как личности и как профессионала. Необходимо помочь каждому из выпускников вуза выйти на исходный уровень обретения подлинного профессионализма.

Вследствие этого **в общественном сознании формируются соответствующие требования-ожидания, адресованные психолого-педагогическим наукам, призванным теоретико-методологически и методически обеспечить практику продуктивного высшего образования**, в том числе:

– как наиболее рационально и малозатратно с точки зрения усилий и средств организовать целостный педагогический процесс вуза, т. е., как его оптимизировать в целях получения высокого качества подготовки специалистов;

– какие комплексные характеристики вуза как образовательной среды создадут возможности не узкопрофессионального, а общекультурного, пре-

жде всего, духовно-нравственного становления будущих профессионалов, развития их гражданского самосознания;

– какие особенности образовательного процесса вуза способны обеспечить рождение нового, современного мышления и уровня профессиональной готовности выпускников вуза;

– какой уровень интеграции изучаемых студентом учебных дисциплин и знаниевых блоков необходим для рождения у студента целостного мировоззрения, в котором его профессиональная подготовка будет результатом не простого усвоения нужных для профессии знаний, умений и навыков, а итогом сознательного самосовершенствования, саморазвития, длящегося весь период обучения;

– какие акценты необходимо расставить в целостном педагогическом процессе вуза, чтобы аккумулировать энергию молодых в творчестве – художественном, профессиональном, научном, создавая климат живого интереса, ожидания и радости достижений, самовозобладания над стихией своего характера и желаний и самоизменения под выбранные задачи – климат, который только и способен сделать студенческую жизнь временем подлинного расцвета личности;

– как педагогически обеспечить в вузе интенсивное обучение и самообучение студентов, овладение технологиями самообразования, дух соревновательности в учении, ответственное отношение к своей профессиональной подготовке, к выработке профессиональной надежности?

– как в период обучения в вузе научить студентов рассматривать свое самообразование и саморазвитие как личностный резерв – основу психологической защищенности и жизнеустойчивости, как инструмент создания и обогащения стратегии собственной жизни, гарант жизненных достижений.

Эти и другие ожидания общества, прежде всего, наиболее заинтересованных в этом людей – преподавателей вузов, адресованные психолого-педагогическим наукам, нацелены на решение проблемы продуктивности высшего образования. Решение этой проблемы требует длительного труда: исследований, обобщений имеющихся наработок, создания практико-ориентированных разработок, структурирования и обоснования комплексных технологий и др., что и делается сегодня непрерывно и целенаправленно учеными и практиками, когда открывается, апробируется и оформляется то тот, то иной подход. Но поиск решений проблемы настойчиво выявляет и изучает все более раскрывающиеся творческие потенциалы некоего общего, «универсального узла» всех педагогических подходов – феномена собственной активности личности в своем становлении, природосообразное человеку, пронизывающее мышление и чувства каждой личности в течение всей ее сознательной жизни, т. е. феномена личностного саморазвития. Личностное саморазвитие, естественно вливающееся в процесс развития человека и «управляющее» этим развитием, все более осознается – и исследователями, и педагогами-практиками, и самими молодыми людьми – как точка при-

ложения сил, как своеобразный педагогический «рычаг» для повышения продуктивности образования, и особенно высшего.

Идея саморазвития личности в контексте проведенных современными педагогами и психологами исследований объективно приобретает статус одного из методологических оснований совершенствования образования, в том числе и высшего профессионального. Тем самым обуславливается необходимость современного осмысления и раскрытия сложившегося к настоящему времени представления о сущности личностного саморазвития.

**Личностное саморазвитие – это духовно-нравственное и обусловленное им общекультурное, социальное самоусиление человека, развертывание собственного внутреннего ресурса.** Оно протекает не как «закрытый» процесс, замкнутый на самом человеке, а в естественном единстве с развитием мира – в осмыслении человеком социально-культурного контекста, реагировании на жизненные события в микро- и макросоциуме и выработке соответствующих этим событиям, а точнее, своему отношению к ним, собственных решений и личностных инструментов их осуществления – духовно-нравственных и эмоционально-волевых качеств.

Студент приходит в вуз с уже развитой до определенной степени потребностью и способностью личностного саморазвития, потому что исходные механизмы этого процесса рождены с самим человеком и постепенно им осваиваются как инструмент самоусиления, которое личность может осуществлять в зависимости от своей системы ценностей и ценностных ориентаций – или как самоулучшение, или как самоослабление и саморазрушение. В последнем случае проявляется отчуждение от своего образования и даже от самого себя, угасание интереса к самому себе, что приобрело уже массовый характер. Это и делает актуальной проблему активизации личностного саморазвития как его педагогической поддержки.

Саморазвитие человека имеет двойную природу: первую, биологическую, т. е. заданную геномом, и вторую – культурную, т. е. социально обеспечиваемую. Иначе говоря, оно предзадано человеку как задаток, возможность движения к своему родовому качеству, как путь его постепенного становления Человеком, и для этого новорожденному предпослан ряд психофизиологических механизмов, которые способны совершенствоваться от уровня бессознательного действия в организме ребенка до сознательного использования их самим человеком в социуме для решения своих задач. Взрослея, растущий человек приобретает возможность все более осознанно понимать себя и брать на себя ответственность сначала за свои отдельные проявления, затем за поступки и черты характера, а позднее, в юности – и за стратегию своей жизни. Но эта возможность, как все социально значимое в человеке, перерастает в способность и становится реальной «четвертой силой» (наряду с наследственностью, средой и воспитанием) развития человека «в горизонте личности» только на основе воспитания. Воспитания и в широком смысле слова как передачи культурного опыта, и в смысле локальном,



профессиональном, как индивидуально ориентированной педагогической поддержки развития ребенка и углубления его смыслов работы над собой.

*Таким образом, саморазвитие сознающей себя личности есть выражающий ее ответственность за свою судьбу процесс выработки и закрепления ею в своем опыте таких личностных качеств, которые необходимы для решения встающих перед ней жизненных задач, – процесс, который открывает личности безграничный источник ее ресурсов, укрепляет чувство собственного достоинства, уверенность в будущем, усиливает жизнестойчивость, расширяет возможности самоосуществления.*

Саморазвитие, определяемое и осуществляемое личностью сообразно собственным ценностям и целям, жизненному опыту и навыкам самосовершенствования, значимо зависит от внешних воздействий, способных резко влиять на изменение внутренних, психологических условий его протекания и менять свои параметры: цели и смыслы, интенсивность, направленность, соотношение «открытость-закрытость» и др.

Личности в изменчивых внешних условиях довольно трудно «держать цель» саморазвития и оставаться достаточно независимой от отношения окружающих к действиям и результатам ее саморазвития. Это и многое другое актуализирует для личности проблему «удержания курса» в саморазвитии и управления собой – своими чувствами, состояниями, интенциями (стремлениями) – в ходе его осуществления, т. е. проблему самообладания.

**Одним из средств самообладания в процессе саморазвития выступает аутодиагностика – деятельность человека по выявлению своих достижений и недоработок в саморазвитии, т. е. диагностика саморазвития, осуществляемая самим ее «автором». Именно аутодиагностика становится в конечном итоге тем «самопедагогическим» средством, освоив которое, человек действительно овладевает способностью к личностному и профессиональному самовоспроизводству – сначала в процессе образования, а затем и в профессиональной деятельности.**

Выбор термина «аутодиагностика» обусловлен рядом причин. Прежде всего, в названии процесса выявления и учета личностью эффективности своих приемов самосовершенствования важно было подчеркнуть характер его осуществления – диагностику, т. е. самоанализ, связанный с операциями выявления критериальных состояний на основе использования специальных методов самоисследования. Кроме того, в термине «аутодиагностика» важно было подчеркнуть то, что личность не просто оценивает свои изменения, а относится к этому с авторской позиции. Это значит, что она исходит из целостного «авторского замысла» своего «Я», из собственной «Я-концепции» и именно с ними соотносит свои новообразования, себя нового, расценивая свои изменения как достижения или неудачи, и на этой основе определяет степень результативности саморазвития, конструирует в сознании свой целостный «новый облик», который теперь станет исходным для последующего саморазвития.

**Способность к аутодиагностике саморазвития не дана человеку в готовом виде – она вырабатывается им в процессе образования, воспитания** постепенно, в ходе практической деятельности, при осуществлении таких внутренне обусловленных процессов:

– *самоопределения* в контексте решения предстоящей практической, жизненной задачи;

– *самопознания* – соотнесения своих возможностей с ее решением;

– *самоактуализации* – определения направлений своего «доставивания под задачу»;

– *сознательной саморегуляции* – выявления смыслов предметно-практической деятельности по решению задачи и по необходимому для этого *саморазвитию, эмоционально-волевой самомотивации, самосовладания, сознательного подчинения собственным внутренним регуляторам, самоконтроля*;

– *самовоспитания* – «обработки» черт характера, рефлексии и корректировки поведения на основе лично принятых внутренних регуляторов;

– *повышения собственной продуктивности* – рефлексии и совершенствования своей деятельности, преодоления ошибок и переделки некачественно выполненной работы, доведения начатого дела до завершения;

– *духовно-нравственной самостабилизации* – учета давления жизненных обстоятельств и противостояния им; анализа, соотнесения с высокими духовно-нравственными ценностями и укрепления внутренних оснований своей жизни и саморазвития (смыслов, идеалов, целей);

– *самореализации* – решения жизненных задач, соотнесения своих действий и результатов саморазвития с дальними целями, перспективами своей судьбы, со стратегией жизни, с осуществлением своего жизненного замысла.

В каждом из этих действий растущий человек сознательно (а в некоторой степени и бессознательно, на основе привычек) развивает у себя первый опыт аутодиагностики, который затем прирастает у него знанием и опытом использования специальных аутодиагностических методик – авторизованных способов проявления и констатации своих личностных состояний, свидетельствующих об уровне способности самодоставивания. Так появляется субъектный опыт саморазвития личности – основа ее свободы самотворчества и, следовательно, ее внутренней жизненной свободы.

Следует отметить, что в процессе такой практики закономерно обнаруживают себя **риски аутодиагностики саморазвития**. В их числе можно выделить четыре группы: риски неуспешности; риски гиперуспешности; риски формализации; риски самоидентификации.

К *рискам неуспешности* можно отнести следующие:

– повышение тревожности, психологической напряженности;

– потеря веры в собственные возможности;

– усталость;

– ригоризм, усиление самонасилия;

– появление охлаждения к саморазвитию.

Такие риски возникают вследствие недостаточной педагогической помощи студентам в саморазвитии. Чаще всего психология им преподавалась безличностно, без пробуждения внутреннего интереса к самому себе, кроме того, им вообще не дали серьезного психологического знания о саморазвитии личности и роли этого процесса в судьбе человека, не помогли рассмотреть и осознанно адаптировать к себе доступные методы аутодиагностики. Своевременное психолого-педагогическое и этическое просвещение, обсуждение методов аутодиагностики саморазвития и советы в их индивидуальном подходе способны предупредить проявление рисков неуспешности, не допустить появления разочарования в деятельности саморазвития.

В числе *рисков гиперуспешности* необходимо назвать такие:

- ощущение самопринудительности саморазвития, ведущее к утрате удовольствия свободного самопреобразования;
- утрата реализма в выборе целей саморазвития;
- появление необоснованного чувства превосходства над сверстниками;
- осложнение отношений с окружающими.

Данные риски появляются как результат некритичности личности, незрелости ее самоотношения, преувеличения собственных достижений, противопоставления себя окружающим. Педагогическая профилактика данных рисков заключается в своевременной помощи при развитии у молодых людей самокритичности, рефлексивности, в переключении внутренней энергии с самолюбования на новые, практические задачи.

*Рисками формализации* аутодиагностики саморазвития являются следующие:

- примитивизация целей и идеалов саморазвития;
- формализм – самоучет вместо рефлексии;
- ослабление самоответственности за духовно-нравственные аспекты саморазвития;
- увлечение количественной стороной саморазвития;
- утрата смыслов саморазвития.

Такие риски «работают» в результате причин двоякого рода, по существу, противоположных, но приводящих к одинаковому результату: или чрезмерной нацеленности на внешний результат, связанной с повышенным честолюбием, или стремления «не углубляться» в духовно-нравственные основания саморазвития и ограничиться «действиями по алгоритму», минимизирующими затраты духовной энергии. Обе эти причины в основе своей, как ни покажется на первый взгляд странным, обусловлены утратой педагогами нравственной и профессиональной ответственности за педагогическую поддержку саморазвития, полным переносом ответственности на самих воспитанников, что связано у них с некоторой эйфорией, вызванной начальным «рывком» детской активности в саморазвитии и общей деятельности. Нередко обнаруживается и другой исток формализации аутодиагностики

саморазвития – неверие в духовную силу детей, неумение ее поддерживать, усиливать помощь в обогащении мотивации саморазвития, т. е. личностно-профессиональная незрелость таких педагогов.

И, наконец, важно выделить **риски самоидентификации**, обусловленные ошибками аутодиагностики саморазвития:

- появление «спутанной самоидентичности»;
- упрощение Я-концепции;
- появление эйфории вследствие субъективного ощущения всемогущества в изменении себя;
- осложнение отношений с самим собой и др.

Ошибками аутодиагностики саморазвития, ведущими к появлению у молодых людей рисков самоидентификации, являются, прежде всего, завышенные или заниженные цели саморазвития и излишне жесткая фиксация результатов, вытекающая в «саморазгромный» или «самовосхваляющий» анализ и рождение заниженной или завышенной самооценки, что приводит к внутреннему драматизму самопринятия и усложнению социального взаимодействия молодых людей. Педагогические корни таких ошибок находятся в непроработанности с юношами и девушками сущности, смыслов, целей саморазвития и важности объективной аутодиагностики для активизации саморазвития и достижений в нем. Педагоги не всегда способны понимать и учитывать такие особенности юношеского саморазвития, как его высокая закрытость, интимность; преодолеть естественное нежелание посвящать в подробности личных состояний «посторонних», пусть даже самых близких. Часто результаты аутодиагностики становятся предметом обсуждения в сообществе, сообщаются другим педагогам и студентам. И тонкая работа личности формализуется или прекращается, складывается негативное отношение к себе как излишне доверчивому и недалекому человеку, которого просто «использовали» взрослые для каких-то своих целей. У некоторых молодых людей формируется протестное, нередко агрессивное поведение, приводящее ко многим осложнениям в отношениях с ровесниками и педагогами. Профилактика подобного развития отношений заключается в создании такой жизни студенческой группы, любого студенческого сообщества по интересам и общественной деятельности, в которой максимально реализовывались бы потребности личности в самовыражении и саморазвитии, в тонкости, адресности и скрытости индивидуальной помощи студентам в работе над собой, в обеспечении полной анонимности аутодиагностики.

Таким образом, **все риски аутодиагностики саморазвития в своей основе имеют общую природу – неумелую или отсутствующую педагогическую поддержку**. Другими причинами их проявления могут быть существенные негативные жизненные обстоятельства или личностные деформации студентов, с одной стороны, и незрелая, педагогически не выстроенная образовательная среда вуза – с другой, которая не способна помочь студенту противостоять неблагоприятным событиям и влияниям.

Следовательно, проявление основных рисков аутодиагностики саморазвития студентов в существенной степени может быть предупреждено психологизацией и педагогизацией образовательной среды вуза, в том числе – специальной подготовкой преподавателей вуза в области психолого-педагогических основ саморазвития личности.

Преодоление рисков аутодигностики саморазвития – это задача самой личности. Но решается она, особенно в период вузовского образования, только на основе психологически грамотной педагогической поддержки. Такая педагогическая поддержка не должна носить характер преимущественно прямого воздействия – разъяснения, совета, требования. Ее сила будет заключаться в установлении отношений взаимного уважения со студентами, в частых совместных делах, творчестве учебного и внеучебного характера, когда богатство душ преподавателей естественно раскроется перед студентами, которые увидят каждую судьбу как результат упорного самосозидания и осознают, что именно это дает педагогам особую увлеченность трудом, радость жизни, свежесть мыслей и чувств, свободу суждений и поступков. Когда в вузе, на факультете, в группе возникнет атмосфера взаимного доверия и добра, в которой идея самосотворения станет для студентов понятной и увлекающей, тогда будет укрепляться и разворачиваться желание «делать себя» согласно своему замыслу, а значит, и осуществлять авторский контроль за этим процессом. И при такой личной заинтересованности в своем росте существенно снизится возможность рисков и процесса саморазвития, и его аутодиагностики.

**Содержание аутодиагностики саморазвития включает:** объективное самовыявление уровня личностной зрелости при решении жизненной или образовательной задач; проверку собственного следования определенным для себя традиции, алгоритму, опыту самодиагностирования; контроль действия собственных внутренних регуляторов (По совести ли я поступаю? Искренне ли я оцениваю свои личностные качества? Какой мотив превалировал при совершении поступка – казаться или быть?) и т. д. Словом, аутодиагностика, начинаясь как система самоконтроля человека за своими конкретными действиями, постепенно будет «работать» на всем смысловом пространстве жизнедеятельности человека, станет подпитывать его внутреннюю энергию саморазвития, органично войдет в его жизнь, превратится в показатель зрелости личности.

**Процедура аутодиагностики позитивно устремленной личности содержит в себе:**

- процедуру выработки и принятия личностью критериев собственной зрелости, характерной для того или иного уровня саморазвития, свидетельствующей о готовности решать поставленную задачу;
- отбор аутодиагностических методик саморазвития;
- апробацию методик;

- авторизацию методик аутодиагностики;
- применение личностью авторизованных методик;
- авторскую интерпретацию полученных результатов;
- дискредитацию отдельных собственных действий, мотивов, результатов;
- осознанное возвышение мотивации, новую иерархизацию мотивов;
- психологическое самоподкрепление;
- выбор и мотивационное обоснование следующего «шага» саморазвития.

Методики аутодиагностики многообразны, личность по своему усмотрению использует, проверив на практике их эффективность, те или иные из них, постепенно создавая некоторую удобную для себя совокупность.

Какими критериями руководствуется молодой человек в выборе методик аутодиагностики саморазвития? Невольно он избегает рисков аутодиагностики, отбирает те методики, которые обеспечивают внутреннюю комфортность при их применении, не допустят состояния фрустрации деятельности саморазвития и личностной эмоциональной дисгармонии, повышения тревожности, снижения его самооценки и не поставят под угрозу чувство собственного достоинства.

В связи с этим могут быть определены **критерии выбора человеком методик аутодиагностики саморазвития**, главными из которых являются:

- простота в применении;
- лапидарность (текстовая краткость и четкость);
- взаимодополнительность;
- обращенность к духовно-нравственной сфере личности.

Человек может выбрать и использовать такие методики аутодиагностики, которые «подходят» ему, т. е. понятны, создают приятное напряжение при применении, не несут в себе «угроз» и «рисков». И его аутодиагностика будет спонтанной, необременительной, поможет задумываться над своими действиями, отношениями, спокойно находить внутренние резервы для нового самоизменения.

**Наиболее продуктивными методиками аутодиагностики саморазвития у студентов выступают:**

- самовопрошание в моменты принятия, а затем и оценки выполнения решений – о смыслах его выбора, об эффективности, о последствиях, о мере собственной убежденности в верности выбора;
- составление схемы осуществленного дела, обдумывание и оценивание собственного поведения и внутреннего состояния на каждом этапе его проведения;
- составление для себя «шкалы оценок» по выполнению типичных дел на основе самостоятельно выдвинутых критериев, применение этой шкалы для оценивания таких дел после каждого случая их выполнения (например, для определения качества своей подготовки к семинару студент может вы-

брать такие критерии: полнота выполнения задания; глубина осмысления материала; использование дополнительных источников информации; собственное резюме по изученному);

– соотнесение качества выполнения работы с «идеалом» – содержательным, ценностным, практическим;

– «проектирование Я-концепции» и соотнесение с ней желаемых направлений личностно-профессионального саморазвития – создание для себя программы работы над собой; периодическое соотнесение с нею реальных шагов саморазвития в процессе жизни;

– подбор для себя имеющихся у психологов методик (анкет, тестов, других опросников), выявляющих уровень сформированности у личности главных качеств; периодическая проверка себя по данным методикам, рефлексия их результатов и др.

Овладение аутодиагностикой – задача самой личности, так как только она сама способна понять, какие приемы помогут ей осознать свое «внутреннее продвижение» и стимулировать его усиление. Процесс освоения приемов аутодиагностики, как и овладение любым другим опытом, может происходить естественным путем, т. е. методом проб и ошибок. Однако этот процесс длительный и малопродуктивный. Именно поэтому нужна «искусственная» работа – целенаправленная педагогическая помощь в обучении аутодиагностике саморазвития. Основными ее направлениями могут быть: разъяснение и раскрытие смыслов работы над собой и собственной ее диагностики; обсуждение проблем значения локуса контроля для личности; освещение ряда приемов аутодиагностики, описанных в художественной литературе; знакомство с методиками самодиагностики, разработанными в психологии, их адаптация к анализу саморазвития; интерпретация содержания и предполагаемых результатов основных методик; деловая игра – выбор предполагаемого комплекса методик аутодиагностики саморазвития для личности с заданными параметрами и т. д.

Аутодиагностика саморазвития не ставит цель выявления абсолютных данных о наличии того или иного качества у личности. Она представляет, во-первых, только «внутренний», субъективный взгляд, без его сверки с объективными данными, т. е. в нем заведомо заложена иная задача – получение самим человеком представления о себе, информации «для внутреннего пользования», для рефлексии и дальнейшего самосовершенствования. Самая большая опасность, которая подстерегает здесь педагогов, это поддаться искушению получения сразу «объемных» данных о личности, а значит, создать возможность регулярности и универсальности аутодиагностики, соединения ее с диагностикой извне. Это рождает соблазн убедить студентов вести «дневники личностного роста» или нечто подобное, взаимные «самоотчеты» и «обсуждения» результатов. Такой подход противоречит сущности саморазвития, так как противостоит природе личности, законам ее становления. Аутодиагностика может складываться и утверждаться в

опыте личности только как ее собственный выбор, проявление свободной воли, интимное дело, реализация ее «потребности быть».

**Аутодиагностика – это путь углубления саморазвития, потому что она влияет на все звенья его как процесса, в том числе:**

- служит выверке целей саморазвития и позволяет корректировать их;
- оценивает наличие у человека необходимых для достижения жизненных целей личностных качеств и побуждает к их саморазвитию;
- позволяет сделать выбор эффективных приемов саморазвития и превратить их совокупность в систему;
- формирует и закрепляет субъектный опыт саморазвития;
- фиксирует внутренний локус контроля личности;
- постоянно «возвращает» себя как «объект саморазвития» в собственное сознание, в свое распоряжение как субъекта саморазвития;
- регулярно воспроизводит главную «движущую силу» личностного саморазвития – противоречие между наличным и желаемым уровнями развития личности, осознаваемое самой личностью как собственная задача самопреодоления;
- усиливает и аккумулирует энергию личности в самосозидании и сотворении собственной судьбы.

Способность к аутодиагностике – показатель высокого уровня саморазвития личности, главный критерий ее зрелости.

Аутодиагностика саморазвития – средство повышения продуктивности высшего профессионального образования.

**Анализ опыта в данной области показывает, что аутодиагностика личностью своего саморазвития выполняет по отношению к образованию ряд важных функций, обуславливая рост его продуктивности:**

- выверяет и углубляет мотивацию образования, а значит, и личностного роста как его средства и результата;
- обучает рефлексии, обеспечивает процесс развития рефлексивности как главной личностной и профессиональной характеристики человека, которая является определяющей в самоактуализации, в поиске и усвоении нового знания, в развитии профессиональной компетентности;
- дает перспективу личностно-профессионального роста, формирует профессиональную устойчивость и надежность, психологическую защищенность, тем самым закладывая основы здоровьесберегающей жизненной стратегии;
- предупреждает возникновение субъективных условий для развития личностно-профессиональных деформаций;
- рождает оптимизм, веру в свои силы, стремление к социальной консолидации и максимальному вкладу в решение задач развития общества и др.

*Педагогический аспект развития у студентов способности к аутодиагностике саморазвития предстает как такая организация образова-*



*тельного процесса в вузе, когда будет обеспечена педагогами и отчетливо выразиться во всей жизни вуза ориентация на личностное саморазвитие как основу принципиального обновления образования на гуманистической основе – превращения студента из «декларируемого субъекта образования» в его подлинный субъект.* Студент становится действительным субъектом образования, так как он видит его высокие смыслы и устремлен к ним; осознает свой вуз, его образовательный процесс как источник потенциалов для собственного лично-профессионального роста; понимает будущую профессию как свою судьбу и миссию в мире; самостоятельно расширяет свои возможности для решения более сложных задач познания и профессионального труда; участвует в проектировании педагогического процесса вуза на уровнях запросов и предложений новых содержаний, форм и средств обучения, организации продуктивных форм учебно-научной и научно-творческой самореализации и т. д.

Понятно, что столь высокое видение образования – как пути саморазвития и самоосуществления личности, лично-профессиональной зрелости как изначального стремления и задачи самой личности, центрального места образования в стратегии жизни личности и личностных оснований ее индивидуального образовательного вектора – вызывает определенные сомнения.

Своего рода «высокий» идеал, актуализируемый данным подходом к образованию как средству саморазвития личности и гуманизации общества, можно сказать, близок к мифу.

Но ведь и все те подходы, которые разрабатывались до и вне понимания роли саморазвития в жизни человека, в своем пределе также мифологичны. Они мифологичны потому, что не могут в образовании устранить существенный разрыв между «возможным в принципе» и «реально возможным». Этот разрыв обусловлен «несовпадениями» высоких духовно-нравственных идеалов и «заземленных» социальных реалий: противоречивого развития общества, базовой культуры и воспитанности студентов, уровня лично-профессиональной зрелости преподавателей, духа университета, часто вынужденно заменяющего осознание своей социально-культурной миссии идеей выживания.

Поэтому движение к идеалу, возможное в условиях специально создаваемой гуманной педагогической действительности – образовательного пространства вуза, которое сегодня уже самостоятельно «нащупывается» и используется множеством целеустремленных студентов, – должно быть педагогически поддержано. Поддержано и развернуто сообразно наработанному философией и психолого-педагогическими науками подходу к образованию как к цели и труду самого человека, для которого он максимально мобилизует и использует свои внутренние ресурсы, становясь при этом гармоничной, гуманной личностью, создающей свою успешную жизнь и служащей социальному прогрессу. Развитие, воспитание такого человека – высшее свидетельство продуктивности образования.

УДК 372.8:51

*Г. И. Саранцев*

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ДИДАКТИК**

Предметные дидактики (методики) возникли с целью поиска дидактических приемов учителя и их рационального сочетания. Как правило, эти приемы не соотносились с предметным содержанием, а отражали отдельные стороны форм учебного процесса. По мере увеличения числа приемов стало ясно, что некоторые из них являются общими в изучении различных учебных предметов. Появилась необходимость систематизации и обобщения приемов. Такую задачу взяла на себя дидактика, что способствовало ее формированию как самостоятельной научной области. Предметные методики стали рассматриваться как приложения дидактики. Методические исследования начинают выполняться в контексте дидактических концепций, основная их тематика затрагивает по-прежнему формы и методы обучения учащихся. Результаты этих исследований сводятся к рекомендациям по изучению учебного материала. Постепенно с накоплением рекомендаций выполняются исследования проблем совершенствования содержания образования опять-таки в рамках общедидактических концепций.

Замечу, что ряд ученых считали предметную методику прикладной психологией, другие видели в ней приложение знаний из различных научных областей. Точка зрения на такой статус предметной методики четко выражена И. М. Кантором: «Дидактически прорабатывая данные психологии, возрастной физиологии и других наук, она находит педагогически целесообразные пути и способы обучения учебному предмету и отдельным его разделам» [2, с. 79].

Большую роль в развитии предметных методик сыграли начинающие издаваться в конце XIX в. методические журналы, которые послужили началом создания научных основ методики преподавания учебного предмета в средней школе. Большое внимание в них уделяется проблемам целей обучения, развитию мышления учащихся.

В 20-е гг. активизируется критика содержания и методов работы дореволюционной школы, что привело к уничтожению самостоятельных учебных предметов и распределению знаний по трем разделам: природа, труд, общество. Однако уже к началу 30-х гг. XX в. стало ясно, что «новая школа» не дает учащимся необходимой образовательной подготовки. Понимание происшедшего привело к восстановлению систематического

изучения основ наук, возвращению классно-урочной системы занятий и предметного преподавания, появлению стабильных учебников, возобновлению издания методических журналов. Большое место в журналах стали занимать статьи, посвященные совершенствованию содержания школьных предметных курсов на основе требований, вытекающих из современного состояния науки, методов преподавания предмета, использование которых ведет к преодолению формализма в знаниях учащихся, созданию школьных учебников, отвечающих современным требованиям, проблеме повышения уровня научной подготовки учителей. Широкая дискуссия развернулась по вопросу отнесения методики преподавания к науке или искусству. В дискуссии победу одержали сторонники мнения считать методику преподавания наукой, что послужило открытию соответствующей аспирантуры.

Становлению педагогической науки способствовало учреждение в 1943 г. Академии педагогических наук. Основное внимание ученых сосредоточивается на разработке программ школьных учебных курсов. Особое значение придается преодолению отставания традиционных курсов от требований времени, приближению их к современному состоянию науки. Например, предлагается ввести в школьный курс математики геометрические преобразования, элементы математического анализа и аналитической геометрии, аксиоматический метод. Однако попытки локальной модернизации школьного образования не увенчались успехом. Новые идеи отторгались традиционной основой школьных учебников. Особенно это было характерно для учебников математики. Стало ясно, что реформа должна затронуть основания школьного предметного образования, на выбор которого большое влияние оказывала идеология соответствующей науки. Так, в основу реформы математического образования были положены теория множеств и математическая логика. Однако опыт работы по учебникам математики, подготовленным в духе реформы математического образования, выявил значительные трудности в их использовании и привел к выводу о необходимости отказа от них.

Осуществляемая в 70-х гг. прошлого столетия реформа касалась в основном содержания образования. Ее результаты привели к следующему выводу: эффективное решение проблем реформы образования возможно лишь в контексте комплексного их исследования. Стало очевидным, что нельзя говорить о содержании обучения, не исследовав индивидуальные возможности детей, к которым оно обращено, нельзя обсуждать методы безотносительно к возрасту обучаемых. Точно так же нельзя надеяться на эффективность преподавания, не учитывая личностные цели обучаемых и не стремясь подвинуть учащихся к самостоятельному добыванию знаний. Так в методику проникают системный анализ и деятельностный подход, что повлекло разработку собственных методических концепций. Методика преподавания учебному предмету из прикладной дидактики начинает трансформироваться в самостоятельную научную область с собственным логическим аппаратом (объектом, предметом, методами исследования),

концепциями, теорией, приложениями и технологией обучения.

Реформистские настроения оказали влияние не только на содержание образования, они вызвали дискуссию по вопросу названия научной области. Поскольку ранее основную задачу методики видели в отборе дидактических приемов учителя, то естественным было и ее название «методика преподавания предмета». С расширением исследовательских задач методики ее предлагают называть либо «Педагогикой предмета», либо «Дидактикой предмета», либо «Методикой обучения предмету», либо «Теорией и методикой обучения предмету». То или иное название было обусловлено и ролью категорий «обучение» и «воспитание» в педагогической науке.

В 1910 г. во Франции вышла книга «Педагогика математики». Ее авторы акцентировали внимание на воспитательном аспекте обучения математике, предлагая в качестве основного содержания элементы истории математики и математического образования в связи с историей культуры, философское обоснование научных проблем и гносеологию математических понятий. Любопытно заметить, что в книге Д. Дьюи «Педагогика и психология мышления», вышедшей в начале XX в. в США (в 1997 г. она издана на русском языке), мы не найдем терминов «обучение», «образование», но широко в разных словосочетаниях используется термин «воспитание» (воспитание мысли, воспитание ума и т. д.). Отзвуки вышедшей во Франции книги пронесли по нашей стране в 60-х гг. с появлением книги А. А. Столяра с таким же названием – «Педагогика математики».

С усилением роли знаний, умений и навыков в развитии школьника выдвигается в число ведущих понятий понятие обучения, что способствовало появлению книг под названием «Дидактика предмета (математики, физики и т. д.)». За дидактикой закрепилась научная область, исследующая обучение, задаваемое отношением «деятельность учителя – деятельность ученика». Обучение в предметных методиках характеризуется уже отношением «деятельность учителя – предметное содержание – деятельность ученика», поэтому название «Дидактика предмета» неадекватно сути научной методической области. Название «Методика обучения предмету» точнее отражает содержание проблем, решаемых методической наукой. Современное название учебной дисциплины «Теория и методика обучения предмету» возвращает представление о ее сути к столетней давности.

Заметим, что научная методическая специальность называется «Теория и методика обучения и воспитания (учебный предмет)». В данном названии подчеркнута как предметное воспитание, так и воспитание средствами предмета. Однако семантика словесной конструкции «теория и методика обучения и воспитания (предмет)» представляется неблагозвучной, как впрочем и семантика конструкций: «педагогика предмета», «дидактика предмета». Учитывая, что воспитание осуществляется в основном в процессе обучения, то названием, адекватным научной области, исследующей проблемы обучения предмету, предметному образованию и воспитанию, и соответствующей ей учебной дисциплине, будет «Методика обучения предмету».

Исследуя проблему обучения математике учащихся начальной школы, А. М. Пышкало ввел понятие методической системы обучения математике. Эту систему составляли цели обучения, содержание образования, методы, средства и формы обучения. А. М. Пышкало ввел глобальную систему обучения математике. Между тем оказалось, что эффективно рассматривать методические системы, адекватные различным исследуемым явлениям. Надо сказать, что понятие методической системы используется в большинстве предметных методик. Оно вошло и в дидактику. Так, известный педагог В. И. Андреев полагает, что предмет исследования современной дидактики – это процесс и результаты функционирования и саморазвития дидактических систем [ 1 ]. В состав дидактической системы В. И. Андреев включает: цели образования; цели обучения; содержание обучения; методы обучения; средства обучения; методы контроля и оценки результатов обучения; результаты обучения; деятельность учителя; учебная деятельность ученика; формы организации обучения; дидактические принципы; дидактические условия, характеризующие в целом процесс обучения. Ясно, что исследовать систему, состоящую из 12 компонентов, крайне сложно. Ведь исследовать систему – это значит выявить изменения одних компонентов в зависимости от изменения других. Можно заметить и то, что среди компонентов дидактической системы содержатся одни и те же педагогические понятия, но представленные на различных уровнях анализа процесса обучения. Это – методы обучения и деятельность учителя с деятельностью ученика; цели образования и цели обучения и т. д. Замечу, что и в предметных методиках обучения предпринимаются попытки расширить методическую систему за счет включения в нее результатов обучения, индивидуальности учащихся и т. д., что не способствует эффективности ее исследования, хотя ясно, что учет дополняемых компонентов важен в обучении учащихся. По-видимому, устранить это противоречие поможет представление методической системы на уровнях методологического анализа; теоретического исследования; учебных материалов; реального учебного процесса.

На первом уровне конструируется сама система, выделяется ее внешняя среда, составляемая концепциями, явлениями, активно воздействующими на функционирование методической системы (цели образования, закономерности развития личности, фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация образования, история науки и образования; психолого-педагогические концепции обучения и т. д.), выделяются связи между компонентами методической системы и внешней средой. Второй уровень предполагает изучение связей между компонентами методической системы, выделение лидирующего компонента, которым на данном уровне являются цели обучения – главная составляющая основы отбора содержания предметного образования. На этом уровне разрабатываются теории формирования понятий, обучения решению задач и т. д. Следующий уровень анализа методической системы заключается в проецировании второго уровня на конкретное содержание обучения пред-

мету. Результатом его являются учебные материалы. Содержание обучения на данном уровне представляется системой знаний, умений, навыков, действий и эвристик. Цели обучения задаются в форме знаний и умений или в форме требований к подготовке учащихся, определяемых стандартом среднего образования. На уровне реального учебного процесса лидирующим компонентом методической системы становится содержание обучения. Учебник на данном уровне является не только носителем содержания обучения, но и средством организации учебной деятельности. Цели обучения представляются целями ученика и целями учителя. Цели ученика заключаются в овладении действиями и эвристиками, а цель учителя – в создании условий достижения целей ученика. Метод обучения трансформируется в деятельность учителя и деятельность ученика, которые, в свою очередь, могут быть представлены дидактическими приемами учителя и познавательными действиями ученика. Методическая система обучения предмету преобразуется в систему, составляемую школьным учебником, целями педагога и учащегося, их деятельностями и индивидуальностями. Полученная система является продуктом уровневого «членения» методической системы, а потому может быть принята за единицу процесса обучения предмету. Данный результат наполняет новым смыслом содержание многих педагогических явлений, в частности понятия «урок». Урок, являясь единицей процесса обучения, представляет собой системное образование, составляемое учебником, целями учителя и ученика, их деятельностями и индивидуальностями, функционирующее в специально ограниченных условиях (продолжительность, место и т. д.). Такое понимание урока позволяет технологизировать изучаемые процессы, четко формулировать диагностические цели ученика и учителя. Надо сказать, что о необходимости диагностично поставленных целях обучения пишут многие авторы. Однако способа осуществления этого желания они не предлагают. Наше толкование урока обуславливает и механизм его технологизации.

Для этого нужно выделить действия и эвристики в изучаемом материале и в соответствии с ними сформулировать цели ученика и цели учителя. Механизм овладения действиями достаточно корректно разработан и в дидактике, и в предметных методиках. Несколько хуже обстоит дело с изучением эвристик. Как правило, в учебных пособиях для студентов по предметным методикам о них даже не упоминают.

**Использование системного анализа позволило точно сформулировать предмет методики обучения: им являются методические системы. Объектом исследования методики обучения являются образование, обучение учебному предмету и воспитание.** Закономерные связи между компонентами методической системы, адекватной исследуемому объекту, образуют теорию объекта (в самом широком смысле теорию обучения учебному предмету). Закономерные связи компонентов методической системы и ее внешней среды, способы конструирования их, методы исследования составляют методологию методического исследования (в широком смысле

методологию обучения учебному предмету). Таким образом, методику обучения предмету составляют методология, теория и ее приложения.

Методическая система обучения, являясь предметом методики, моделирует ее объект. Заметим, что существуют различные точки зрения на отношение между объектом исследования и его предметом. Традиционно предметом исследования считают часть объекта либо его аспект. Так, В. В. Краевский отмечает, что, определяя объект, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? Предмет же обозначает аспект рассмотрения [3]. Формулировка предмета исследования, по его мнению, отражает результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Например, в объекте – преобразование учебного материала в процессе обучения – может быть выделен предмет – способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника. В такой формулировке предмета заметно тройное ограничение объекта. Указанное соотношение между объектом и предметом просматривается и в работах других авторов. Например, авторы пособия для докторантов, аспирантов, соискателей отмечают, что объект рассматривается как широкая педагогическая область (обучение, воспитание, управление и т. п.), а предмет – как часть объекта [ 4 ].

Выделение предмета, указывают авторы, необходимо для того, чтобы ограничить себя, заранее избежать безнадежных попыток «объять необъятное». В этом случае возникает вопрос: зачем выделять в качестве объекта исследования столь широкую сферу педагогической действительности, чтобы посредством многократного ее ограничения выделить в ней предмет? Постановка такого вопроса уместна и по другой причине. Известно, что свойство, особенности, закономерности, относящиеся к части целого, не распространяются на это целое. Поэтому закономерности, характерные для предмета исследования в данном его понимании, могут не отражать его объект.

Как правило, объект педагогического исследования имеет сложную структуру. Для изучения таких явлений используют системный анализ, суть которого заключается в выделении его компонентов и связей между ними. В качестве предмета исследования должна выступать идеализация объекта, охватывающая наиболее важные компоненты рассматриваемого объекта. Предметом исследования выступает некоторая система (методическая, дидактическая, педагогическая), адекватная исследуемому объекту. Другими словами, предмет исследования – это модель его объекта.

В учебниках по методике обучения объект и предмет этой научной области обычно не рассматриваются, в диссертациях эти атрибуты фиксируются весьма произвольно. Приведем один пример. Автор диссертации «Процессуальные задачи как средство формирования операционного стиля мышления при взаимосвязанном обучении математике и информатике в I–V классах» объект исследования формулирует так: это процесс формирования

операционного стиля мышления во взаимосвязанном обучении математике и информатике, а предмет – это процессуальные задачи как средство, обеспечивающее формирование рассматриваемого стиля мышления. Как видим, объект очень широк, предмет его получен путем многократного ограничения объекта. Более того, предмет вышел за рамки объекта. На самом деле объектом исследования являются процессуальные задачи во взаимосвязанном обучении математике и информатике в I–V классах, а предметом должна бы выступать система, включающая содержание, типы процессуальных задач, методы их решения, формы работы с ними, операционный стиль мышления. Сформулированный объект и предмет исследования позволяют четко сформулировать и его цель, которая направлена на выявление связи между различными типами процессуальных задач, их решением и умениями, характеризующими операционный стиль мышления, состав которого может быть как заданным, так и выделенным в рамках исследования.

Значительно стимулировало исследования в методиках обучения использование деятельностного подхода. Обновленная методологическая основа позволила вскрыть ряд закономерностей в формировании понятий, обучении решению задач и т. д. В предметных методиках деятельностный подход осуществляется в следующих смыслах: 1) как составляющая методологической основы методики обучения; 2) как обучение способам деятельности; 3) как обучение различным действиям, адекватным содержанию обучения; 4) как учебная деятельность. Чаще всего деятельностный подход используется в форме представления изучаемого содержания образования (понятия, факты, способы деятельности) совокупностью действий, адекватных рассматриваемому элементу содержания. В такой ситуации усвоение изучаемого элемента содержания есть овладение действиями, его составляющими. Например, усвоение определения понятия есть процесс овладения действиями распознавания объектов, принадлежащих понятию, их конструирования, выведения следствий из факта принадлежности объекта понятию и их совокупностью. **Использование деятельностного подхода как методологии методики обучения учебному предмету предполагает построение деятельности, адекватной изучаемому объекту или явлению с выделением мотивационной сферы, операционально-действенного состава, действий контроля и самоконтроля.**

Деятельностный подход позволил разрешить дискуссии о роли знаний, умений и навыков. В последнее время некоторыми педагогами и методистами распространяется негативное отношение к знаниям, умениям и навыкам. Оно обусловлено тем, что под знанием чаще всего понимали готовую информацию, усвоение которой сводится к запоминанию и ее воспроизведению. Развитие ученика рассматривалось как приращение знаний, т. е. увеличение объема сообщаемой информации. Естественно, позитивная роль так понимаемого знания подверглась сомнению, что вызвало и изменение во взглядах на понятие «развитие», в содержании которого акцент



смещается на формирование познавательных психических процессов. Роль знаний начинает снижаться, и на первое место некоторые педагоги ставят развивающую функцию образования, которая реализуется, по их мнению, личностно-ориентированным обучением. Авторы ряда работ стали выделять даже два вида обучения: предметное и личностно-ориентированное. Однако развитие, не связанное с системой усвоения научных фактов, уровней их аргументации, является псевдоразвитием. Развивает обучение, основанное на представлении о сущности знания, связывающего его с содержанием обучения, его научностью, логикой, эвристичностью. Такой подход обусловлен пониманием знания как деятельности и ее результата. В данном контексте знание становится определяющим фактором развития ученика, которое не ограничивается индивидуальными психическими познавательными процессами, а служит формированию личности обучаемого.

Если до 80-х гг. методика обучения ограничивалась, главным образом, исследованием проблем школьного образования, то с 80-х гг. сфера ее приложений распространяется на проблемы обучения в высшей школе, способствуя тем самым упрочению статуса методики как самостоятельной научной области. Появляются новые научные направления: обучение в контексте деятельности, профессиональная направленность предметных курсов, мотивация обучения посредством его предметного содержания и т. д. Резко возрастает число исследований по проблемам обучения в высшей школе. Так, например, из 11 докторских диссертаций, защищенных в 1998/99 учебном году в МПГУ по методике обучения математике, 7 приходится на проблемы высшей школы.

**Мощный толчок в развитии методик обучения дало появление идей гуманизации и гуманитаризации образования.** Их реализация привела к необходимости поиска новых путей дифференциации обучения. Один из них исходит из структуры личности. Основаниями выделения групп учащихся служат уровни сформированности мотивационного ( $M_i$ ), операционально-действенного ( $C_j$ ) и волевого ( $B_k$ ) компонентов личности. Состояние личности ученика характеризуется объектом  $\langle M_i, C_j, B_k \rangle$ . Каждый ученик в зависимости от уровня мотивов, волевых усилий и уровня владения учебным материалом может продвигаться от самого элементарного до самого сложного своим путем. Очевидно, можно выделить три направления в формировании личности: 1) в ситуации лидирующего изменения мотивационного компонента; 2) в ситуации лидирующего изменения операционально-действенного компонента; 3) в ситуации лидирующего изменения волевого компонента.

Большая работа проделана по исследованию проблемы гуманитаризации образования. Выделены следующие смыслы этого явления:

- 1) увеличение в учебных планах числа часов на изучение гуманитарных дисциплин;
- 2) приоритет развивающей функции обучения;
- 3) приобщение школьников к духовной культуре, творческой деятель-

ности, вооружение их методами научного поиска, среди которых особую роль играют эвристические приемы и методы научного познания;

4) цели и средства формирования и развития духовно богатой личности;

5) увеличение числа гуманитарных дисциплин;

6) процесс, направленный на усвоение гуманитарного знания;

7) сложное многогранное явление, характеризующееся определенной совокупностью признаков;

8) отражение в образовании деятельностной природы знания.

Некоторые исследователи предлагают даже экзотическое решение проблемы гуманитаризации образования, сводя его к наполнению уроков элементами историзма, различными воображаемыми путешествиями, стихами и т. д.

Авторы различных точек зрения на сущность гуманитаризации образования предлагают и свои рекомендации по их реализации. На практике же рекомендации большинства авторов сводятся к увеличению числа творческих задач. Однако **подлинной сутью гуманитаризации образования является отражение в нем деятельностной концепции знания.** Такое понимание гуманитаризации предполагает пересмотр основных положений методики обучения учебному предмету, в частности структуры содержания образования. Если с содержанием традиционно связывают определения, законы, явления, то деятельностная основа содержания охватывает и действия, адекватные понятиям, фактам, способы деятельности и эвристики. Последние должны быть равноправны с предметными фактами. Эвристики, наряду с учебным материалом, должны быть указаны и в программах. Понимаемая в данном смысле гуманитаризация образования не противоречит представлению о ней как о приобщении учащихся к духовной культуре, творчеству. Именно указанное понимание гуманитаризации раскрывает механизмы этого приобщения.

Реализация идей гуманизации и гуманитаризации образования выдвинула перед методикой обучения ряд новых проблем. Прежде всего, необходимы корректировка компонентного состава методической системы обучения предмету и ее внешней среды, исследования влияния гуманитаризации на цели образования, взаимосвязей компонентов содержания обучения. Следует продолжить исследование проблемы мотивации учебной деятельности, чему до сих пор в предметных методиках уделяется мало внимания, хотя известно, что результаты, которые достигает человек в своей жизни, лишь на 20–30% зависят от его интеллекта, а на 70–80% – от мотивов. Активизируется проблема понимания. До сих пор феномен понимания рассматривается в разных контекстах исключительно в отношении предметного содержания. Между тем смысл понимания не следует ограничивать рамками учебного предмета, он должен быть выведен в плоскость отношений между учителем, учеником, учениками. К числу важных методических проблем следует отнести и проблему эвристик (классификация эвристик, формы включения

их в содержание образования, соотношение логической и эвристической составляющих в обучении, обучение эвристикам и т. п.). Обновленные цели и содержание образования требуют обновления методов структурирования учебного материала. Последнее актуализирует востребованность концепции укрупнения дидактических единиц, преемственности образования, поиска интегративных методов. Актуальны проблемы развития качества личности учащихся, в частности познавательной самостоятельности, интереса и т. д. Ждут своего решения и проблемы диагностирования знаний, умений обучаемых и их развития. Отмечу и то, что переход на двенадцатилетнее обучение потребует разработки его содержания, средств, методов и форм обучения. В частности, уже сейчас ясно, что обновленные цели обучения не реализуются посредством даже нестандартных уроков, а достигаются через использование такой формы, как «урок – внеклассное мероприятие».

**Итак, методическая наука из прикладной педагогической отрасли трансформировалась в самостоятельную научную область, исследующую крупные проблемы образования, обучения и воспитания, что в значительной мере расширило ее функции.** Номенклатура их такова: методологическая, прогностическая, объяснительная, описательная, систематизирующая, образовательная, эвристическая, эстетическая, практическая, нормативная и оценочная. Перечисленные функции соотносятся со структурными компонентами методики обучения предмету. Они призваны обеспечить разработку методов исследования, конструирование методических систем, путей, средств и форм внедрения результатов исследования в практику, выполнение исследования, что включает прогнозирование его результатов, их объяснение и описание, систематизацию полученных закономерностей; предложить учителю различные способы организации учебного процесса, вооружить его умениями применять их в различных ситуациях и внедрять теоретические положения в практику. Указанные умения обеспечиваются нормативной, практической и оценочной функциями.

Функции методической науки реализуются в адекватной им деятельности. Такую деятельность будем называть методической. Сопоставив каждой функции методики обучения предмету определенный аспект методической деятельности, выделим следующие ее аспекты: методологический, прогностический, объяснительный, описательный, систематизирующий, образовательный, практический, нормативный, оценочный. Методическая подготовка будущего учителя заключается в овладении им методической деятельностью, которая обусловлена структурой и функциями методической науки. Содержание подготовки составляют формирование методологии исследования, его предмета, т. е. методической системы, адекватной объекту исследования, разработка конкретных методик, в частности методики организации учебного процесса. Качество методической подготовки учителя в педагогическом вузе измеряется количеством аспектов методической деятельности, которые может осуществлять выпускник вуза. Поэтому целью

студента является овладение всеми ее составляющими. В создании условий для эффективного протекания этого процесса заключается цель педагога. Таким образом, современная подготовка будущего учителя является более сложной по сравнению с ее традиционным содержанием. Акцент в ней должен смещаться с подготовки узкоспециализированного учителя с хорошей технологической базой на подготовку специалиста широкого общенаучного и общекультурного профиля. Такой специалист должен обладать методологией научного поиска, культурой системного анализа, технологиями принятия оптимальных решений, умением адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной ситуации и т. д. Однако увлечение методологической составляющей подготовки учителя и забвение ее технологического аспекта может привести к перекосу этой подготовки. Ее эффективность лежит в плоскости сочетания профессиональной мобильности учителя и технологичности его деятельности с высоким методологическим кругозором.

### Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань, 1998.
2. **Кантор, И. М.** Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980.
3. **Краевский, В. В.** Методология педагогической науки: пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов / В. В. Краевский. – М.: Школьная книга, 2001.
4. **Методологические основы педагогического исследования:** пособие для докторантов, аспирантов, соискателей и молодых исследователей / сост. К. Ш. Ахияров, А. В. Ахияров, Г. Х. Валеев. – Уфа, 2000.

УДК 378

*Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза*

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОМ КРУГЕ <sup>1</sup>

*Хороших методов существует  
ровно столько, сколько  
существует хороших учителей  
Д.Поля*

Все возвращается на круги своя... Эта вселенская мудрость имеет прямое и непосредственное отношение к пониманию того, что является собой процесс

образования в институционализированных формах, к пониманию педагогом себя и Другого в этом процессе.

Несмотря на глубокие и серьезные попытки понять понимание, оно в целом остается загадкой. Вместе с тем, в том, что есть понимание, удалось уже немало осмыслить. Установлено, например, что понимание является важнейшей составляющей теоретической и духовно-практической деятельности, что понимание текстов культуры есть обнаружение их смысла, что понимание связано с объяснением, является всеобщим методом познания, более того, понимание – это способ бытия человека. В контексте же обсуждаемой темы важно подчеркнуть, что понимание имеет циклический характер, и эта цикличность проявляется в особенности процесса понимания – герменевтическом круге.

Герменевтический круг был известен уже в античной риторике и патристике<sup>2</sup>. Его применительно к Библии модифицировал один из авторитетнейших отцов церкви Августин Блаженный: для понимания Священного Писания необходимо в него верить, но для веры необходимо его понимание. Герменевтический круг содержится в самом тексте Нового Завета, отражая «попутно» дидактику евангелистов: «Не судите, да не судимы будете, ибо каким судом судите, *таким* будете судимы»; «Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки».

Чтобы понять сакральный, художественный, научный текст, его необходимо объяснить, но для его объяснения необходимо понимание; для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представления о смысле целого. Можно, однако, понимать части целого, иметь представление об этом целом, но не понимать сложившейся ситуации. И тогда вхождение в герменевтический круг не происходит. Всего лишь один пример. В тепер уже далекие 70-е годы прошлого столетия, когда подростковая преступность еще не цвела таким махровым цветом как сегодня, «Комсомольская правда» опубликовала серию статей под общим заголовком «Остановите Малахова». Журналистское расследование воспроизводило путь к преступлению не вымышленного героя Виктора Малахова. Он решил вырывать сумочки из рук проходящих по улице женщин. Перед ограблением подросток упорно «тренировался»: выхватывал школьные портфели и сумки из рук своих соклассниц. Они пожаловались классной руководительнице. И вот запись в ее дневнике – педагогической наивности как профессиональной некомпетентности образец: «Поговорить с Малаховым о культуре поведения». И это при том, что педагог знал о девиантном поведении подростка. Конечно, в такой ситуации «остановить Малахова» разговорами о культуре поведения

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 06-06-001196а).

<sup>2</sup> Патристика – совокупность теологических, философских и политико-социологических доктрин христианских мыслителей (отцов церкви) II–VIII вв.

– дело безнадежное.

Вхождение в герменевтический круг позволяет понять проблему воспитания как явления общественной жизни. К. Маркс, критикуя французских материалистов, отмечает: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [9, с. 2].

Обнаруживается герменевтический круг и в научном исследовании. В ходе обсуждения проблемы взаимоотношения теории и факта Н. Бор замечает: «Мы должны признать, что ни один опытный факт не может быть сформулирован помимо некоторой системы понятий» [3, с. 114]. Иными словами, для построения научной теории необходимы факты, но ни один научный факт не может быть получен вне теории.

**Вхождение в герменевтический круг для понимания того или иного явления культуры имеет не только культурологическую, философскую, естественно-научную, но и историко-педагогическую традицию.** Мы обнаруживаем ее уже в античной педагогике Рима для понимания педагогического процесса: стремление к учению основывается на воле, на которую нельзя действовать принуждением (Квинтилиан).

Во введении к «Великой дидактике» Я. Каменский определяет позицию взрослого в педагогическом процессе как учительское ученичество: «Вы (дети – Авт.) даны нам в учителя, ваши поступки служат совершеннейшим образцом для наших». Эта позиция во многом определяет взаимодействие «учитель–ученик»; движение ученика к своему Учителю, которое во многом определяется встречным движением учителя к своему Ученику. Теоретической основой организации процесса обучения в российской школе является положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Это положение, переформулированное в нормативном ключе, модернизируется в герменевтический круг: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [6, с. 250]. Не обойтись без вхождения в герменевтический круг и для понимания, например, такой «частности», как сознательность учения: «... для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитывать отношение к самим знаниям» [8, с. 302]. И что такое повторение, закрепление пройденного материала как не движение в герменевтическом круге, как не возвращение к началу? Но возвращение на ином уровне: никто дважды не вступил в ту же реку. А вступил ли кто дважды в ту же книгу? – спрашивает М. Цветаева в эссе «Мой Пушкин».

Двадцать лет назад описание герменевтического круга было сделано при обсуждении проблем гуманитаризации подготовки инженеров. В этой «наполовину» технической системе выявился парадокс части и целого,

своеобразный герменевтический гуманитарный круг: каждый из компонентов профессиональной деятельности приобретает смысл лишь в контексте целого; понимание и образ ситуации без действия беспомощны; программа без образа и понимания может быть ошибочной; действие без понимания и программы слепо и неэффективно [7, с. 28].

В «Психологической герменевтике» [4] **А. А. Брудный обсуждает понимание, развертывающееся в трех взаимодополнительных полях: предметном, логическом, межличностном. Анализ герменевтического круга в педагогическом процессе позволяет выделить еще одно поле понимания в этом процессе: операциональную, или технологическую составляющую.** Здесь необходимо сделать уточнение. Дело в том, что педагогический процесс – гуманитарный феномен, и в этом контексте словосочетание «технология гуманитаризации» или «гуманитаризация технологии», по меньшей мере, сомнительно. Оно, действительно, представляется спорным, если «технология» подразумевает систему действий с (над) *вещью*, или, как ее определяет современный словарь иностранных слов, совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабрикатов в процессе производства.

В рамках же технократического стиля мышления построение процесса профессионального образования аналогично процессу производственному уместно вполне, так как позволяет рационально решать многие задачи, например, разрабатывать стандарты профессионального образования, определять состав учебной деятельности, обеспечивать технологическую надежность внешней коррекции учебных действий и создавать схемы их ориентировочной основы, осуществлять управление процессом образования, разрабатывать тесты, диагностические процедуры. И в этом контексте понимание педагогической технологии как строго научного проектирования и точного воспроизведения гарантирующих успех педагогических действий [16, с. 250] просто не может быть иным.

«Techne» – искусство, мастерство, умение, понимаемое софистами как ремесло, конкретно-предметное знание, проявляющееся в профессиональных умениях. В частности, в умениях учащего софиста транслировать знания. А от дидактического «техне» – один шаг до технологии обучения.

**Технология обучения является областью педагогического знания и лежит между теорией и практикой образования.** Она выступает как один из его уровней, «предусматривающий выявление принципов и разработку приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [11]. Иными словами, если теория обучения – онтологическое знание, знание-описание, то технология обучения – знание нормативное, знание-предписание. Поэтому технология обучения включает в свой состав знания о нормах управления, о конкретных способах организации учебного

процесса, об установлении последовательности процедур в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями его протекания.

Технология профессионального обучения как знание предписывающего характера предполагает ряд действий, определяющих операциональный уровень обучения: распределение рабочих задач; описание результативных характеристик, формируемых в процессе обучения; анализ исходного состояния системы «преподаватель – студент»; анализ имеющихся средств обучения; разработку алгоритма управления учебной деятельностью; проектировку реагирования обучающихся и содержательного операционного состава их действий; предвидение компенсаторных и коррекционных средств управления; разработку диагностического аппарата и др.

В системе образования работает немало вузовских преподавателей и учителей, мастерски владеющих техникой решения таких задач, совершенствующих имеющиеся и разрабатывающих собственные приемы. Их поиск – следствие неудовлетворенности результатами образовательной практики, неэффективностью педагогического эксперимента. Это «техне» направлено, в первую очередь, на построение, организацию, упорядочение внешних условий процесса обучения.

Однако все эти технологические действия зависят не только от прагматических целей, конкретного содержания профессионального образования, вида обучения (проблемное, модульное, диалоговое, контекстное, программированное), соответственно «окрашивающего» педагогический процесс, но и – что принципиально важно – определяются профессиональным образом мира педагога. Действительно, признание вузовским педагогом отношения «студент – содержание образования» в качестве определяющего процесс профессиональной подготовки наполняет одни и те же технологические действия смыслом, отличным от того, который порождается выбором отношения «студент – преподаватель» как конституирующего этот процесс. Более того, **та или иная технология оказывается вторичной, если решена задача мотивации профессионального образования – целостная, многоуровневая система представлений педагога о педагогическом процессе, о себе и других его участниках, об их и собственной деятельности в этом процессе.** Педагогическая природа профессионального образа мира обнаруживается в наличии у него кроме свойственных физическому миру координат пространства и времени пятого квазиизмерения – системы значений, воплощающей в себя результаты предшествующего педагогического опыта. «Обращаясь к человеку, к сознанию человека, – говорил А. Н. Леонтьев, – я должен ввести еще одно понятие – понятие о *пятом квазиизмерении*, в котором открывается человеку объективный мир. Это – *смысловое поле, система значений*». В статике профессиональный образ мира включает в свой состав ценности и смыслы образования, представление о его онтологическом основании, стиль педагогического мышления. В профессиональной педагогической деятельности эти составляющие профессионального образа



мира активно участвуют в оценке наличной социокультурной ситуации, в которую оказывается вовлеченным педагог, «вычерпывании» из нее педагогической задачи, поиске и реализации путей ее решения, анализе полученных решений, выдвижении новой педагогической задачи.

Осознание педагогом координирующих (гуманитарных, технократических) начал профессионального образования – неперемное условие выбора той или иной технологии. По отношению к «техне» эти начала «внеаходимы» и, может быть, поэтому оцениваются как второстепенные, несущественные. Однако известно, что «прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, порождаемую слабостью координации» [15, с. 259–260]. Результаты применения той или иной технологии затмевают ее координирующие начала. В данном случае речь идет об опасности низведения гуманитарного по своей сути процесса профессионального педагогического образования к технологическому, технократическому, воспроизводящему *Homo faber* (человека умелого).

Другая версия «техне» берет свое начало из античности, от Сократа и Платона. Они подразумевали под этим словом не только профессиональные умения и навыки, но и понимание того, почему данное «техне» оказывается эффективным в тех или иных конкретных условиях, понимание того, *что* скрывает «техне» софистов. Такое понимание предполагает наличие иного знания – «эпистеме», знания, направленного внутрь, на достижение порядка в душе. В этом случае «обретение эпистемного знания означает познание духа каждого предметно-научного знания и делает его действительно гуманитарным» [1, с. 40]. Именно в этом случае словосочетание «гуманитаризация технологии» оказывается приемлемым.

Еще более заметны различия в технологиях, когда преподаватель подвергает анализу основания реализуемого им процесса обучения. В этом случае педагогическая рефлексия отражает собственно две стороны отношения «педагог – педагогический процесс»: выразить, воспроизвести прежде всего содержание образования в себе и для Другого; выразить, воспроизвести себя для Другого в педагогическом процессе.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к педагогическому процессу и его содержанию. Это отношение разворачивается на основе относительно проща формализуемых принципов естественно-научного стиля мышления (объяснения, простоты, сохранения, соответствия, наблюдаемости), и поэтому легче поддается технологическому описанию.

Вторая сторона является предпосылкой отношения, названного К. Марксом духовно-практическим. В этом отношении знание педагога о процессе обучения не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности, как продолжение «Я» педагога. Здесь доминируют принципиально не формализуемые, а следовательно, и полностью не поддающиеся технологическому описанию отношения личностной обращенности, сопричастности, другоодоминантности, понимания, диалогичности.

Тогда технология профессионального образования как выражение

духовно-практического отношения непосредственных его участников (преподавателя и студента) будет с учетом их реальных возможностей выступать как совместное проектирование и практическая организация процесса обучения. Очевидно, что выстраивание преподавателем своих отношений со студентами на этих основаниях потребует от него определенной выдержки, такта, чувства меры, артистизма, юмора как компонентов его творческой индивидуальности.

В этом случае зафиксированное в различных проектах содержание профессионального образования будет основанием, условием, поводом взаимодействия участников педагогического процесса, а само обучение – процессом сопряжения трех культур: «ставшей», зафиксированной в проекте содержания образования; культуры студента, в том числе и его довузовского опыта; культуры преподавателя, в том числе и его профессионального опыта.

**Именно отношение «преподавание – учение» признается современной дидактикой профессионального образования основным отношением, которое конституирует процесс обучения и придает ему собственно дидактический смысл.** Нетрудно видеть, что в основе этого отношения лежит направленность участников педагогического процесса друг на друга. Эта направленность, являющаяся стратегией построения педагогической технологии, имеет явно выступающие гуманитарные ориентиры, профилактирует отчуждение преподавателя и студента, а также широко распространенную практику дегуманитаризации образования.

В образовании, заметил В. П. Зинченко, мы далеко не всегда поднимаемся даже до уровня технократического мышления. Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным. В этой связи приобщение будущего преподавателя не только к предметной, но и операциональной стороне знания выступает как один из путей гуманитаризации профессиональной подготовки. Исходным положением, лежащим в основе этого тезиса, является закон развития знания в единстве его предметной и операциональной сторон. Гегель в «Науке логики» называет этот закон «оборачиванием метода».

**Взаимопереходы предметной и операциональной сторон знания в процессе обучения проявляются, главным образом, в следующем:**

1) предметное знание выступает в качестве объекта познания (этот процесс связан с пониманием) и вместе с тем – в качестве способа познания, т. е. развертывается в «процессах, презентующих субъекту объективную действительность» (А. Н. Леонтьев);

2) предметное теоретическое знание используется на различных этапах процесса обучения. Умение «уловить в знаниях оперативный характер» (В. Оконь) требует перевода знаний-описаний в знания-предписания. Разумеется, усвоение системы предписаний еще не обеспечивает студенту получения истинного знания о свойствах изучаемого объекта – необходим обратный перевод правил-предписаний, т. е. метода, в структуру познава-

тельного процесса. Более того, отрыв предписаний от предметных знаний, в ходе получения которых выкристаллизовался метод, неизбежно оборачивается формализмом знаний и учебно-познавательной деятельности;

3) предметное знание, используемое для объяснения явлений и процессов, само становится предметом объяснения на базе более общих теоретических представлений;

4) нормативы и предписания метода профессиональной деятельности становятся предметом специального обучения;

5) осуществляется переход учащихся от использования метода без четкого его определения и осмысления к сознательному следованию его предписаниям в учебной деятельности;

6) в методе воплощена не только деятельность студента по использованию метода для получения предметного знания, но и деятельность преподавателя по превращению его в субъективное достояние будущего специалиста.

Поэтому студенты относятся к методу обучения как к предмету усвоения и одному из средств познания и преобразования сферы своей будущей деятельности. Обе эти стороны – объективная и субъективная – реализуются в профессиональной подготовке.

**По отношению к педагогу метод выступает как предмет усвоения и как дидактическое средство, помогающее ему эффективно управлять подготовкой специалиста.** В этом отношении, например, метод объяснения как момент деятельности преподавателя разворачивается в двух планах – как выявление сущности объекта изучения и как раскрытие студенту сути самого метода объяснения (т. е. здесь происходит обращение метода на самого себя – объяснение объяснения). В двух планах разворачивается объяснение и как момент деятельности студента: для него это овладение сущностью объекта в ходе восприятия объяснения и освоение объяснения как процедуры познавательной деятельности. В деятельности и преподавателя и студента оба эти плана – содержательно различные процедуры, но для студентов они и во времени, и психологически «слиты». Поэтому перед преподавателем стоит непростая задача: «развести» эти аспекты в ходе объяснения – понимания.

Специфика профессионального педагогического образования состоит и в том, что в этом процессе будущий педагог необходимо «раздваивается». Его усилия направляются не только на понимание предметного содержания, но и на способы разворачивания этого содержания преподавателем. Если вузовский преподаватель действительно хочет повысить эффективность процесса обучения за счет самого педагогического процесса, то он должен озаботиться пониманием студентами его технологических решений.

Поскольку эти решения внешне выражены текстами, написанными различными языками (мимика, жест, поза, слово и др.), которыми пользуется преподаватель, возникает задача организации их понимания Другим. Речь в данном случае идет не о реализации дидактических принципов доступности,

наглядности, сознательности и др., а о создании атмосферы понимания. Р. Бернс сочувственно цитирует предлагаемый для этой цели К. Роджерсом набор технологических решений:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя [2, с. 328–329].

В этих условиях со стороны Другого (студента) возможны следующие действия:

– установление предмета высказывания;

– определение контекста высказывания;

– установление значений и внутренних связей между ними в тексте и текстах;

– постижение авторского замысла, в том числе и преподавательского;

– вопрошание;

– определение авторской позиции и своего отношения к ней;

– осмысление, т. е. наделение смыслом значений, представленных различными языками в тексте-технологии.

Скорее всего, этот список действий, направленных на понимание педагогической технологии, развертывающейся в реальной образовательной ситуации, неполон. Но даже в системе, взятые в том или ином порядке, действия эти не представляют «технологии понимания». **Выстроить такую технологию, следование предписаниям которой приводило бы к адекватному пониманию Другого, значит, решить загадку человеческого понимания. Понимание же принципиально не поддается формализации.** Как, например, воспользоваться рекомендацией «определение авторской позиции и своего отношения к ней»? Если жестко нормировать операции в соответствии с этой рекомендацией нельзя, то зачем она? Нам кажется, что и ее, и другие рекомендации можно рассматривать как «мягкие» предложения

по организации процесса понимания.

В историю культуры и, прежде всего, в историю философии и педагогики, совокупность подобных «мягких», нестрогих предписаний вошла как сократический метод, блестяще реализованный Сократом и метафорически названный им «майевтика» (буквально – повивальное искусство, родовспоможение). Платоном описаны диалоги Сократа, в ходе которых через вопрошание, через столкновение различных суждений по одному и тому же вопросу ему удавалось помочь Другому обрести истину, истинное «техне».

Взаимодействие предметной и операциональной сторон профессионального знания создает объективные предпосылки для развития у будущего специалиста рефлексии, направленной на технологию педагогической деятельности. Герменевтический круг здесь проявляется в том, что студент при специальной организации процесса обучения осознает основания собственных действий в учебно-познавательной деятельности по отношению к ее объекту, предмету, эмпирической области, средствам, результату. Рефлексия означает, по Э. В. Ильенкову, что человек отдает себе полный и ясный отчет о том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует; правильно ли действовал субъект учения, целесообразно ли выведенное им обобщение, применима ли допущенная экстраполяция, т. е. собственная проверка степени адекватности применяемых им способов обращения с информацией, содержащейся в задаче, составляет, по Дж. Брунеру, один из трех аспектов обучения.

Стремление учащихся понять поведение не только физических, химических, технологически и иных объектов, но и собственные действия по отношению к ним (как действия субъектов учебно-познавательной деятельности) возникает в тех случаях, когда на пути познания появляются барьеры и тупики, обнаруживается сомнительность полученного результата, возникает необходимость выбора и т. п. В негативной формулировке такая особенность мышления зафиксирована в тезисе: «чем эффективнее выполняемые действия, тем меньше мы их осознаем» [13, с. 124]. Иными словами, чем больше реальный результат соответствует цели как мысленной модели этого результата, тем меньше осознаются познавательные и практические действия, оставаясь, разумеется, сознательно контролируруемыми.

Эти положения получают технологическую интерпретацию при использовании приемов формирования рефлексивного мышления будущего специалиста, ориентированных на технологию педагогической деятельности. Применительно к будущему учителю воспитание такой характеристики стиля нового педагогического мышления является задачей первоочередной важности. Способность «мыслить о мысли» выступает как необходимая предпосылка выполнения ряда дидактических операций: прогнозирования трудностей, с которыми может столкнуться ученик при овладении учебным материалом, анализа природы допущенных учащимися ошибок, предвидения логики познавательного движения учеников, разработки алгоритмических

предписаний, конструирования проблемных ситуаций и т. п. **Там, где студент выходит на уровень методологической рефлексии, явственно обозначается его переход на собственно педагогические позиции.** С этой целью возможно планирование и включение в учебные занятия следующих приемов: корректировка обыденных знаний и способов познания обучающихся; побуждение студентов к анализу житейских знаний и способов познания; создание проблемных ситуаций путем сопоставления данных обыденного и научного опыта; использование будущими учителями противоречивых данных житейского и научного познания для активизации познавательной деятельности школьников во всех звеньях учебного процесса; вооружение студентов приемами опровержения неверных ассоциаций, сложившихся за границами учебного познания; дидактическая оценка студентами на семинарских занятиях вариантов изложения учебного материала; задания студентам на обнаружение в школьных учебниках методических неточностей; раскрытие преподавателем своего замысла.

Нетрудно заметить, что смысл использования этих приемов состоит в актуализации пред-понимания (М. Хайдеггер) или пред-рассудка (Х. Г. Гадамер) студента, без которого пониманию не обойтись. Более того, обращение к прежнему опыту профессионально определяет самого педагога. Сошлюсь в этой связи на замечание Конфуция: тот, кто, обращаясь к старому, способен открыть новое, должен быть учителем. Профессиональное знание как основа общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста в вузе представлено, прежде всего, общественными и технологическими дисциплинами, а также дисциплинами, определяющими профиль факультета. Это знание, включенное в познавательную деятельность будущего специалиста, составляет ее предмет. Но что означает познание самого предмета? Ж. Пиаже отмечает, что «познать предмет не значит снять с него простую копию, это значит воздействовать на него для того, чтобы преобразовать его и уловить в этих преобразованиях механизм его производства» [12, с. 43]. Механизм производства и преобразования предмета изучения связан с процедурами, вытекающими из принципов научного стиля мышления – наблюдаемости, простоты, объяснения и др. Так, следование принципу простоты предполагает: поиск аналогии (общего в изучаемом с ранее изученным в определенном отношении), идеализацию (выделение явления в «чистом виде»), моделирование связи, отношения путем замещения, фиксацию идеального объекта в различных формах, запись связи, отношения в символической, знаковой форме или вербально, уточнение аспекта и границ упрощения.

**Понимание преобразования объекта в предмет и последующее его изучение (еще одна модификация герменевтического круга) реализуются в познавательном цикле.** Благодаря многочисленным познавательным циклам, развертывающимся по схеме: ...познавательная ситуация – эмпирическая область – объект – предмет – средства – результат... (в

конкретных познавательных циклах последовательность элементов может меняться), в течение каждого из них происходят изменения субъекта учебно-познавательной деятельности. В своем единстве эти изменения выступают как «приобретение новых способностей, т. е. новых способов действия с научными понятиями» (Д. Б. Эльконин) и с реальными объектами. Наблюдая, упрощая, объясняя и т. д. предмет изучения, студент тем самым преобразует, изменяет, раскрывает его для себя и таким образом познает его. Но следование предписаниям стиля мышления преобразует не только предмет изучения: изменяя этот предмет в соответствии с требованиями научного стиля мышления, будущий специалист изменяет и себя, формируясь как субъект учебно-познавательной и – шире – предметно-преобразующей деятельности.

Очевидно, что приобщение студентов к анализу профессионального знания и способам его получения является одним из резервов совершенствования общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста, в первую очередь – педагога. Более того, овладение методами такого анализа для любого специалиста высшей квалификации обязательно.

Однако механизм производства педагогического знания зачастую скрыт от студентов. Различные его элементы (принципы, методы, организационные формы и др.) предстают перед студентом как «ставшие», «готовые», лишённые следов научной и практической деятельности, которая их выработала. Недостаточное акцентирование внимания на нормативном характере научного педагогического знания приводит к тому, что студенты затрудняются в установлении соотношения между закономерностями обучения и дидактическими принципами. Определяя принципы обучения как основные положения, нормирующие содержание, методы и организационные формы обучения, будущие педагоги не могут в то же время показать, например, как принцип прочности усвоения отражен в школьном или вузовском учебнике.

Дело в том, что анализ предметной и операциональной сторон педагогического знания в их единстве, самостоятельный перевод студентами знаний-описаний в знания-предписания оказываются затруднительными. Студент, как и вчерашний школьник, идет, прежде всего, не от вопроса «как?», а от вопроса «что?». Ведь в ходе общеобразовательной подготовки в школе и вузах осуществляется в первую очередь установление причинно-следственных, функциональных, генетических, структурных и других связей (т. е. идет поиск ответов на вопрос «что?»). Профессиональная же подготовка по своей направленности и сути «технологична»: она строится на основе знания сущности объекта (его естественно-научных, функциональных, морфологических, технологических, экологических, экономических и других характеристик) и ставит своей целью научить студентов профессиональным умениям и навыкам перевода объекта из одного состояния в другое, сущего – в должное, желаемое (что соответствует поиску ответов на вопрос «как?»). Поэтому преодоление односторонности сложившегося еще в общеобразова-

тельной школе подхода к овладению научным знанием – одно из необходимых условий совершенствования технологии профессиональной подготовки специалиста. Необходимое, но недостаточное. Скорее всего, поиском ответов только на вопросы «что?» и «как?» не обойтись. Проблема технологии профессиональной подготовки специалиста – это не только проблема предмета и формы образования. Возникает еще один (?) не менее важный вопрос: «кто?». Кто эту подготовку осуществляет: преподаватель, исповедующий «техне» софистов, или гуманитарно-ориентированный педагог?

**Практическая профессиональная деятельность педагога носит явно выраженный технологический характер. Эта практика осуществляется как решение непрерывного ряда педагогических задач.** Такое представление о педагогической деятельности осмыслено в ряде исследований (Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина и др.) и является весьма продуктивным для профессиональной подготовки будущего учителя. В них подчеркивается нормативный, т. е. технологичный, характер педагогической деятельности. Выделяются, например, следующие этапы решения педагогической задачи:

1. Анализ исходных данных (основывавшийся, по существу, на предпонимании – Авт.).

2. Сопоставление исходных данных с проектируемым результатом.

3. Постановка и обоснование главной воспитательной задачи на определенный период времени и выдвижение системы перспектив перед учащимся.

4. Определение позиции классного руководителя и актива в организации решения данных задач.

5. Включение всех учащихся в активную деятельность, направленную на реализацию поставленных задач.

6. Определение содержания, методов, форм их реализации.

7. Оценка полученных данных и сопоставление их с запланированными [11, с. 249–241].

С этой схемой-предписанием согласуется и дополняет ее другая [14, с. 14–16]. Эти авторы выделяют в структуре решения педагогической задачи четыре этапа:

1) осознание субъектом воспитания возникших в практике качеств и отношений, которые требуют обоснованного педагогического воздействия: этот этап связывается с вычленением задачи из ситуации и ее постановкой:

2) принятие педагогических решений и планирование педагогического процесса:

3) реализация педагогического замысла и руководство деятельностью объекта воспитания:

4) анализ результатов решения педагогической задачи, определение нового состояния объекта воспитания и новых педагогических целей.

Печать времени (все-таки эти строки были написаны более четверти века назад) лежит на данной схеме. И дело даже не в том, что воспитательное отношение в ней представлено как воздействие субъекта (воспитателя) на



объект (воспитанника), как чисто техническое решение. Сама педагогическая задача не рассматривается как гуманитарный феномен, поэтому и не возникает вопроса о специфике педагогического явления, а следовательно, и специфике педагогической задачи, которая из него вычерпывается. По мнению В. А. Слостенина и А. И. Мищенко, главное, что отличает педагогическую задачу от всех других, это то, что успешность ее решения зависит от продуктивной деятельности самого воспитанника. К этому следует добавить, что не только решение – даже постановка педагогической задачи (как гуманитарного феномена) не может состояться без Другого. И вновь обращает на себя внимание фундаментальный факт: **обнаружение педагогической задачи в социокультурной ситуации, преобразование потенциально бесконечного социального бытия в актуальное педагогическое бытие осуществляется в герменевтическом круге.**

Интересно отметить, что и необходимые для профессионального решения педагогических задач эти нормы-предписания, и умение сознательно их применять в своей основе имеют много общего с процедурами экспериментального метода, широко используемого в естествознании: выдвижение цели эксперимента; формулирование гипотезы о его результатах; выбор объекта и средств для проведения эксперимента; планирование его проведения; реализация «приборной ситуации» с корректировкой намеченного плана; фиксирование изменений, происходящих с объектом и экспериментальными условиями; анализ полученных результатов, их соотнесение с целью и гипотезой, объяснение и интерпретация.

Общим для всех предлагаемых дидактических решений является перспективный и ретроспективный анализ познавательного цикла, стимулирование осознания студентами оснований собственной деятельности. Обеспечение взаимосвязи предметной и операциональной сторон в обучении направлено на повышение его эффективности, на помощь студенту в его становлении субъектом предметно-преобразующей деятельности. И если выдвижение такой цели не вызывает возражений, то о путях ее достижения этого сказать нельзя. Ведь учащиеся побуждаются к рефлексивным действиям после того, как предметное содержание познавательного цикла выявлено. Правда, в этой асинхронности есть определенный смысл: «Рефлексия будет способствовать плодотворной работе в том случае, если она осуществляется над совершившейся деятельностью, а не над совершающейся» [13, с. 16] Однако, приняв безоговорочно этот путь, мы вновь оказываемся в герменевтическом круге: если рефлексия совершающейся деятельности относится на «потом», то является ли «сейчас» эта деятельность сознательной?

Противоречивость ситуации «разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознаваемое и сознательно контролируемое» [8, с. 273]. Специфика же процесса обучения такова, что учащийся в нем является не *ставшим*, а *становящимся* субъектом учебной деятельности. Поэтому реализация дидактических приемов формирования у

студентов рефлексии *сейчас* оборачивается *в прошлое*, на уже свершившийся познавательный цикл, и обращена *в будущее*, на последующие, познавательные циклы. И если *сейчас*, в заключение конкретного познавательного цикла, рефлексивные действия учащихся занимают место актуально сознаваемых (что требует и дополнительных временных затрат на занятия), то *потом*, в последующих познавательных циклах, эти рефлексивные действия занимают место сознательно контролируемых этапов познавательного цикла: «Оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учащемуся делать обобщения, выходящие за пределы данной темы» [5, с. 371].

Таким образом, продуктивное формирование рефлексии у будущих специалистов возможно непосредственно в процессе обучения. Предметная и операциональная стороны научного знания являются элементами содержания образования, и овладение этими сторонами должно включаться в число задач, стоящих перед обучением. Предпосылкой формирования рефлексивного мышления учащихся служит закон развития знания в единстве его предметной и операциональной сторон. В акте оборачивания метода детерминация учебно-познавательной деятельности выступает в своем «обращенном» виде: исходным пунктом оказываются следствия, порождающие новые детерминанты, и это открывает путь для приобщения студентов к знанию структуры профессиональной деятельности. С другой стороны, знание этой структуры позволяет студенту обнаруживать смыслы в технологии самого образовательного процесса. И это обнаружение будет продуктивным, если преподавателю вместе со студентами удастся создать атмосферу доверия и взаимопонимания.

Таким образом, **присутствие герменевтического круга в понимании педагогического процесса и в самом процессе гуманитарно определяет его. Герменевтический круг дан, но не задан.** Поэтому развитие нового направления в педагогике – педагогической герменевтики (А. А. Брудный, А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, И. И. Сулима, Ф. Т. Михайлов и др.) открывает новые возможности для понимания и осуществления образования как обращения непосредственных его участников друг к другу в поисках смысла. В этом поиске смысл образования получает свое итоговое завершение не в каком-то итоговом знании, но в той открытости образования, которая возникает благодаря самому образованию.

Герменевтический круг как особенность и выражение понимания ориентирует педагога на осмысление себя и Другого в горизонте образования или, по М. Хайдеггеру, в горизонте педагогического бытия. Эвристичность герменевтического круга проявляется в том, что вхождение в него открывает педагогу иное, новое видение педагогического процесса, создает предпосылки для гуманитарно направленной (т. е. обращенной к духовному опыту Другого) технологии организации образовательной практики.

Обнаружение герменевтического круга и вхождение в него на основе

принципов стиля нового педагогического мышления (другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность) является показателем высокой профессиональной компетентности педагога, предпосылкой его личностного и профессионального самоопределения.

### Библиографический список

1. **Афанасьев, Ю. Н.** Об универсальном знании и новой образовательной среде / Ю. Н. Афанасьев, А. С. Строгалов, С. Г. Шеховцев. – М., 1999.
2. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. – М., 1986.
3. **Бор, Н.** Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор. – М., 1961.
4. **Брудный, А. А.** Психологическая герменевтика / А. А. Брудный – М., 1998.
5. **Брунер, Дж.** Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977.
6. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2.
7. **Зинченко, В. П.** Гуманитаризация подготовки инженеров / В. П. Зинченко // ВВШ. – 1986. – № 10.
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
9. **Маркс, К.** Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 3.
10. **Международный** ежегодник по технологии образования обучения. – Лондон; Нью-Йорк, 1978.
11. **Основы** вузовской педагогики / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1972.
12. **Пиаже, Ж.** Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6.
13. **Прибрам, К.** Языки мозга / К. Прибрам. – М., 1976.
14. **Спирин Л. Ф.** Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степанский, М. Л. Фрумкин. – Ярославль, 1974. – С. 14–16.
15. **Уайтхед, А. Н.** Наука и современный мир / А. Н. Уайтхед // Известные работы по философии. – М., 1990.
16. **Шиянов, Е. Н.** Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М., 1999.

УДК 37.015.323

*Л. А. Амирова*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО МО- БИЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Целевая установка образовательных систем на формирование и раз-

витие мобильной личности с особой остротой актуализировалась в нашей стране в последние годы, когда в условиях быстрого изменения содержания профессиональной деятельности происходит столь же быстрое обновление прикладных знаний. Именно этот ориентир положен сегодня в основу определения и формирования пакета стратегических векторов профессионального образования, о чем свидетельствует употребление понятий «мобильная личность», «мобильный специалист», «профессиональная мобильность» практически во всех национальных образовательных концепциях и доктринах. В этом обстоятельстве просматривается некоторая парадоксальность и противоречивость феномена «мобильность» – частое употребление в научном обороте понятий данного терминологического ряда и недостаточная исследованность сущности самого феномена.

Теоретический анализ проблемы позволяет отметить, что многие исследователи пользуются представлением о мобильности как о социальном феномене, но при этом они анализируют тот аспект мобильности, который соответствует их научному интересу. Так, отмечают социальную мобильность, личностную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную, конструкторскую, имея в виду в основном динамическую составляющую ключевого понятия, рассматриваемого либо в качестве объекта изучения, либо в качестве его предмета. При этом не рассматривается мобильность как определенный тип реагирования на происходящую и прогнозируемую деятельность в её «чистом» виде.

Исходное определяющее понимание мобильности должно быть, на наш взгляд, связано с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности, определенную жизненную позицию личности в смысле её отношения к миру, которое одновременно составляет существо личностной деятельности.

**В своих исследованиях мы определяем мобильность как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в её структуре в виде ценностно-смыслового конструкта в единстве личностных качеств и образований, основными из которых выступают активность, адаптивность, креативность и готовность личности, продуцирующего в отдельные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды.**

Использование в нашем определении понятия «ценностно-смысловой конструкт» продиктовано необходимостью обозначить некую «точку отсчета», или методологическую основу, детерминирующую необходимость обозначить начальную стартовую позицию для разворачивания понятия «мобильность» и доведения его до уровня термина, категории, дефиниции.

Такой исходной точкой, реализующей в том числе и методологический смысл использования данного понятия, на наш взгляд, является оригинальная

психологическая когнитивная теория личностных конструктов Дж. Келли, который впервые применил механическое понятие «конструкт» к описанию психолого-педагогических явлений. В её основе лежит способ, с помощью которого индивиды постигают и интерпретируют явления (или людей) в своем окружении. Назвав свой подход теорией личностных конструктов, автор концентрирует внимание на психологических процессах, которые позволяют людям организовать и понять события, происходящие в их жизни.

Согласно представлению Дж. Келли, личностный конструкт (personal construct) – это особое субъективное средство, личностное изобретение, создаваемое самим человеком и проверяемое им на собственном опыте, с помощью которого он воспринимает, дифференцирует, осознает, объясняет и прогнозирует явления и события окружающего мира, строит собственное отношение к миру, на основе которого создает тот или иной тип поведения, выстраивает взаимоотношения с другими людьми и социальными системами. В данном понимании понятие конструкт является ключевым. Так как любой человек воспринимает окружающий мир и судит о нем с помощью понятных ему систем или моделей (которые он сам же и создает, и приспособливает с целью освоения мира и в конечном итоге выживания), то личностный конструкт – это идея, или мысль, или ценность, или смысловая личностная характеристика, продуцирующая в конечном итоге относительно устойчивый способ, с помощью которого человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста и соответствующим способом реагирует на них.

Любой конструкт в плане устойчивости относителен, так как если он помогает точно прогнозировать события и выбирать адекватный способ реагирования, человек сохраняет его, если же прогноз (и выбор) не подтвердится, конструкт, на основе которого он был сделан, вероятно, подвергнется пересмотру или даже вообще может быть исключен. Таким образом, валидность конструкта проверяется с точки зрения его прогностической эффективности, степень которой может меняться [25].

Данная теория предоставляет опору нашему представлению о мобильности как о ценностно-смысловом конструкте, переходящем в интегративное личностное качество, по нескольким причинам. Во-первых, она позволяет рассмотреть мобильность как способ освоения физического и социального пространства, во-вторых, способ этот относительно устойчив, в-третьих, сам факт относительности устойчивости не только не противоречит, но и подтверждает смысловую наполненность понятия «мобильность» в его функциональном смысле.

По мнению Н. И. Шевандрина, «личность может быть рассмотрена как система конструктов. Он (конструкт) представляет собой элементарную единицу нашего восприятия, отношения и т. п., своеобразную оценочную ось, в которой соединены объективные сведения и субъективная интерпретация их» [27, с. 185].

Рассматривая личностную мобильность как ценностно-смысловой конструкт, необходимо обозначить здесь основные выделенные нами на основе теоретического анализа и результатов широкого опроса работников образования структурные компоненты указанного индивидуализированного образования, а именно: активность, готовность, адаптивность и креативность как системные качества личности. Более подробный анализ, объясняющий необходимость и достаточность, а также научно-педагогическую адекватность выделенных компонентов рассматриваемому понятию, подробно раскрыт в наших монографических исследованиях [1, 2]. Упоминание о них в контексте методологических рассуждений, на наш взгляд, необходимо для более точного понимания использованных нами подходов.

Обращаясь к понятию «подход», мы исходим из той его трактовки, которая представлена в словаре С. И. Ожегова: «подход – совокупность приемов, способов в изучении чего-либо» [13, с. 482].

Общепризнанным является положение о том, что категория «личность» в первую очередь отражает социальный аспект бытия человека. Отечественная философская мысль придерживается определения личности, рассматривая ее, с одной стороны, как устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности (социальный аспект), с другой – как индивидуального носителя этих черт, как свободного и ответственного субъекта сознательной волевой деятельности (биологический аспект) [21, с. 222].

Философский взгляд на проблему формирования мобильной личности исходит из определения исследовательской позиции по отношению к таким философским проблемам, как предназначение человека в этом мире, его место и роль в общественной жизни, границы пространства его свободы и социальной ответственности и многим другим. Однако, поскольку наше исследование решает более конкретную задачу, не углубляясь в детальный анализ содержания различных теоретических позиций, мы затронем некоторые, непосредственно относящиеся к изучению обозначенной научной проблемы.

Выбор подхода при рассмотрении конкретного понятия или конкретной категории, на наш взгляд, должен зависеть от уровня обобщенности этого понятия. К примеру, при рассмотрении понятия мобильности в «чистом виде» наиболее методологически адекватными являются эволюционный, феноменологический, экзистенциальный, антропологический подходы, при рассмотрении профессиональной мобильности – социокультурный, при рассмотрении профессиональной мобильности педагога – гуманистический, аксиологический и личностно-ориентированный подходы. При этом чем более специфично и узко трактуемо понятие, тем большее количество подходов может быть и должно быть использовано при его описании, или, вернее сказать, тем большее количество подходов представлено в исследовании его сущности. Главное условие использования в процессе научного

поиска различных подходов – их непротиворечивость.

Так, в русле исследования проблемы обращение к названным подходам отвечает данному условию в силу того, что в принципиальном смысле они опираются на законы гуманизма, что в смысловом отношении означает «очеловечивание», и направлены на реализацию человеческого потенциала. Основным критерием гуманизма выступает полнота самоосуществления, степень активности, свободы поведения и деятельности индивида в пространстве культуры, который становится человеком, развиваясь как социальное (личность) и как индивидуальное (индивидуальность) существо.

Отталкиваясь от диалектического принципа единства исторического и логического, обратимся к значимости теоретико-методологических подходов в исследовании проблемы личностной мобильности.

Эволюционный подход позволяет широко интерпретировать как сущностные, содержательные, так и функциональные назначения разрабатываемой проблемы. Эволюция в общепринятом понимании – всеобщий закон развития. Это, по мнению П. Т. Шардена, не просто теория, система, гипотеза. «Эволюция есть нечто гораздо большее, она – основное условие, которому должны отныне подчиняться и удовлетворять все теории, гипотезы, системы, если они хотят быть разумными и истинными. Свет, озаряющий все факты, кривая, в которой должны сомкнуться все линии, – вот что такое эволюция» [26].

Однако человек, исследователь чаще всего не замечает собственной вовлеченности в тот поток, который он сам только что подметил, как будто он зритель, а не участник происходящего. Почти неизбежно субъект и объект стремятся отдалиться друг от друга в акте познания.

**Вопрос «включенности» всего живого, в том числе и человека, в процесс всеобщего развития является для нашего исследования методологическим основанием, ибо он открывает для нас возможность предположить и обосновать принцип взаимодействия процесса возникновения и проявления мобильности как личностного качества.** Согласно этому принципу, с одной стороны, мобильность в смысле качества личности может быть увидена, отслежена только на фоне других, себе подобных; только «включая механизм самооценки, сравнивая себя с другими, менее мобильными или немобильными, человек может констатировать степень собственной мобильности как личностного качества или как состояния (на конкретный момент времени) лишь в сравнении с другими собственными состояниями. Иначе говоря, рефлексия, осознание себя в том или ином качестве возможна лишь на основе собственного развития, постоянного движения, изменения. С другой стороны, получить представление о мобильной личности возможно лишь наблюдая рядом такую личность, общаясь с ней, перенимая её опыт, примеряя на себя те поведенческие нормы, которые соответствуют представлению о мобильном поведении на данном социально-психологическом отрезке развития жизни. С третьей стороны, с

точки зрения эволюционного подхода развитие есть возрастание сознания, а возрастание сознания – действие к единению. «В настоящее время вся совокупность мыслящих сил и единиц вовлечена во всеобщее единение посредством совместных действий внешней и внутренней сторон Земли, все части человечества проникают друг в друга и сплавиваются на наших глазах в единый блок...», – писал П. Т. Шарден, он же указал на наличие некой гигантской психобиологической операции – своего рода мегасинтез, «суперкомбинацию», которой ныне индивидуально и коллективно подчинены все мыслящие элементы Земли [26, с. 193].

Несмотря на то, что эти мысли были высказаны ученым более 50 лет тому назад, их актуальность не только не угасла, она многократно возросла, что подтверждается всем ходом развития науки, техники, социальных и политических процессов. Для такого объединения во всей его сложности мобильность личности и как качество, и как свойство, и как состояние, и как условие названного процесса необходима, как необходимы и разработки в этом направлении.

**Основным аспектом эволюционного подхода, влияющим на наши представления о мобильности, является следующий: если процесс развития рассматривать в категориях непрерывности, вездесущности, всепроникаемости, то мобильность живого организма, например, человека, является непосредственным условием этого процесса.** Ведь именно она позволяет человеку двигаться, развиваться, изменяться. В таком случае мобильность может быть рассмотрена как изначально данное, и факт её отсутствия невозможен.

Однако в русле нашего исследования интерес представляет не столько сам процесс развития вообще (он достаточно подробно разработан в психологии), сколько скорость и качество его протекания. Тогда мобильность может быть рассмотрена и как условие, определяющее качество жизни человека.

Примеры использования эволюционного подхода в педагогических исследованиях или при разработке педагогических теорий встречаются нечасто. Еще меньше примеров закладывания положений эволюционного подхода в основу таких теорий.

Наиболее ярким положительным опытом в этом направлении может служить оригинальная теория образовательного антропогенеза, разработанная Ф. Ш.Терегуловым и положенная им в основу биосоциальной педагогики [18–20]. Не раскрывая здесь основные идеи автора, остановимся лишь на тех аспектах теории, которые непосредственно влияют на разработанные нами представления о структуре мобильности.

Все компоненты структуры мобильности в нашем понимании могут быть распределены между био- и социодетерминантами. Активность, к примеру, большей частью относится к биодетерминанте, к ней же можно отнести и адаптивность. Готовность в равной степени относится к био- и к социо-детерминанте, её одинаково уместно рассматривать при-



нительно к физиологической, анатомической готовности и к готовности социальной. Креативность же – преимущественно социальное качество. В её структуре связующим компонентом является компонент рефлексии. В качестве доказательства используем аргумент, приведенный П. Т. Шарденом, это доказательство «от противного». Животное может знать, указывает автор, но оно не знает о том, что оно знает. Это присуще только человеку, и это социально приобретенное. Креативность же как высшее проявление знания тем более должно быть отнесено к компоненту социально детерминированной природы.

Заслуживающей внимание и обладающей широким объяснительным потенциалом является концепция личности, разработанная представителями философии экзистенциализма (Н. А. Бердяев, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, Э. Фром, К. Ясперс и др., в том числе современные представители данного направления) [5, 11, 16, 24, 23, 28].

Ключевое понятие экзистенциализма – экзистенция – означает в своей сути способ бытия человека, личности, центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек предстает как конкретная неповторимая личность [21, с. 533].

Представитель атеистического экзистенциализма Ж.-П. Сартр, поддерживая идеи С. Кьеркегора, утверждал, что человек изначально ничего из себя не представляет, пока не «накопит» соответствующий потенциал. В этом смысле позиция Ж.-П. Сартра созвучна идеям теории «чистой доски» Дж. Локка. Отталкиваясь от основной идеи экзистенциализма – «существование предшествует сущности», философ и писатель отмечает, что человек сначала существует, проявляется в мире, и лишь затем определяется как личность [15, с. 319–344].

Интересен взгляд русских философов-экзистенциалистов на проблему становления личности. Н. А. Бердяев, Л. Шестов и др. утверждали, что человек не является законченным продуктом в своем развитии. В онтогенезе человек непрерывно создается и самосоздается. При этом окружающие обстоятельства не дают гарантии каждому человеку в том, что он станет личностью (на этот аспект так же указывал Ф. М. Достоевский) – самосоздаваемость зависит только от внутреннего усилия, активности, умения мобилизовать свои силы, это результат серьезной работы [7].

В данной концепции нам импонирует то положение, согласно которому жизненные устремления человека порождают определенные цели, осознаваемые и неосознаваемые, для достижения которых он предпринимает действия, эффективность результатов которых зависит от воли и уровня личностной мобильности.

Нам также близка позиция Н. А. Бердяева, утверждающего, что «личность реализует свой образ через качественные ценности, связанные с ее отношением к той или иной социальной группе, обществу, национальности, человечеству» [5, с. 304]. Близость позиции заключается в том, что мы рас-

смаатриваем личностную мобильность именно как ценностно-смысловой конструкт личности.

Таким образом, даже из приведенных точек зрения на проблему становится ясным, что философы-экзистенциалисты, в том числе и представители его русского направления, не отрицали полностью социальную обусловленность становления личности, как это пытались представить многие авторы учебников по философии советского периода. Безусловно, Ж.-П. Сартр выступал против упрощенного детерминизма, т. е. понимания, что среда оказывает механическое воздействие на человека (субъекта). По его мнению, среда воздействует на человека в той степени, в какой он ее понимает и принимает, т. е. когда он ее преобразует в ситуацию на основе активности [15].

Согласно концепции экзистенциализма, человек проявляет мобильность в полной мере при переходе от одной субстанциональности к другой. Этот переход раскрывается с помощью категории «виртуальность». Современный российский философ Е. А. Плеханов пишет, что «... человеческая виртуальность – это *экзистенция-готовность* (курсив Е. А. Плеханова), экзистенция в модусе мобилизации». Исследователь образно называет виртуальность горизонтом потенциальности и далее рассуждает, что такая виртуальность – это состояние, когда человеческая сущность, качества и свойства лишь начинают обретать очертания. В плане бытия виртуальность погранична как состояние множественности возможностей, вариантов развития, или, как выражается автор, «...она может быть определена как бытие-бифуркация» [14, с. 236].

Философы А. А. Баталов, Г. Н. Шапошников, основываясь на идеях экзистенциализма, считают малопродуктивными поиски некой абсолютной природы человека, и в качестве наиболее перспективного предлагают полиструктурный подход к изучению личности. Они исходят из положения, что в многосложной системе «человек» каждая из подсистем при определенных условиях может стать системообразующей. Тогда, по их мнению, она по отношению к другим подсистемам и к системе в целом будет самодостаточной, т. е. субстанциональной, или «природой человека» на данный отрезок его бытия [3, с. 22].

Для примера исследователи показывают жизнь человека, возглавляющего страну. «Когда он осуществляет функции главы государства, его субстанциональность можно определить одним единственным словом – “президент”. Все остальное, ему присущее (психосоматические особенности, этническая и конфессиональная принадлежность, увлечения и т. д. и т. п.) относится к разряду акциденций. Если же он, скажем, попадает в хирургическую клинику по поводу предстоящей операции на сосудах сердца, тогда его субстанциональность изменяется: теперь это “кардиобольной”. Президентство же переходит в статус акциденций, составляющих в своей массе несубстанциональное, или, как сказали бы экзистенциалисты, “неподлинное” бытие» [3, с. 22–23].

Таким образом, позиции экзистенциальной философии по отношению

к личностной мобильности с учетом состояния на данный момент можно вложить в следующую схему: субстанциональность – полная мобильность; виртуальность (момент перехода человека от одной субстанциональности к другой) – это экзистенция в модусе мобилизации (готовность); акциденции (несубстанциональное бытие) – пассивность.

Отметим также позицию современных сторонников экзистенциализма о том, что именно субстанциональное бытие наполняет жизнь человека ценностями и смыслами, обогащая его экзистенциальный опыт. При этом «... новые ценностные смыслы открываются лишь на преодолении рационализма и реконструкции глубинных слоев человеческого самосознания, ибо заимствовать можно лишь технологический, а не экзистенциальный опыт» [6, с. 212].

Подобная точка зрения принадлежит и представителю психологической науки – профессору В. Ф. Сафину. Он отмечает неразрывную связь между системой личностных ценностей и смыслом жизни человека: «субъективное переживание ценности есть смысл», «смысл жизни – не данность, а процесс поиска ценности» [17, с. 9].

Говоря о смысле человеческого существования, В. Франкл указывает на наличие сверхсмысла, который мобилизует познавательные способности человека и представляет идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать. Смысл нельзя заложить в человека, нельзя ему дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща... Смысл должен быть найден» [22, с. 36]. Именно в поисках смысла человек мобилизует свою деятельность и поведение. Оттого, как проходит мобилизация, зависит результат личностного становления. И, поскольку человек представляет себя, – отмечает Ж.-П. Сартр, – «...уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал» [15, с. 323].

Человек – это «существо, устремленное в будущее» (Ж.-П. Сартр), и в этом устремлении ему предстоит постоянно осуществлять поиск смысла на том основании, что смысл – это всякий раз и конкретный смысл в конкретной ситуации (В. Франкл). Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

Поддержку нашим представлениям о мобильности как ценностно-смысловом конструкте личности мы находим во взглядах экзистенциалистов на философскую проблему свободы и ответственности. В этом плане интересна формула становления личности, предложенная С. Кьеркегором – для «Я» нет никакого становления, если оно несвободно. В свою очередь «возможность дает свободу, а следовательно – выбор» [12, с. 274]. Согласно

указанной философской позиции, регулятивы, направленные на формирование личностной активности, «включаются» только в свободной деятельности. Этот взгляд совпадает с антропологическими взглядами И. Канта на то, что человек «как свободно действующее существо» делается или может делать себя сам [10, с. 351].

**Следует отметить тесную взаимосвязь экзистенциального подхода с феноменологическим**, так как прогностически моделируя и проектируя необходимые для формирования и развития личностной мобильности педагога условия, необходимо воспринимать изначально данный процесс как неустойчивый к различного рода стандартизациям, как процесс, протекающий нелинейно и асинхронно.

Многочисленные педагогические теории образования личности чаще всего определяются тем, на какую идеальную модель они ориентированы, при этом чаще всего главным критерием выбора целевых установок являются социально-экономические условия общества, поскольку в этих условиях осуществляется сам педагогический процесс. Таким образом, под определенную цель подстраиваются все компоненты образовательной системы, включая условия ее функционирования. Отметим, что подобная схема достаточно удачно вписывается в контекст многих методологических подходов, в том числе таких устоявшихся и положительно зарекомендовавших себя, как личностно-ориентированный, деятельностный и даже системный. Однако феноменологический подход, как весьма актуальное, но далеко не новое направление методологической культуры, позволяет отступить от этих традиций и успешно исследовать проблемы, связанные с уникальностью личности, ее индивидуальностью.

В основу феноменологического подхода был положен феноменализм, представляющий собой субъективно-идеалистическое направление в философии, признающее главной реальностью явления сознания, так называемые феномены. Развиваясь в идеях философии Гегеля и учения Э. Гуссерля, феноменология обращала внимание на внутренний мир человека, его субъективный опыт, неповторимость. В этом контексте особое внимание обращалось на проблему самодетерминации личности.

**Феноменологический подход подводит исследователей к пониманию важнейшего сущностного аспекта деятельности личности – понимание ее как смысла жизни, как формы самовыражения, становления позиции субъектности человека с помощью механизма реализации возможностей, заложенных в его потенции.**

Основная установка данного подхода, как отмечает Г. П. Звенигородская, – это «...убеждение, что мы никогда не доберемся до актуальной истины, если будем объяснять образовательную деятельность индивида естественно-научными и традиционно-психологическими средствами. Феноменология же работает не с вещами, и даже не с их отражением, а с их смысловыми эквивалентами, дополняющими в образовательной деятельности сущность

познаваемого» [9, с. 131].

Соглашаясь с автором в целом, отметим, что важно не противопоставлять феноменологический подход другим, а использовать его в комплексе, общем арсенале «естественно-научных и традиционно-психологических средств». Во всяком случае, это непосредственно относится к исследованию личностной мобильности вообще и профессиональной мобильности педагога в частности. Это связано с тем обстоятельством, что любые действия субъекта педагогической деятельности органично вплетены в механизм функционирования образовательной системы, которая выступает как часть социальной, изменяющейся, развивающейся благодаря усилиям социально-мобильных членов общества. При этом предметом изменений является и сам педагог, выступающий как субъект собственного изменения и развития. Субъектный характер его деятельности (и познавательной, и профессиональной) усиливается с использованием регулярных рефлексивных действий и оценки собственных изменений. Рефлексия как сложный психический процесс тесно связана с другими сторонами его психической жизни. Эти связи взаимообусловлены, и, следовательно, непосредственно влияют на темп и особенности развития профессиональных качеств педагога. «Человек целостен, сложен и сам для себя часто является проблемой – в образовательном процессе необходимо создавать такие условия, которые помогали бы раскрывать ему его собственные возможности, о которых он сам-то далеко не всегда знает» [9, с. 132].

В исследовании этих процессов феноменологический подход позволяет осмыслить не только субъектный опыт формирующегося педагога, но и обнаружить истинные педагогические смыслы и ценности, актуализирующие мотивы быть мобильным в профессиональной деятельности.

**Антропологический подход переносит акцент исследования с собственно педагогических феноменов на человека как субъекта культуры,** который в русле образовательной проблематики рассматривается как формирующаяся и формируемая личность, и вектор ее устремлений задается общественным идеалом. С позиции данного подхода педагогические концепции и воспитательные практики призваны сформировать некий этический идеал, воплощающий в себе компоненты определенной культуры. При этом образовательная система во всей совокупности возникших внутри неё институтов, целей, содержания, методов, форм и средств становится своего рода условием, обеспечивающим динамику личностного становления и развития в направлении заданного идеала.

Педагогическая антропология объективно наделена методологическим смыслом, являясь метанаукой о воспитании, теоретической базой всех отраслей педагогического знания. Собственно антропологический подход задает четкий методологический ориентир для построения конкретного процесса развития человека как личности и как индивидуальности, в единстве его духовного и физического начал. Именно он позволяет преодолеть оппози-

цию социализации и индивидуализации личности, увидеть их сущностное единство и обеспечить гармоничное сочетание и взаимодополнение. Кроме методологического ориентира, педагогическая антропология является также самостоятельным направлением педагогической науки, исповедующей целостное и системное видение человека как субъекта и объекта образовательной деятельности, как способ интеграции различных знаний о человеке в аспекте его формирования, становления и воспитания.

Возрастание методологического значения и прикладной ценности антропологизма в педагогике, по мнению А. С. Запесоцкого, обуславливается в числе прочего и тем, что в отношениях между индивидом и обществом однонаправленность, жесткий детерминизм и регламентация постепенно уступают место большей эластичности, многосторонности социальных связей человека. Это создает больший простор проявлению его индивидуальности, что объективно формирует необходимые предпосылки для выработки соответствующих подходов к образованию, опирающихся на всесторонний учет закономерностей развития человеческой индивидуальности.

Поэтому при формулировке целей современного обучения и воспитания приоритетом становится формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. При этом интеллектуальное развитие должно сочетаться с нравственным развитием личности, воспитанием способности к продуктивному общению, гражданской ответственности.

К сожалению, отмечает А. Запесоцкий, человековедение не выработало сколько-нибудь общепринятой концепции человека. В связи с этим необходима корректировка на мировоззренческом уровне самого образа человека, на воплощение которого будет направлена педагогическая деятельность, в структуру такого образа должны быть «встроены» инструментальные и личностные качества, благодаря которым современный мир сможет выйти из системного цивилизационного кризиса, позволит человечеству перейти к информационной фазе развития цивилизации. Педагогический процесс в антропологической плоскости автор определяет как систему условий и методов целенаправленной актуализации человеческих возможностей в соответствии с идеалом (т. е. ценностно-нормативной моделью человека, формируемой в религиозно-этических и философских концепциях на основе понимания сущности человека) и требованиями общества, продиктованными его насущными проблемами [8].

Разрабатываемая концепция человека призвана отвечать требованиям современного общества и соответствовать культурно-историческим запросам, это несомненно. Именно этим обстоятельством должна определяться специфика исследовательской направленности в ее разработке. В этом плане мы полностью согласны с Е. П. Белозерцевым, который отмечает,

что «декларированная и осознанная субъективность исследования не есть заранее выписанная исследователю индульгенция на необъективность или вкусовщину, это гарантия именно объективности в смысле соответствия неким культурно-историческим реалиям» [4, с. 81].

Мобильность как качество личности, формирующейся в условиях определенного культурно-исторического пространства, и как межнаучное понятие (философско-социолого-психолого-педагогическое) мы предлагаем рассматривать в контексте культурно-исторических и ментальных позиций, т. е. мобильность россиянина, её формирование и развитие следует рассматривать в контексте российского менталитета и развития российской научной мысли.

**Отечественная философская мысль считала антропологизм принципом бытия и познания, именно своеобразная антропоцентричность стала объединяющим признаком русской гуманитарной культуры, её основная идея – целостность и онтологизм человека.** В качестве примера может быть рассмотрена антропологическая концепция Б. Вышеславцева (человек есть единство семи онтологических ступеней); труды Н. Бердяева, утверждающие целостность человеческой личности при условии приоритетности духа; идеи П. Флоренского, которые в категориях целостности представляют не только бытие, но и познание; работы А. Галича, Н. Пирогова, В. Острогорского, А. Каптерева, В. Водовозова, Н. Неклюева, П. Кропоткина, К. Ушинского, в которых изложены взгляды на человека как на объект и субъект образования, что для своего времени являло революционный прорыв в педагогических взглядах. Антропологизм как мировоззренческая позиция оказал влияние на взгляды этих ученых при решении педагогических задач любой степени сложности и обобщенности. Так, обосновывая ведущую цель воспитания, К. Д. Ушинский считал, что она не сводится к стремлению сделать человека счастливее, лучше, совершеннее. Цель воспитания должна обозначать вектор человеческих устремлений (соизмеряемых с его физическими и психологическими возможностями) и дополняться потребностями, порождаемыми общественной жизнью.

Антропологический подход был оригинально реализован и развит в русском космизме, утверждавшем идею неразрывной связи человека с Космосом, Вселенной. Центральной и глубоко антропологичной идеей философии русского космизма стала идея об активной эволюции и деятельной природе человека. Исходные принципы взгляда на человека как на активного участника космических процессов были сформулированы Н. Федоровым. Именно активного, деятельного человека он полагал и в качестве основного предмета познания, и в качестве основного критерия истины.

Близкие к современным педагогическим идеям взгляды высказывал В. Вернадский, который призывал учитывать в процессе образования подлинное место человека в мире, обеспечивать комплексность знания, рассматривать образовательную систему не как «искусственную среду», а как

часть социального (и даже космического) целого.

Обозначенная нами проблема – проблема формирования мобильной личности педагога – носит комплексный характер. Изучение человека не вообще, а выяснение факторов, условий, средств, методов, психологических аспектов формирования и развития личности сегодня становится предметом многих наук. В обозначенной проблемной плоскости пересекаются интересы философии, антропологии, медицины и биологии человека, психологии, социологии, этики, культурологии и др. Разные науки изучают аспекты личности, определяя в качестве предмета исследования те существенные особенности личности и ее свойства, которые отвечают специфическим научным интересам. Основная «нагрузка» ложится все же на педагогику, поскольку в современном обществе формирование и развитие профессиональной мобильности человека можно рассматривать как цель и смысл широко организованного многоуровневого процесса профессиональной подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

### Библиографический список

1. **Амирова, Л. А.** Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации: монография / Л. А. Амирова. – Уфа: Вост. ун-т, 2006. – 460 с.
2. **Амирова, Л. А.** Профессионально-педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы развития: монография / Л. А. Амирова, З. А. Багизаев. – М., 2004. – 191 с.
3. **Баталов, А. А.** Варварство и цивилизованность – извечные формы экзистенции / А. А. Баталов, Г. Н. Шапошников. – Екатеринбург: Изд-во УГМА, 2001. – 62 с.
4. **Белозерцев, Е. П.** Онтологическая реальность современного образования / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 2003. – № 2. – С.81–88.
5. **Бердяев, Н. А.** Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
6. **Вязникова, Л. Ф.** Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования, их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–214.
7. **Гайденко, П. П.** Человек и история в свете «философии коммуникации» К. Ясперса / П. П. Гайденко // Человек и его бытие как проблема современной философии. – М.: Наука, 1978. – С. 51–58.
8. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
9. **Звенигородская, Г. П.** Сохранить естественность! (Педагогика: феноменологический подход / Г. П. Звенигородская // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С.130–133.
10. **Кант, И.** Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. – 709 с.
11. **Кьеркегор, С.** Наслаждение и долг / С. Кьеркегор. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.



12. **Кьеркегор, С.** Страх и трепет: пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
13. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1982. – 816 с.
14. **Плеханов, Е. А.** Виртуальность человеческой природы / Е. А. Плеханов // Материалы 2-го Российского философского конгресса. – Екатеринбург, 1999. – Т. 1, ч. 2. – С. 234–236.
15. **Сартр, Жан-Поль.** Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов: Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. – М.: Политиздат, 1989.
16. **Сартр, Жан-Поль.** Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр; пер. с фр. В. И. Колядко. – М.: ТЕРРА. Книжный клуб; Республика, 2002. – 639 с.
17. **Сафин, В. Ф.** Зигзаги мыслей и озарений: записки психолога / В. Ф. Сафин. – Уфа, 2005 – 68 с.
18. **Терегулов, Ф. Ш.** Материя и её сознание / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа, 2001. – 164 с.
19. **Терегулов, Ф. Ш.** Образовательный антропогенез во встроенных телах и социальных геномах / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 52 с.
20. **Терегулов, Ф. Ш.** Формирующая биосоциальная педагогика / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа, 1999. – 386 с.
21. **Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
22. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 268 с.
23. **Фромм, Э.** Бегство от свободы: пер. с англ. / Э. Фромм; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
24. **Хайдеггер, Мартин.** Положение об основании. Статьи и фрагменты / М. Хайдеггер; пер. с нем. О. А. Коваль. – СПб.: Алетейя, 2000. – 289 с.
25. **Хьелл, Л.** Теории личности (Основные положения, исследование и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
26. **Шарден, П. Т.** Феномен человека / П. Т. Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
27. **Шевандрин, Н. И.** Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч.1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
28. **Ясперс, Карл.** Всемирная история философии: Введение / К. Ясперс; пер. с нем. К. В. Лошевского. – СПб.: Наука, 2000. – 272 с.

УДК [517.9:53]:378.4

*В. Г. Абдрахманов*

## **О КОРРЕКТНОСТИ ПОСТАНОВКИ ВНУТРЕННЕЙ ДВУМЕРНОЙ ЗАДАЧИ ДИРИХЛЕ В КУРСЕ УРАВНЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Для вузов с повышенной математической подготовкой имеются современные учебники по курсу «Уравнения математической физики» (например, [6]). Соответствующие учебные пособия для технических вузов со стандартным курсом математики написаны в основном более четверти века назад [1, 5, 7, 8]. В этих пособиях вопросы корректности постановки задач (существование, единственность, устойчивость решений), как правило, затрагиваются вскользь, устойчивость вообще не рассматривается. Между тем, в современном курсе математической физики этим вопросам должно быть уделено достаточное внимание; кроме того, в соответствии с современной тенденцией к содержательной интеграции (см. например, [2–4]) этот курс должен быть в необходимой мере интегрирован с курсом функционального анализа.

В 2007 г. в издательстве МАИ выходит (с грифом Минвуза) учебное пособие [9] для технических вузов со стандартным курсом математики, в котором мы постарались учесть современные требования к содержанию учебного пособия. В этой заметке в качестве примера рассмотрим вопросы корректности постановки двумерной внутренней задачи Дирихле.

Условимся обозначать символом  $C(S)$  множество функций, непрерывных на множестве  $S$ .

Двумерная внутренняя задача Дирихле состоит в следующем: найти функцию  $u(x, y)$ , непрерывную в ограниченной замкнутой области (в открытой области  $D$  вместе с ее границей  $S$ ), имеющую непрерывные частные производные второго порядка внутри области  $D$ , удовлетворяющую внутри области  $D$  уравнению Лапласа

$$(1)$$

и, кроме того, удовлетворяющую на границе  $S$  краевому условию

$$(2)$$

где

Классическое решение задачи Дирихле, таким образом, это функция  $u = u(x, y)$ , непрерывная в замкнутой области, гармоническая внутри области  $D$  и принимающая заданные значения на границе  $S$  области  $D$ . Существование классического решения примем без доказательства. Займемся вопросами единственности и устойчивости решения. Эти вопросы решаются с помощью принципа экстремума для гармонической функции, с рассмотрения которого и начнем.

Введем понятие расстояния между множествами

### 1. Теорема о расстоянии между замкнутыми множествами

Расстоянием между множествами  $X$  и  $Y$  называется нижняя грань расстояний между всевозможными парами точек  $x \in X$  и  $y \in Y$  (рис. 1):

В теории множеств доказывается: Если

$X$  и  $Y$  – непустые непересекающиеся замкнутые множества в  $R^n$  и хотя бы одно из них ограничено, то расстояние между ними положительно (т. е. не может равняться нулю):

Приведем еще без доказательства важное свойство гармонической функции.

### 2. Теорема о среднем значении гармонической функции

Среднее значение гармонической функции на окружности радиуса  $R$  с центром  $O$  равно ее значению в центре  $O$  окружности, каковы бы ни были радиус и центр окружности, содержащейся в области гармоничности функции  $u(x, y)$ :

$$u_{x_0, y_0} = \frac{1}{2\pi R} \int_0^{2\pi} u(x_0 + R \cos \theta, y_0 + R \sin \theta) d\theta$$

(криволинейный интеграл первого рода вдоль окружности).

Сформулируем и докажем  $u(x, y)|_S = \varphi(x, y)$ , т.е.

### 3. Теорема принципа экстремума для гармонической функции

$\varphi(x, y) \in C(\bar{D})$  гармоническая в области  $D$  (ограниченной или не ограниченной) и отличная от постоянной, ни в одной внутренней точке области  $D$  не может принимать ни значения  $\max_{\bar{D}} \varphi(x, y)$  ни значения  $\min_{\bar{D}} \varphi(x, y)$

Рассмотрим случай  $X, Y \subset R^n$ . Если  $X, Y \subset R^n$ , то справедливость утверждения очевидна, так как все значения  $u$   $X, Y \subset R^n$   $\bar{X}, \bar{Y}$ .

$$\bar{x} \in X \quad \bar{y} \in Y$$

$$d = d(X, Y) = \inf_{\bar{x} \in X, \bar{y} \in Y} d(\bar{x}, \bar{y})$$

$R^n$

$$d(X, Y) = d > 0$$

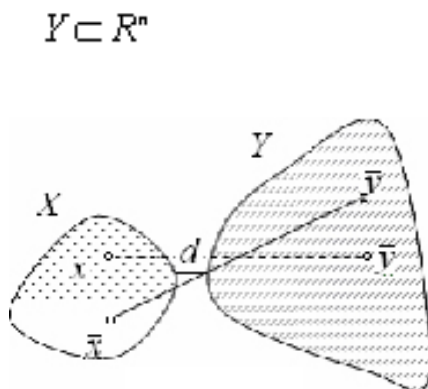


Рис. 1

$(x_0, y_0)$

$S_\pi(x_0, y_0)$   
 $(x_0, y_0)$

$$u(x_0, y_0) = \frac{1}{2\pi R_{\pi(x_0, y_0)}} \int u(\xi, \eta) dl$$

$$M = \sup_D u(x, y).$$

$$m = \inf_D u(x, y)$$

$$M = \sup_D u(x, y) \quad M = +\infty$$

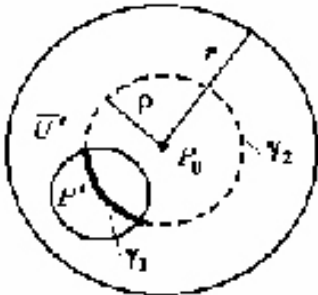


Рис. 2

Пусть  $M$  – конечное число. Допустим, что в некоторой внутренней точке  $P_0 = (x_0, y_0)$  функция  $u(x, y)$  принимает это значение:  $u(P_0) = M$ . Точка  $P_0$  содержится в области  $D$  вместе с некоторой окрестностью  $U_r(P_0)$  (круг радиуса  $r$  с центром  $P_0$ ) (рис. 2). Покажем, что во всех внутренних точках  $P$  этого круга  $u(P) = const = M$ . Если это не так, то найдется внутренняя точка  $P'$ , в которой  $u(P') \neq M$

так как  $u(P') < M$  или  $u(P') > M$  и место неравенства не может быть выполнено во всех точках некоторой окрестности точки  $P'$ . Внутри этой окрестности возьмем столь маленький замкнутый круг  $U_{r'}(P')$  с центром  $P'$ , чтобы он содержал  $U_r(P_0)$  внутри круга  $U_r(P_0)$ . Тогда  $U_{r'}(P')$  и радиусом  $r'$  от  $P_0$  и обозначим  $\rho = d(P_0, P')$  и окружности  $\gamma_1$  попавший в круг  $U_{r'}(P')$  и  $\gamma_2$  – часть окружности  $U_r(P_0)$ . Тогда  $\gamma = \gamma_1 \cup \gamma_2$  ( $\forall P \in \gamma_1$ )  $[u(P) < M]$  (строгое неравенство),  $(\forall P \in \gamma_2) [u(P) \leq M]$ . (3)

Применим теорему 2 о среднем значении гармонической функции к

окружности :

$$u(P_0) = \frac{1}{2\pi\rho} \int_{\gamma} u(P) dl \quad (4)$$

Оценим интеграл, и с помощью теоремы о строгом неравенстве для интегралов (согласно которой):

Таким образом, из равенства (4) имеем  $f < g \Rightarrow \int f < \int g$ , тогда

$$\begin{aligned} \frac{1}{2\pi\rho} \int_{\gamma} u(P) dl &= \frac{1}{2\pi\rho} \left( \int_{\gamma_1} u(P) dl + \int_{\gamma_2} u(P) dl \right) \leq \frac{1}{2\pi\rho} \left( \int_{\gamma_1} u(P) dl + M \int_{\gamma_2} dl \right) = \\ &= \frac{1}{2\pi\rho} \left( \int_{\gamma_1} u(P) dl + M l(\gamma_2) \right) < \frac{1}{2\pi\rho} \left( \int_{\gamma_1} M dl + M l(\gamma_2) \right) = \frac{1}{2\pi\rho} (M l(\gamma_1) + M l(\gamma_2)) = \\ &= \frac{M}{2\pi\rho} (l(\gamma_1) + l(\gamma_2)) = \frac{M}{2\pi\rho} 2\pi\rho = M \quad (l(\gamma_1), l(\gamma_2) - \text{длины}). \end{aligned}$$

как по предположению. Следовательно, внутри  $U_r(P_0) < M$  не может быть точек,  $u(P_0) = M$ , так что во всех  $U_r(P_0)$  точках круга  $u(P) \neq M$  равна  $M: u(P) = const = M$ .

Мы докажем следующее утверждение: если в какой либо точке выполняется равенство  $u(P) = M$ , то внутри круга любого  $P = (x, y) \in D$  (содержащегося в области  $D$ ) функция  $u(P) = u(x, y)$  постоянна и равна  $M$ .

Пусть теперь произвольная точка области  $D$  (напомним, что область  $D$  – открыт, т. е. состоит только из внутренних точек, и связное множество, т. е. любые две точки можно соединить непрерывной кривой, содержащейся в этом множестве).

Ввиду связности  $D$  существует непрерывная кривая

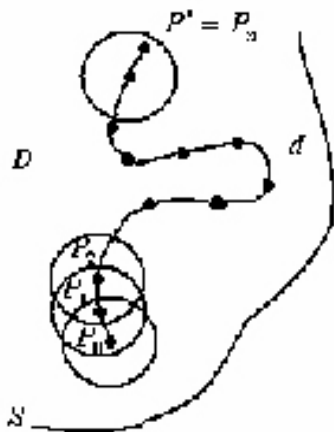


Рис. 3

$\gamma = \{(x, y) : x = x(t), y = y(t), x(t), y(t) \in C[\alpha, \beta]\}$ , и целиком содержащаяся в области  $D$  (рис. 3).  $P_0 = (x(\alpha), y(\alpha)), P' = (x(\beta), y(\beta))$  непрерывны на отрезке  $[\alpha, \beta]$ , то они ограничены: существуют числа  $a, b, c, d$  такие, что

Значит  $[\alpha, \beta]$  точки

Следовательно, все точки  $(x, y)$  кривой  $\gamma$  содержатся в прямоугольнике  $a \leq x(t) \leq b, c \leq y(t) \leq d$ . Значит  $a \leq x(t) \leq b, c \leq y(t) \leq d$ .

держатся в прямоугольнике  $a \leq x(t) \leq b, c \leq y(t) \leq d$ , т. е. множество точек ограничено. Ввиду того, что граница  $S$  области  $D$  и кривая  $\gamma$  – непре-

секающиеся замкнутые множества (т. е. множества  $a \leq x \leq b, c \leq y \leq d$  свои предельные точки) и одно из них ( ) ограничено, то согласно теореме 2 расстояние между ними положительно (не равно нулю):

Равномерная непрерывность функций на отрезке  $[a, b]$  позволяет разбить  $[a, b]$  на конечное число частей с хордами  $d(y, S) = \delta > 0$ .

на конечное число частей с хордами  $[a, \beta]$ : по заданному  $\epsilon > 0$  такое,  $\delta > 0$  если разбить отрезок  $[a, \beta]$  на  $n$  частей с длинами, меньшими  $\delta$ :

то выполняется неравенства  $\alpha = t_0 < t_1 < \dots < t_n = \beta, |t_k - t_{k-1}| < \delta, (k = 1, 2, \dots, n)$ , вследствие чего для точек  $P_{k-1} = (x(t_{k-1}), y(t_{k-1})), P_k = (x(t_k), y(t_k))$

Построим круг  $U_\delta(P_{k-1})$ . Он содержится в  $D$ , так как  $d(P_{k-1}, S) \geq \delta$ . Точка  $P_k$  попадает в круг  $U_\delta(P_{k-1})$  и поэтому  $u(P_k) = M$ . Теперь строим круг  $U_\delta(P_k)$  и т. д. После конечного числа шагов точка  $P_2$  окажется внутри  $U_\delta(P_1)$ , где  $u(P_2) = M$  и потому тоже  $u(P_2) = M$ .

Вид  $P' = (x', y')$  всех точек области  $D$   $u(x, y) = M$ , тогда как по условию функция  $u(P)$  не принимает значения  $M$  в области  $D$ .

Противоречие доказывает, что во внутренних точках области  $D$  функция  $u(x, y)$  не принимает значения  $M$ .

Аналогично доказывается, что во внутренних точках функция  $u(x, y)$  не принимает значения  $m$ .

• *Замечание.* Если область  $D$  ограничена и функция  $u(x, y)$  непрерывна в замкнутой области  $\bar{D}$ , то, по теореме Вейерштрасса, она обязательно принимает в  $\bar{D}$  максимальное значение  $M_0$  в некоторой точке  $(x_0, y_0) \in \bar{D}$ .

Так как  $\bar{D}$  (точная верхняя граница значений функции  $u(x, y)$  в области  $D$  не превосходит  $M_0$  максимального значения  $(x_0, y_0) \in \bar{D}$  области  $\sup_D u(x, y) = M \leq M_0$  для гармонической в области  $D$  функции во всех внут  $D$ , то тем более  $M \leq M_0$ . Следо-

вательно, функция  $u(x, y)$ , непрерывная в ограниченной замкнутой области  $\bar{D}$ , гармоническая в области  $D$  и отличная от постоянной, принимает максимальное значение  $u(x, y) < M$  на границе  $S$  области  $D$ . Обстоит дело с минимальным значением.

Таким образом, гармоническая в ограниченной области  $D$  и непрерывная в замкнутой области  $\bar{D}$  функция  $u(x, y)$ , отличная от постоянной, свои минимальное и максимальное значения принимает только на границе  $S$  области  $D$ :

$$\bar{D} \quad (5)$$

Теперь можем доказать основное утверждение.

**4. Теорема о единственности и устойчивости классического решения**

$$\left( \forall (x, y) \in \bar{D} \right) \left[ \min_S u(x, y) < u(x, y) < \max_S u(x, y) \right].$$

области  $\bar{D}$  единственно.

Б. Пусть  $u$  и  $v$  функции, задающие краевое условие (3) внутренней задачи Дирихле для ограниченной области  $D \subset R^2$  и соответствующие классические решения  $\varphi$  и  $\tilde{\varphi}$ .

Тогда при  $\varepsilon > 0$  из неравенства  $\max_S |\varphi - \tilde{\varphi}| \leq \varepsilon$  следует неравенство

$$D \subset R^2$$

1) Если  $u$  и  $v$  – два классических решения, удовлетворяющих краевому условию (2), то разность  $u - v$  является классическим решением уравнения  $\Delta(u - v) = 0$  с краевым условием  $\min_S |u - v| \leq \varepsilon$ . Поэтому

и неравенства (5) для функции  $u - v$  имеют вид

$$(u - v)|_S = u|_S - v|_S = \varphi(x, y) - \tilde{\varphi}(x, y) = 0.$$

что  $\min_S (u - v) = 0, \max_S (u - v) = 0$ , классическим решением, удовлетворяющим

$$\left( \forall (x, y) \in \bar{D} \right) [0 \leq u(x, y) - v(x, y) \leq 0],$$

$$\left( \forall (x, y) \in \bar{D} \right) [u(x, y) = v(x, y)].$$

Так как  $u - v$  
$$\left( \forall (x, y) \in \bar{D} \right)$$

$$\left[ \min_S (\varphi(x, y) - \tilde{\varphi}(x, y)) \leq u(x, y) - v(x, y) \leq \max_S (\varphi(x, y) - \tilde{\varphi}(x, y)) \right]. \quad (6)$$

то 
$$\min_S (\varphi - \tilde{\varphi}) = -\max_S (-(\varphi - \tilde{\varphi})) = -\max_S |\varphi - \tilde{\varphi}| \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \max_S (-(\varphi - \tilde{\varphi})) \leq \max_S |\varphi - \tilde{\varphi}| \Rightarrow -\max_S (-(\varphi - \tilde{\varphi})) \geq -\max_S |\varphi - \tilde{\varphi}|,$$

$$\min_S (\varphi - \tilde{\varphi}) \geq -\max_S |\varphi - \tilde{\varphi}|.$$

$$\max(\varphi - \tilde{\varphi}) \leq \max_{\bar{D}} |\varphi - \tilde{\varphi}|,$$

$$(\forall (x, y) \in \bar{D}) \left[ -\max_{\bar{D}} |\varphi - \tilde{\varphi}| \leq u(x, y) - \tilde{u}(x, y) \leq \max_{\bar{D}} |\varphi - \tilde{\varphi}| \right]$$

Единственность и устойчивость имеют место и для внешней задачи Дирихле, но доказательство сложнее.

$$(\forall (x, y) \in \bar{D}) [ |u - \tilde{u}| \leq \varepsilon ] \Rightarrow \max_{\bar{D}} |\varphi - \tilde{\varphi}| \leq \varepsilon.$$

### Библиографический список

1. **Араманович, И. Г.** Уравнения математической физики / И. Г. Араманович, В. И. Левин. – М.: Наука, 1969. – 288 с.
2. **Берулава, М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
3. **Берулава, М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
4. **Богатова, И. Б.** Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления / И. Б. Богатова, И. В. Непрокина. – Тольятти: ТГУ, 2004. – 110 с.
5. **Бугров, Я. С.** Дифференциальные уравнения. Кратные интегралы. Ряды. Функции комплексного переменного / Я. С. Бугров, С. М. Никольский. – М.: Наука, 1981. – 448 с.
6. **Владимиров, В. С.** Уравнения математической физики / В. С. Владимиров, В. В. Жаринов. – М.: Физматлит, 2004. – 310 с.
7. **Кальницкий, П. А.** Специальный курс высшей математики для втузов / П. А. Кальницкий, Д. А. Добротин, В. Ф. Жевержев. – М.: Высш. шк., 1976. – 392 с.
8. **Пискунов, Н. С.** Дифференциальное и интегральное исчисления / Н. С. Пискунов. – М.: Наука, 1970. – Т. 2. – 576 с.
9. **Абдрахманов, В. Г.** Уравнения математической физики / В. Г. Абдрахманов, Г. Т. Булгакова. – М.: МАИ, 2007. – 342 с.

УДК 37.01

Е. С. Дорошук

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ КУЛЬТУРЕ ТВОРЧЕСТВА

Воспитание человека нового тысячелетия связано с повышенными требованиями, которые предъявляет общество личности. Преобразовательная деятельность, протекающая сейчас во всех сферах жизни и деятельности, в качестве основного механизма использует воздействие на общественное мнение, связанное с необходимостью его выражения посредством исполь-



зования средств массовой информации. Это налагает особую ответственность на журналистов, организующих и осуществляющих это воздействие, связанное с процессами управления и самоуправления обществом. В свою очередь, эффективность этих процессов во многом зависит от качества профессиональной подготовки журналистов, степени их развития как компетентных в своей области специалистов.

Так как журналистика – это профессия многофункциональная, открытая, обладающая рядом специфических характеристик, позволяющих предъявлять своему субъекту особые требования, то логично предположить, что высокая степень развития культуры творчества журналиста является той спецификой, которая отличает деятельность журналиста в системе публичных коммуникаций. Ведь именно креативный подход к разным по своему составу сведениям, соотношение фактографичности и концептографичности деятельности журналиста позволяют создать модель действительности, в которой отражаются основные закономерности развития человеческого общества. Именно эта модель, являясь результатом отражения журналистом реальной действительности, воздействует на действительность как продукт креативного осмысления журналистом мира.

Компетентность выступает для такой модели интегральным показателем ее качественности. И от того, насколько компетентными будут действия журналиста при создании этой модели, зависит качество воздействия ее на общественное мнение, а значит и качество управления обществом. В контексте процессов модернизации систем профессионального образования качество подготовки специалиста определяют как «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования» [3, с. 8]. В этом определении обозначены основные требования общества к высшей школе, точнее, к тому учебно-образовательному процессу, в результате которого общество получает специалиста, способного к высокопрофессиональной деятельности. Общество требует, чтобы эта деятельность выполнялась на высоком профессиональном уровне, с высокой степенью компетентности. Компетентность в системе качества образования журналистов выступает и как характеристика показателей личности субъекта образовательной деятельности – студента-журналиста. Процесс формирования и развития компетентностей лежит в основе обучения студентов-журналистов культуре творчества.

**Таким образом, компетентностный подход в системе обучения студентов-журналистов культуре творчества – это обобщенное научно-методологическое выражение принципов, понятий и методик деятельности студента-журналиста на основании анализа наборов компетентностей журналистов, работающих в различных условиях и на разных уровнях информационных процессов в обществе.** Компетентностный подход позволяет представить профессиональную деятельность журнали-

ста как деятельность, отличающуюся высокой культурной организацией творчества, как динамичный компонент современной общественной жизни, социальный институт, влияющий на процессы управления и самоуправления в общественной жизни.

Проблемы формирования и развития компетентности в процессе обучения профессиональной деятельности стали предметом изучения философов, психологов, педагогов, социологов (Б. Г. Ананьев, Т. Габай, А. В. Мудрик, М. В. Калининкова, Е. Ф. Шиморина). Согласно концепции компетентности, при обучении студентов-журналистов культуре творчества работает определенный набор компетентностей – результат знакомства с разного рода профессиональными действиями и особенностями этих действий. Наиболее полно эти вопросы разработаны в концепции Дж. Равена-младшего. Продолжая исследования отца, Дж. К. Равена-старшего, он рассмотрел проблемы ценностей, природы и развития компетентности в рамках профессиональной деятельности. В свете данной концепции компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Природа компетентности базируется на системе ценностей. «Ни один человек не будет действовать именно так, если он глубоко и лично в этом не заинтересован. Ценности... оказываются во главе угла» [4, с. 67]. И достижение конкретного результата становится содержанием деятельности, которая имеет личностную ценность. К этому содержанию относятся и сформированные в результате данной деятельности способы поведения, которые выражаются в системе путей решения проблем или организации совместной деятельности субъектов. Поэтому на первоначальном этапе формирования профессиональной компетентности важным является установление ценностей, увлечений или намерений индивида.

В рамках ценностных позиций индивида особо выделяются субъективно значимые для него цели. Ведь люди, развиваясь в той или иной профессиональной деятельности, проявляют способности к совершению тех или иных профессиональных операций только в процессе лично значимой для них деятельности. Поэтому оценивать различные компоненты компетентности – когнитивный, аффективный, волевой – нет смысла. Эти три компонента, согласно теории Равена, должны находиться в равновесии. Только тогда компетентное поведение, которое мы характеризуем как проявление инициативы, будет достаточно успешным и эффективным.

К наиболее важным факторам, учет которых необходим при любой осмысленной оценке компетентности, относят основанное на ценностях понимание социальных процессов, так как поведение людей находится под сильным влиянием того, что называют социальными нормами и правилами. В свете теории социальных ролей, разработанной в социальной

теории коммуникации и социологии, поведение индивида определяется представлениями о системе социальных ролей, т. е. о том, кто и что должен делать в соответствии с положением, занимаемым в обществе – социальным статусом. Это связано и с такими понятиями, как «социальное ожидание», «управление», «участие», «демократия», «социальная реакция». Способность к принятию решений является показателем адекватности восприятия и использования этих понятий. Основным источником некомпетентного профессионального поведения в современном обществе оказывается «неспособность и нежелание людей предпринимать что бы то ни было в отношении многочисленных социальных, организационных и политических ограничений, находящихся за пределами их прямых служебных обязанностей, тогда как именно эти “внешние” ограничения главным образом и определяют, что человек может сделать на своем рабочем месте» [4, с. 70].

Полемизуя с Роном Джонсоном, Дж. Равен создает свою теоретическую модель компетентности. Эта модель включает в себя три основных компонента-постулата. Она может быть обозначена как гуманитарно-гуманистическая. Три переменные являются ее основой: мотивация, способности и среда. Результатом взаимодействия этих компонентов будет являться компетентное поведение.

Интегральной частью компетентности является мотивация. «Компоненты компетентности будут развиваться и проявляться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности» [4, с.72]. Это первый постулат Равена.

Второй постулат связан с тем, что оценивать необходимо полный набор компетентностей, которые могут быть проявлены индивидами в различных деятельностных ситуациях в различное достаточно длительное время. Только полный набор компетентностей дает основание говорить о профессиональном развитии личности.

Третий постулат учитывает влияние конкретной ситуации на формирование ценностей, а также на возможность развития и овладения новыми компетентностями. «Но не только обстоятельства имеют власть изменять людей, сами люди также активно осуществляют выбор и проявляют себя по-новому в зависимости от конкретных обстоятельств» [4, с.72].

Важно отметить, что в этой модели речь идет о результирующем поведении, которое отягощено разного рода факторами, в том числе и привходящими. Это приводит к тому, что поведение не всегда может согласовываться с ценностями и способностями индивида, доступными непосредственному наблюдению.

Таким образом, компетентность личности в широком смысле определяется как многоаспектное, многокомпонентное явление, представляющее эффективное, результирующее поведение, в основе которого лежит совокупность трех переменных – мотивации, среды и способностей индивида, обладающее качествами кумулятивности и взаимозаменяемости.

В отечественной профессиологии предпочтительными, помимо терминов «навыки» и «умения», а иногда и заменяющими их, становятся термины «компетентность» и «наборы компетентностей» (Е. А. Климов, Л. Николов, В. И. Кузин, К. В. Маркелов). Необходимо сопоставить понятие компетентности, принятое в профессиологии, с понятием компетенции. По сути, эти два понятия могут использоваться как синонимы при условии определения компетенции как набора знаний, подтвержденных опытом в той или иной области деятельности. В особых случаях понятие компетенции имеет более широкую трактовку, представляя совокупность знаний и опыта, что делает это понятие шире характеристики понятия «компетентность», сосредоточенной на конкретном действии и на конкретной специфике. Однако это не ограничивает использование компетентности для обозначения набора умений, отражающих степень готовности к той или иной профессиональной деятельности.

Важно, что субъект деятельности обладает, как правило, не одной, а несколькими компетентностями или наборами компетентностей. Именно они, сочетаясь, обеспечивают принятие решений, поиск и разрешение проблемных ситуаций, проявление специфики способов профессионального мышления. Формирование компетентной личности ставится исследователями в основу новой идеологии системы образования. На это направлена реализация субъектного подхода в обучении, определяющего использование психологически ориентированных технологий (В. Б. Библер, Л. В. Занков, И. В. Нечаева, М. А. Холодная, Д. Б. Эльконин). В свете этого подхода к наиболее важным результатам образования студента-журналиста следует относить: развитие самостоятельности мышления; формирование представлений о том, как функционируют политическая, экономическая и социальная системы общества; формирование словотворческих инициатив, так называемого «чувства слова» – основы языковой компетентности журналиста, которая определяется двояко: как метод и как форма деятельности журналиста, что проявляется в уровне владения методикой профессиональной деятельности и в сформированности компетенции журналиста; развитие творческого мышления и творческих инициатив, обеспечивающих принципиальное решение журналистских задач; развитие компетентностей, необходимых журналисту для саморазвития.

Среди основных задач развития и формирования культуры творчества журналиста важнейшей необходимо считать задачу стимулирования творческой инициативы журналиста, на решение которой влияет сумма экономических и технологических факторов: изменение экономических условий функционирования творческого поля журналистики, связанное с влиянием рынка на журналистику; углубление технологизации творческого процесса в журналистике, следствием которого становится синкретичность и сенсорность качеств личности журналиста. Одним из факторов стимулирования творческой инициативы журналиста в процессе профессионального обучения

является также создание оптимальной развивающей среды. **Оптимальная развивающая среда – это специально организованная педагогическая обстановка, сопутствующая процессу обучения и отличающаяся высокой степенью интенсификации развития.**

Оптимальная развивающая среда имеет свою структуру, которая включает специальные элементы, организующие процесс развития компетентностей и тем самым более полно обеспечивающие профессиональное поле будущих журналистов. К ним относят практико-профессиональную направленность профессионального обучения, формирующуюся в рамках двух смежных сред: профессионально-производственной (адаптированной к реальной массовой коммуникации или включенной в нее) и профессионально-учебной (виртуально-коммуникационной). В основе этих культурных образований лежит ориентация на духовное и нравственное, а также культуротворческое развитие, что, в свою очередь, ориентировано на выявление и самораскрытие профессиональных творческих способностей студентов-журналистов.

Под культуротворческим развитием студента-журналиста мы понимаем изменения в структуре методического звена, что проявляется в системе методик, форм деятельности. Это находит отражение в решении профессиональных журналистских задач, использовании активных форм коммуникационной оценки окружающего мира, а также в степени сформированности творческого стиля деятельности, самостоятельности и инициативности личности в профессионально-творческой деятельности. Развитие определяется и как наполнение содержательными слагаемыми методических приемов, которыми владеет студент-журналист.

Имеет место процесс наращивания методических приемов и переход из одной категории владения методами журналистики к формированию структурированной цепочки методов, или методической компетентности. В теории журналистики этот процесс определяют как поступенчатый переход от одного уровня развитости профессиональных умений к другому [2]. На первоначальном этапе студент-журналист обладает умениями; промежуточным является этап обученности, а вершиной движения к овладению компетентностями является стадия мастерства, предполагающая развитие всех профессиональных качеств и способностей студента-журналиста.

Овладение методическими компетентностями является условием понимания специфики журналистского способа познания действительности. А это является показателем профессиональной готовности и сформированности культуры творчества студента-журналиста.

Предполагается такая организация профессионального обучения, при которой студент-журналист поставлен в условия, стимулирующие его творческое саморазвитие, познавательную активность, корректирующие понимание студентом-журналистом профессионализма как диалектического процесса профессионализма личности и профессионализма деятельности. Для этого

используются технологии системно-целевой индивидуализации обучения студентов-журналистов культуре творчества.

Технологии в педагогической науке рассматриваются как процессы обучения или модели обучения, как обозначение схемы или плана действий педагога в учебном процессе, где преобладает деятельность учащихся, которую организует и выстраивает педагог (М. В. Кларин, А. А. Вербицкий, Д. В. Чернилевский). Педагогическая технология определяется А. А. Вербицким как структурно-процессуальное описание и реализованный на практике проект взаимосвязанных деятельностей учителя и ученика, преподавателя и студентов, направленных на достижение целей образования [1, с. 9]. В целом, технологический подход в обучении призван модернизировать традиционные формы обучения, введя в них репродуктивную деятельность учащихся. Модель обучения в рамках технологического подхода – это организация достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения.

Исходя из позиций системного подхода Д. В. Чернилевский так формулирует понятие «педагогическая технология»: это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения [5].

Важным звеном в системе технологического обеспечения обучения студентов-журналистов культуре творчества в процессе развития компетентностей студента-журналиста является использование технологий ролевого моделирования. Процессы моделирования в профессиональном журналистском обучении имеют три аспектных характеристики: 1) образовательную (используются с познавательно-образовательными целями); 2) воспитательную (используются с профессионально-воспитательными целями); 3) развивающую (используются с целью развития и саморазвития культуротворческих качеств личности студента-журналиста).

Использование технологий ролевого моделирования в системе обучения студентов-журналистов культуре творчества связано с процессами изменений личности, которые происходят в результате «взаимодействия с людьми, которые преуспевают в том, в чем сам испытуемый хотел бы добиться успеха, или личностями, на которых он хотел бы быть похожим» [4, с. 71]. Модели могут быть представлены на примере деятельности конкретных журналистов-практиков, но могут быть использованы мифологические приемы создания профессионального поведения, характера, как, например, редакционные мифы, притчи, рассказы, байки журналистов. **Ролевые модели, используемые для формирования культуротворческой компетентности студентов-журналистов, можно разделить на три группы.**

Первая группа – *профессионально-качественные модели*, форми-

рующие интерес к профессии, определяющие мотивации в учебной и профессионально-творческой деятельности студентов-журналистов, а также формирующие программы развития и саморазвития культуры творчества студента-журналиста и повышающие стимульные реакции в профессионально-творческой деятельности. Эти модели представляют собой учебно-производственные комплексы. Определяются они как методико-технологические объединения форм и способов профессиональной журналистской подготовки, отражающие ее учебный приоритет, обосновывающие ее системно-целевую организацию, решающие задачи профессионального обучения и саморазвития творческих компетентностей в рамках производственно-творческой деятельности студентов-журналистов, главным результатом которой является создание разнонаправленных и разноструктурных журналистских текстов.

Вторая группа – *профессионально-поведенческие модели*, призванные формировать поведенческие компетентности студентов-журналистов, отрабатывая их в реальных или приближенных к реальным творческим условиям типах деятельности. Эти модели представляют собой учебно-практические комплексы, которые определяются как технико-технологические объединения методик журналистской деятельности – креативные клубы журналистов – созданные по типу экспериментальных площадок, главной целью и результатом деятельности которых является создание и апробация разнообразных деятельностных методик журналистского творчества.

Третья группа – *профессионально-виртуальные модели*, в которых происходит виртуальная интеграция учебной деятельности студента-журналиста в комплексную систему средств массовой информации – профессионально-творческое поле журналистской профессии. Базируются эти модели на использовании глобального информационного пространства и такого его качества, как мультимедийность, позволяющего объединять в одном процессе качественные разнонаправленные особенности деятельности журналиста.

Системно-целевой характер данных моделей предусматривает включение в их структуру малых производственных групп – творческих коллегий, которые отражают специфику профессионально-творческой деятельности студентов-журналистов. Взаимодействие их основано на формах субъект-субъектной коммуникации.

Таким образом, формирование компетентностей в профессиональной подготовке студентов-журналистов занимает ведущее место в повышении качества профессионального обучения студентов-журналистов культуре творчества. Наиболее важным по результативности процессом становится процесс ролевого моделирования, распадающийся на группы моделей, отличающихся целевыми характеристиками, но обладающих высокой степенью взаимодействия и взаимовлияния. Это позволяет использовать данные модели не только как специализированные, но и как интегрированные в профес-

сиональную деятельность реальной системы средств массовой информации.

### **Библиографический список**

1. **Вербицкий, А. А.** Педагогические технологии и качество профессионального образования / А. А. Вербицкий // Качество профессионального образования: проблемы управления, обеспечения и мониторинга: тез. докл. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Г. И. Ибрагимова. – Казань: ИСПО РАО, 2002. – С. 6–10.
2. **Лазутина, Г. В.** Основы творческой деятельности журналиста / Г. В. Лазутина. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 256 с.
3. **Мухаметзянова, Г. В.** Педагогические стратегии трансформации качества образования студента средней профессиональной школы / Г. В. Мухаметзянова и др. // Профессиональное образование в России: методология и теория. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС; Казань: ИППО РАО, 2005. – С. 7–25.
4. **Равен, Дж.** Педагогическое тестирование: проблемы заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
5. **Чернилевский, В. Д.** Дидактические технологии в высшей школе / В. Д. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.



## РАЗДЕЛ III

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

УДК 37.0+371

*А. И. Субетто*

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФОРМА БЫТИЯ НООСФЕРНОГО ОБЩЕСТВА

«Образовательное общество» как категория была выдвинута автором в начале 90-х годов прошлого века и разрабатывается вот уже 15 лет. Концепция образовательного общества вошла в состав теоретической системы докторской диссертации автора «Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания» (1995). В первом томе задуманной многотомной монографии «Ноосферизм» (2001) концепция образовательного общества была представлена как важная часть теоретической системы ноосферизма, связанная с разработанной теорией общественного интеллекта.

**Категория «образовательного общества» появляется неслучайно. К главным основаниям ее выдвижения и последующей разработки следует отнести:**

*1. Концепцию всемирно-исторического закона роста идеальной детерминации в истории*, частной интерпретацией («калькой») которого становится закон возрастания роли общественного интеллекта как механизма социальной эволюции, сопровождающий возрастание роли закона кооперации в социальной эволюции.

Всемирно-исторический закон роста идеальной детерминации в истории отражает собой один из контекстов внутренней логики социального развития человечества – усиление детерминации от общественного интеллекта (общественного сознания) к общественному бытию, усиление проектных форм управления социальной эволюцией. При этом речь идет об «идеальной детерминации через общественный интеллект», вырастающей онтологически из «материальной, стихийной детерминации» (того, что ученые называют «естественным ходом истории») и начинающей ей противостоять. Само возрастание роли общественного интеллекта и его функций «управления будущим» – планирования, проектирования, программирования – сопровождается усилением действия закона кооперации как механизма прогрессивной эволюции.

Была выдвинута новая теоретическая система синтетического эволюционизма, объединяющая дарвиновскую (селектогенез), кропоткинскую (автор эту парадигму эволюции, где доминирует сотрудничество, взаимопо-

мощь, в оценке автора – кооперация, назвал «коогенезом», где первая часть слова «коо» символизирует «кооперацию») и берговскую (номогенез) парадигмы. В рамках логики нового синтетического эволюционизма любая прогрессивная эволюция «оразумляется» (что и открыл для себя, в другой логике, Тейяр де Шарден), т. е. сопровождается ростом роли «интеллекта» как механизма эволюции, противостоящего механизму «естественного отбора».

Закон роста идеальной детерминации в истории является частным случаем закона «оразумления» в космогонической прогрессивной эволюции, приведшего к появлению человеческого разума на Земле, а именно – законом «оразумления» социальной эволюции человека или истории. Происходит «оразумление» «слепой», «стихийной» истории человечества, в которой, по меткому выражению Гегеля, действует «историческое бессознательное».

Но все же до начала XXI в. возрастание идеальной детерминации в истории происходило под «покровом» доминирования стихийных сил социальной эволюции, связанных с доминированием закона конкуренции и определяемых частной собственностью, – войн, голода, рынка, свободы перемещения капитала.

Первая фаза глобальной экологической катастрофы возвестила о финале этой стихийной («слепой»), конкурентной истории, в которой, как подметил Ф. М. Достоевский в своем «Дневнике писателя», действует закон «искажения великодушных идей». Перед человечеством возник императив выживаемости в виде альтернативы: или рыночно-капиталистическая смерть уже к середине XXI в. в форме глобальной экологической катастрофы вследствие несовместимости оснований бытия капитализма, в первую очередь частной собственности и рынка, и оснований выживания человечества в форме управляемой социоприродной эволюции (на основе динамической гармонии), или ноосферный социализм, или ноосферизм, в виде управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.

Наступил момент выхода на историческую арену закона идеальной детерминации в истории через общественный интеллект.

Выход на историческую арену закона идеальной детерминации в истории влечет за собой выдвижение на передний план общественного интеллекта и механизма его восходящего воспроизводства – образования.

**2. Теорию общественного интеллекта.** Общественный интеллект – новая социально-философская и социологическая категория, выдвинутая автором в 1988 г. Он рассматривается как механизм социальной эволюции, противостоящий механизму социального отбора и конкуренции.

Общественный интеллект возникает как результат социальной кооперации и одновременно является условием такой кооперации. Рост кооперированности, интегрированности, системности, «организмичности» общества сопровождается опережающим ростом качества совокупного интеллекта общества, его способностей к проектированию, управлению будущим.

В опосредованном определении (как социально-эволюционного механизма) общественный интеллект есть в определенном смысле синоним управления со стороны общества как целого. Структурно общественный интеллект предстает как единство культуры, науки и образования, в котором образование является главным механизмом его воспроизводства, знания – субстанцией общественного интеллекта, а социальный кругооборот знаний образует субстанциональное единство общественного интеллекта.

Выдвижение механизма общественного интеллекта на передний план в логике исторической детерминации меняет место образования в самих механизмах общественного воспроизводства. Образование приобретает воспроизводственно-базисную характеристику – характеристику «базиса базиса» общественного воспроизводства – воспроизводства экономики и воспроизводства человека, культуры, науки, в целом общественного интеллекта.

Образовательное общество в контексте данной логики выступает итогом такого преобразования. Становясь базисом общественного воспроизводства, образование экспансируется как функция на все социальные институты и организации в структуре «общества-государства» (категория «общества-государства» раскрыта в работе «Системный анализ современного общества», 2004), превращая их в общественные образовательные системы. Все общество приобретает характеристику образовательной системы.

**3. Концепцию синтетической цивилизационной революции, а в ее составе – образовательной формационной революции,** связанной с переходом от «формации образовательно-педагогического производства частичного человека и производства образовательных услуг» к «формации образовательного общества и производства универсального – всесторонне, гармонично развитого человека».

**4. Предложенную теоретическую систему ноосферизма, в которой образовательное общество рассматривается как базисное условие формирования ноосферного общества.**

Ноосферное общество есть такое человеческое общество, совокупный интеллект которого – общественный интеллект – обеспечивает «управление будущим» как ноосферное управление или управление социоприродной динамической гармонией.

Действует принцип изоморфизма (тождества): ноосферное общество = ноосферный человек = ноосферный общественный интеллект = ноосферное общественное образование.

Мы уже указывали в «Ноосферизме» (2001), что общественный интеллект тогда становится ноосферным и тогда реализует ноосферное управление, когда он научается управлять социоприродным (социобиосферным) развитием, сохраняя (не разрушая) гомеостатические механизмы биосферы, что требует нового синтеза научных знаний в виде ноосферологии и ноосферизма, включающего в себя целый комплекс проблемно-ориентированных, междисциплинарных научных синтезов, в том числе системологию и системогенез.

нетику, метатаксономию, или классиологию, квалитологию и квалитетрию, науку о циклах развития и функционирования любых систем – циклологию, науку об организации, или тектологию (в определении А. А. Богданова), кибернетику, нейрокибернетику и нейролингвистику, синергетику, глобальную экологию и др. А это означает, что **воспроизводство ноосферного качества общественного интеллекта и ноосферного качества человека требует изменений самого содержания образования, в первую очередь его фундаментализации**, состава и содержания фундаментальных наук в системе непрерывного образования, которые можно назвать ноосферизацией образования.

Образовательное общество становится формой бытия ноосферного общества, а последнее – условием реализации ноосферного социализма и бытия ноосферного человека.

Образование в XXI в. – это не только проблема развития собственно образования как социального института, это не только проблема образования как частного дела человека, решения его индивидуальных проблем выживания в «мире изменений», – это проблема в целом устойчивого развития России и человечества в XXI в., это проблема выхода и России, и человечества из экологического тупика истории в форме первой фазы глобальной экологической катастрофы, это проблема прогрессивной социальной эволюции человечества и России в долгосрочной перспективе.

Долгосрочный прогноз социально-экономического развития человечества, его прорыв к «устойчивому развитию» в форме, по нашей оценке, – единственной форме управляемой социоприродной эволюции связан с двумя сопряженными новыми социологическими, социально-философскими одновременно, категориями «образовательное общество» и «общественный интеллект».

Образовательное общество – категория более содержательная, чем, например, категории «постиндустриальное общество», или «информационное общество», или «общество знания». Она, эта категория, отражает собой глубокий «сдвиг» в основаниях цивилизационного развития, который мы назвали синтетической цивилизационной революцией, частью которой выступает формационная образовательная революция.

Образовательное общество есть общество, в котором образование становится главным механизмом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, действия закона устойчивого, или ноосферного развития – опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе.

Социальный институт образования становится важнейшим институтом духовного и материального воспроизводства жизни во всех странах мира, в том числе и в России. **Выделим следующие факторы, определяющие становление образовательного общества в XXI в.**

**1. Проявившаяся в конце XX в. первая фаза глобальной экологической**

**катастрофы и сопряженные с нею духовная и информационная глобальные катастрофы**, отразившие собой наступившие пределы всех прежних механизмов цивилизационного развития человечества, в том числе всей эпохи стихийной истории, ценностей частной собственности и частного интереса, либерально-спонтанных форм развития.

Сформировался *«императив выживаемости человечества и России в XXI в.»* как императив перехода к *«устойчивому развитию»* в форме управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества (А. А. Григорьев, К. Я. Кондратьев, А. И. Субетто, В. П. Казначеев, В. И. Вернадский, Н. Д. Кондратьев, Д. Х. Медоуз, Б. Коммонер, В. А. Коптюг, В. Зубаков и др.). Б. Коммонер особенно заострил современную дилемму бытия человечества, состоящую в том, что если технологии будут и дальше развиваться на базе частной собственности, то они уничтожат самое главное основание жизни человечества – экосистемы.

Десятилетие между Конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 г. и саммитом в Йоханнесбурге в 2002 г., получившим название «Рио+10», показало, что ни один из документов по «устойчивому развитию», принятых в 1992 г., не был выполнен. В «Политической декларации» саммита указывается: «Мы признаем, что цели, поставленные нами для самих себя на Саммите Земли в Рио, не были выполнены». Это еще раз подтверждает оценку Б. Коммонера: на рыночно-капиталистическом пути человечество ждет экологическая гибель. В «Хартии Земли» записано: «Мы должны объединиться, чтобы создать устойчивое глобальное сообщество, основанное на уважении природы, всеобщих прав человека, экономической справедливости и культуре мира».

Образование и образовательное общество как главные механизмы воспроизводства общественного интеллекта, опережающего развития качества человека и качества общественного интеллекта становятся важнейшим условием устойчивого – ноосферного развития человечества и России в XXI в. Переход российского государства в своей внутренней политике на концепцию устойчивого развития России (указ Президента РФ «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» от 1 апреля 1996 г.; постановление Правительства РФ от 8 мая 1996 г. «О разработке государственной стратегии устойчивого развития Российской Федерации») актуализировал проблему опережающего развития качества образования в России, его доступности, массовости, повышения образовательного ценза населения на фоне роста наукоемкости, образованности, интеллектуальности всей технологической базы экономики России, обеспечивающей экологическое выживание и устойчивое развитие в XXI в.

**2. Появление во второй половине XX в. под воздействием НТП «мира изменений»**, т. е. такой формы социального и технологического бытия человечества и России, при которой темпы обновления знаний, технологий,

«вещного мира», экологической ситуации, социально-экономических отношений стали такими большими, что привели к моральному устареванию знаний и профессионализма за 4-5 лет на направлениях передовых технологий и к необходимости перехода человека к новому образу жизни на основе непрерывного образования и поддержания высокой интеллектуальной готовности к самообучению, профессиональной переквалификации, высокой профессиональной мобильности. Появление «мира изменений», или мира высокой инновационной динамики, является результатом революционных сдвигов в механизмах цивилизационного развития, которые могут быть идентифицированы как *синтетическая цивилизационная революция*, которая состоит из пакета «цивилизационных революций», развернувшихся во второй половине XX в.: «системной революции» (а в ее составе «системно-технологической», «системно-информационной», «системно-экологической» революций), «интеллектно-инновационной революции» (а в ее составе «интеллектуальной», «инновационной» и «креативной» революций), «человеческой революции» (термин А. Печчеи), «квалитативной революции», или «революции качества» (охватившей все сферы бытия общества в развитых странах), «рефлексивно-методологической революции» в эволюции единого корпуса знаний, «образовательной революции».

*Ключевыми факторами стали:*

– высокие типы изменений во всех областях жизни и необходимость высокого уровня адаптации человека и образования к ним;

– рост системности бытия человека, требующей роста системности знаний и «картин мира» как условия грамотности, профессиональной пригодности и адекватности интеллекта человека и общественного интеллекта растущим темпам изменений и возникающим проблемам и задачам;

– рост роли качества как системно-интегрирующего фактора и символа изменений в лучшую сторону, выдвижение на передний план во всех видах воспроизводства жизни «социального кругооборота качества».

Отставание качества человека и качества общественного интеллекта от происходящих изменений, в том числе в «живом веществе» природы и в «разумном живом веществе», выразилось в формировании *трех видов асимметрий в механизмах функционирования человеческого разума и общественного интеллекта:*

– интеллектно-информационно-энергетической асимметрии человеческого разума (ИЭАР), отразившей несбалансированность возросшего энергетического потенциала хозяйства и внедряемых проектов качеством прогнозирования и проектирования, которая перешла в катастрофизм развития и в первую фазу глобальной экологической катастрофы;

– технократической асимметрии единого корпуса знаний (ТАР), отразившейся в резком отставании «блоков знания», связанных с изучением человека, «монолита живого вещества» биосферы, человеческого интеллекта и общественного интеллекта и соответственно в образовании человека и

общества по этим «блокам знания»;

– «интеллектуальной черной дыры», т. е. асимметрии между темпами возрастания антропогенных изменений в «живом веществе биосферы», в том числе в «живом веществе» самого человечества (в геноме человека), и темпами роста исследований этих изменений и своевременной реакции человеческого разума на них (скорость темпов «изменений» намного опережает скорость темпов их исследований, диагностики и «управленческой реакции» государства и общества, т. е. общественного интеллекта) (В. П. Казначеев, Е. А. Спиринов, А. И. Субетто). По данным В. П. Казначеева, на устранение «интеллектуальной черной дыры» у человечества осталось около 15–25 лет. Для этого необходимы исключительные усилия по развитию «блоков науки» о человеке, о «живом веществе», о биосфере и ноосфере, учения об общественном интеллекте; по развитию высшего образования, усилению роли фундаментальной подготовки в общеобразовательной и высшей школах во всех государствах мира, в том числе и в России.

**3. Происходящая «образовательная информационная революция» как часть синтетической цивилизационной революции**, выдвинувшая императивы (С. К. Булдаков, В. М. Розин, А. И. Субетто, В. В. Чекмарев):

– перехода к непрерывному образованию как основе жизни человека в «мире изменений»;

– перехода к всеобщему высшему образованию в первой половине XXI в. (развитые страны мира ставят эту задачу на первые десятилетия XXI в.);

– развития новой парадигмы профессионализма – проблемно-ориентированного, универсально-энциклопедического;

– фундаментализации образования;

– всестороннего, гармоничного, универсально-целостного, креативного развития личности;

– перехода к образовательному обществу как новой модели «соединения» образования и общества в XXI в., при которой образование становится тотальным, охватывая все сферы общества, и при которой оно становится «базисом базиса экономики и всех процессов воспроизводства жизни общества» (С. И. Григорьев, А. И. Субетто).

Знания, умения, способности человека становятся непосредственной производительной силой. Культурно-историческим результатом производства знаний становятся новые духовные, интеллектуальные, личностные качества человека (Е. Я. Режабек).

В начале 50-х гг. П. Самуэльсон ввел обозначение общественных благ применительно к таким результатам человеческой деятельности, потребление которых одним или несколькими участниками не уменьшает их доступности для других участников объединяющей всех их деятельности.

К такому общественному благу относится продукт образования, ма-

териализующийся в росте качества человека, его профессионализма и в росте качества знаний, в росте качества общественного интеллекта. Прирост знаний и образования обеспечивает, по некоторым данным, более 60% прироста национального дохода США и развитых стран, и этот показатель имеет тенденцию к росту (Е. Я. Режабек, А. И. Субетто).

Происходит смена образовательных формаций: от образовательной формации производства «частичного человека» и специализированных «образовательных услуг» – к образовательной формации производства «универсального человека» (который только и может, по оценкам А. Печчеи, «выйти» из глобального экологического кризиса) и образовательного общества.

Это означает, что Россия XXI в. может экологически и геополитически выжить, сохранить свое достоинство и свою историческую миссию в мире только как «образованная Россия», т. е. как «российская цивилизация образовательного общества». «Концепция образовательного общества» вошла в итоговые документы съездов Петровской академии наук и искусств (1995, 1997, 2000 гг.) как важнейшее основание программы развития образования России и ее устойчивого развития.

В совместной декларации министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. подчеркнуто, что «Европа призвана дать своим гражданам знания, отвечающие вызовам нового тысячелетия, чувство причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному пространству». Болонская Декларация, являющаяся преемником Сорбонской декларации (25 мая 1988 г.), подчеркнула «центральную роль высших учебных заведений в культурном развитии Европы».

По аналогии необходимо подчеркнуть центральную роль высших учебных заведений в культурном развитии России. И именно это определяет значение государственной политики в сфере качества высшего образования.

**4. *Возрастание роли высшего образования как механизма воспроизводства непрерывного образования в целом, его кадров, так и механизма воспроизводства науки, культуры, опережающего развития качества общественного интеллекта.*** Еще Р. Никсон, президент США, в начале 70-х гг. провозгласил: «Сегодня ничто не оказывает большего влияния на карьеру, развитие способностей и счастье такого огромного числа наших граждан, как высшее образование. Я предлагаю начать осуществление заветной мечты Америки – чтобы каждый способный молодой человек мог посещать колледж».

Модель ноосферного, устойчивого развития в форме управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества реализуется при действии закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе. В методологическом контексте этот закон «материализуется» в «*принципах опережения*» в развитии образования:



– принципе опережения качества «живого знания», транслируемого в образовании, по отношению к качеству «овеществленного знания» в технологиях, в «системах» сфер деятельности специалиста;

– принципе опережающего развития качества высшего образования по отношению к образованию в целом, с тем чтобы обеспечивать опережение в подготовке кадров для самого образования и науки;

– принципе опережающего развития подготовки кадров высшей научной квалификации (через аспирантуры, докторантуры, соискательство) по отношению к потребностям развития высшей школы, образования, науки и технологии на основе соединения высшего образования и науки.

**5. Образование становится главным условием прогрессивного развития России, ее национальной безопасности в XXI в.** Данный тезис особенно актуален на фоне роста опасности «экологического империализма», опасности запрета добычи современных ресурсов в России от имени ООН в случае невозможности обеспечить высокие международные экологические стандарты «добычных технологий», которые являются наукоемкими, интеллектоемкими и образованиеемкими. Расчеты показывают, что средний образовательный ценз экологического выживания населения (в годах обучения) достигает 16–17 лет, т. е. переход к всеобщему высшему образованию диктуется не только профессиональными требованиями к личности, к обеспечению ее права на образование и на выбор профессиональной карьеры, профессиональный рост, но и императивом экологической выживаемости России и человечества, обеспечения устойчивого (в «экологическом измерении») развития.

В. В. Путин, президент Российской Федерации, в своем выступлении 29 августа 2001 г. на заседании Государственного Совета Российской Федерации отметил: «Развитие образования в стране – это далеко не только вопрос престижа нашего государства, хотя и это важно. Развитие образования – это задача общенациональной значимости. Мы всегда держали здесь высокую планку, и высота эта нужна не сама по себе. Она – залог успешного развития государства и общества». «Высокая планка» и есть отражение «высокого качества». Похоже, это положение президента не перешло в реальную политику, наоборот, политика последних лет демонстрирует противоположную тенденцию.

Таким образом, **социальный институт образования становится ведущим механизмом развития российского общества в XXI в., условием ноосферного, устойчивого развития России и ее национальной безопасности, условием превращения российского общества в ноосферное образовательное общество.**

*Образование реализует следующие функции:*

• **социально-воспроизводственные функции:**

– восходящее воспроизводство человека;

– восходящее воспроизводство культуры;

- восходящее воспроизводство науки;
- восходящее воспроизводство системы образования, саморазвития института образования;

• **функции просвещения:**

- культурно-просветительская функция;
- пропаганда научных, экологических, этических и эстетических знаний;

– **функции социализации личности:**

- формирование интеллигентности как синтеза нравственности и интеллекта личности;
- ценностное, духовно-нравственное воспитание личности, этизация сознания;

- формирование гуманистического и космопланетарного мировоззрения;

- формирование экологического сознания, развитие и трансляция экологической нравственности;

- формирование цельной картины человеческой цивилизации как взаимообусловленной социоприродной общности людей;

- формирование «корневого человека», по П. А. Флоренскому, укорененного в родных культуре, языке и национальной истории;

• **функции формирования мотивации личности к самосознанию и самообучению:**

- формирование способности к самообучению, «учиться, чтобы учиться»;

- формирование культуры рефлексии, создания глубинных мотивационных структур к поиску смысла жизни своего «Эго» и смысла жизни человечества;

- преодоление идеала «вещного потребительства» через культивирование идеала творчества и созидания;

- расширение «витально-индивидуального пространства» сознания человека до «космопланетарного пространства» сознания человека, космозации интеллекта человека, подготавливающей его к разрешению в историческом измерении «императива выживаемости»;

• **функции формирования «человека культуры», системы культуры личности человека:**

- формирование интеллектно-мыслительной и коммуникативно-языковых культур личности;

- формирование информационной культуры личности;

- формирование базовых системной, классификационной, качественной, управленческой культур, культуры познания и применения циклических закономерностей развития;

- формирование культур родов деятельности: экономической (производственной), исследовательской (научной), художественно-культурной,

экологической, педагогической, управленческой, здравоохранительной (медицинской), физкультурной;

- **функции формирования профессионально-специализированного и проблемно-ориентированного образования;**

- **функции создания и воспроизводства культуры общения и принятия решений:**

- воспитание культуры консенсуса и компромисса интересов (культуры толерантности);

- привитие толерантного отношения к многообразию культурных, идеологических и институциональных форм организации человеческих обществ;

- формирование культуры диалога;

- **функции проблемно-глобальной и цивилизационно-исторической ориентации личности:**

- привитие видения и понимания глобальных проблем современности, формирование ответственной позиции по отношению к этим проблемам;

- формирование культурно-образовательных механизмов преодоления различных форм отчуждения человека от общества, от социальных и политических процессов; разрушение в сознании стереотипов авторитаризма и эгалитаризма, обуславливающих отчуждение человека от общества; воздействие на молодежную субкультуру, элиминация девиантного мышления и поведения, несовместимых с устоями цивилизованного общества;

- **функции поддержания здоровья человека в образовательных системах, его реабилитации и развития, в том числе:**

- функции психологической и социологической поддержки личности в процессе ее развития;

- функция валеологической поддержки личности;

- функция физического развития и совершенствования, развития физической культуры среди учащихся;

- функция формирования социально-психологического иммунитета к «психическим агрессиям» тоталитарных агрессивных сект, к стратегиям манипулирования сознанием;

- **функции патриотического воспитания:**

- формирование исторического самосознания личности;

- формирование национального самосознания личности;

- формирование «языковой личности»;

- раскрытие интернациональной, народообъединяющей составляющей каждой национальной культуры, обеспечение единства национальной гордости и уважения к другим национальностям и культурам;

- **функции обеспечения конкурентоспособности человека на рынках труда и специалистов, в том числе обеспечение профессиональной мобильности специалиста;**

- **функции обеспечения непрерывного-образовательного процесса, охватывающего весь жизненный цикл человека (интеллектуальный онтогенез).**

Социальный институт образования, таким образом, обретает новую функцию – функцию основания для становления и развития образовательного общества.

Образовательное общество есть такое общество, в котором реализуется право человека на непрерывное образование как условие его динамического развития в «мире изменений». Само непрерывное образование опирается на систему высшего образования, которое приобретает характеристику всеобщего высшего образования.

Образование является базисом всего общественного воспроизводства и это – один из главных признаков образовательного общества.

Образовательное общество, по нашей оценке, – ключевая категория в прогнозном сценарии развития образования в XXI в. в России и в целом в мире, главное условие перехода человечества на стратегию устойчивого развития, которое есть ноосферное развитие или, что то же самое, управляемая социоприродная эволюция на базе общественного интеллекта.

Перечисленные социальные функции образования определяют его системно-социальное качество.

УДК 37/0 (038)

Б. А. Комаров

## УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ НАУКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Понятие универсального словаря науки исключительно многомерно, в связи с чем вычленение «жестких» критериев отбора понятий в его состав представляется задачей весьма затруднительной. Однако попытаемся определить общие принципы, подходы, правила, в рамках которых этот отбор можно осуществить. С этой целью кратко рассмотрим содержание структурных составляющих самого понятия «универсальный словарь науки», а также понятия «принцип», указывающего формат и глубину соответствующего анализа.

Традиционно **под принципом** (от лат. *principium* – начало, основа) **понимается:**

- основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации;
- внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности;
- основа устройства или действия какого-либо прибора, машины

и т. п.

В ранней античной философии в качестве своеобразного первоначала принимали воду, воздух, огонь, землю и т. п. Следует отметить, что под первоначалами понимались не некие положения, а понятия или объекты, что возможно рассматривать как своеобразный прообраз архетипа. Применительно к логике принцип можно позиционировать как центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на большинство или все явления той области, из которой данный принцип вычленен. Таким образом, принцип следует рассматривать как некое начало или основание для последующего какого-либо построения.

**«Универсальный»** (от лат. *universalis* – общий, всеобщий) традиционно трактуется в двух во многом сходных аспектах:

1) разносторонний, всеобъемлющий (например, «универсальный справочник»);

2) пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции (например, «универсальный набор инструментов»);

Обе трактовки, думается, носят взаимодополняющий, взаимообогащающий характер. Применительно к рассматриваемой проблеме понятие «универсальный», с одной стороны, занимая надпредметный уровень, является всеобъемлющим, с другой стороны, «локализуясь» в отдельной науке, в отдельной учебной дисциплине, может выполнять различные функции, в соответствии с рассматриваемым контекстом.

**Понятие «словарь»** рассматривается в двух основных аспектах:

1) как лексика, словарный состав языка, диалектика какой-либо социальной группы, отдельного писателя и т. д.;

2) как справочная книга, содержащая собрание слов (или морфем, словосочетаний, идиом и т. п.), расположенных по определенному принципу, и дающая сведения об их значениях, употреблении, происхождении, переводе на другой язык и т. п. В данном случае речь идет о лингвистическом словаре. Энциклопедический словарь содержит информацию о понятиях, предметах, ими обозначаемых, о деятелях в какой-либо области науки, культуры и т. д.

**«Наука» как понятие** имеет значительное количество определений. (Это же касается и определений культуры, которых к настоящему времени насчитывается несколько сотен). Не ставя перед собой задачу анализа этих определений, отметим, что все они в той или иной степени подчеркивают функцию науки, связанную выработкой и теоретической систематизацией объективных знаний о действительности.

«Наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении и включающая в себя все условия и моменты этого производства: ученых с их знаниями и способностями, квалификацией и опытом, с разделением и кооперацией научного труда; научные учреждения, экспериментальное и лабораторное оборудование; методы научно-исследовательской работы, понятийный и

категориальный аппарат, систему научной информации, а также всю сумму наличных знаний, выступающих в качестве либо предпосылки, либо средства, либо результата научного производства» [2, с. 303]. В этом определении применительно к рассматриваемой проблеме прежде всего следует обратить внимание на «...разделение и кооперацию научного труда», а также на «...методы научно-исследовательской работы, понятийный и категориальный аппарат, систему научной информации». Эти два момента определения в явном виде подчеркивают объективную необходимость выстраивания механизма реализации коммуникативной функции языка науки. Единство окружающей действительности, взаимосвязь, взаимообусловленность ее структурных составляющих указывают на объективно существующий и постоянно совершенствующийся коммуникационный механизм. Это во многом связано с попытками введения единой терминологии, с использованием понятийного аппарата, характерного для различных областей науки. Однако у каждой науки существует понятийный аппарат, присущий только ей (условно, естественно), используемый лишь в рамках данной науки. Так, для информатики (хотя некоторые ее не считают наукой) характерно, например, использование понятий «файл», «дискета», «алгоритм», для химии – «реакция замещения», «хлористый кальций», для физики – «внутренний фотоэффект», «правило буравчика». Эти слова являются своеобразным знаком, ориентиром, в соответствии с которыми можно определить предметную принадлежность обсуждаемой проблемы. Однако ни для кого не секрет, что, например, понятие «алгоритм» используется не только в информатике, а «хлористый кальций» можно довольно часто встретить в медицинских справочниках и даже в книгах для молодых родителей. Это же касается и упомянутой физики и многих других наук.

Существуют термины, понятия, используемые практически во всех науках. Такие понятия, как «скорость», «энергия», «сила» активно применяются во всех науках, вне зависимости от предмета и объекта их исследования. (На рис. 1 представлена иллюстрация, используемая на уроке географии: «ветер – это движение воздуха».) И этот список можно долго продолжать.



Рис. 1. Ветер

«Энергия ветра», «энергия человека», «кинетическая энергия» – легко определить предметную принадлежность этих словосочетаний. «Сила духа», «сила воли», «вооруженные силы», «сила Архимеда» еще более ярко выражают предметную ориентированность. Упомянутые и некоторые другие понятия являются своеобразным связующим звеном между отдельными разделами науки,

между целыми науками, ибо, находясь на надпредметном уровне и сохраняя свое условное содержание, после локализации в рамках какой-либо науки или раздела ее, они привносят это надпредметное содержание в рамки рас-

смаатриваемого контекста.

Процесс локализации понятия надпредметного характера сопровождается в большинстве случаев использованием неких определений, слов, носящих уточняющий характер. Например, «потенциал» (от латинского *potentia* – сила) – источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области. Это определение не указывает на предметную принадлежность понятия. Однако словосочетания «экономический потенциал» или «потенциал вооруженных сил», «потенциальная энергия» во многом определяют их предметную принадлежность.

Локализация может сопровождаться и переформулированием, переобозначением некоего понятия. Такое переобозначение, как правило, носит уточняющий характер. Так, словосочетание «точка зрения», носящее, несомненно, надпредметный характер, в процессе локализации в рамках физики может трансформироваться в «систему отсчета», «позицию наблюдателя», «угол зрения» и т. д. В литературе, помимо непосредственного употребления самого понятия «точка зрения», может использоваться «позиция автора» и т. п.

При употреблении понятия «масса» вне контекста с большой долей вероятности можно предположить, что в начальный момент времени у большинства субъектов, выполняющих данное действие, формируется информационное поле, связанное с физикой. Масса традиционно определяется как «одна из основных физических характеристик материи, определяющая ее инертные и гравитационные свойства». Однако при употреблении словосочетания «масса прибыли», «масса прибавочной стоимости», естественно, осуществляется локализация применительно к экономическим наукам. Таким образом, существуют понятия, которые, не имея уточняющего определения, дополнительной характеристики, идентифицируются как понятия вполне определенной науки или вида искусства.

В отмеченном процессе идентификации существенным является первичное информационное поле, актуализирующееся вследствие употребления понятия, которым владеет субъект, употребляющий это понятие. Так, для художника, для живописца «мазок» имеет вполне определенное значение. Для медицинского работника это же понятие имеет несколько иной смысл. Если же добавить некие уточняющие определения, то локализация и предметная принадлежность будут просматриваться более явно. «Энергичный мазок», «крупный мазок», «мазок со слизистой поверхности носовой полости» – все это достаточно четко определяет контекст, в котором указанные словосочетания употребляются.

Обратный локализации процесс восхождения от частнопредметной области к надпредметной осуществляется на основе и посредством изъятия из словосочетания терминов, определений, понятий, указывающих на

контекст, область науки, в рамках которых употребление их проводится. «Экономическая связь», «индуктивная связь», «связь времен» достаточно четко указывают предметную принадлежность. Изъяв определения, получим «связь» как взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени.

Какие же понятия, слова, словосочетания можно отнести к составляющим универсального словаря науки, который, исходя из приведенного краткого анализа, определяется как всеобъемлющая, пригодная для многих целей лексика, словарный состав языка науки, рассматриваемые как единое целое? Попытаемся вычленить некие принципы, в соответствии с которыми используемые понятия могут быть отнесены к указанной группе.

В связи с высокой степенью обобщенности, многомерностью самого понятия универсального словаря науки формулируемые принципы не следует рассматривать как некую жесткую структуру, в соответствии с которой осуществляется целенаправленный отбор понятий в его состав. Соблюдение принципов создает основы для возможного отнесения того или иного понятия к универсальному словарю науки [1].

**Фундаментальность.** Данный принцип предполагает включение в состав универсального словаря науки понятий, лежащих в основе (в фундаменте) процесса ее развития, понятий, без которых здание науки обрушится («то, без чего нельзя»).

**Относительная временная стабильность** предполагает отсутствие существенных изменений в содержании понятия в течение значительного промежутка времени. Естественно, что «значительный промежуток времени» – понятие в известной степени условное. Однако следует отметить, что данное словосочетание использовано с целью подчеркнуть отсутствие существенных изменений в некоем понятии, претендующем на включение в состав универсального словаря науки (УНС), несмотря на возможные существенные изменения окружающего информационного поля. Такие внешние изменения могут носить существенный, иногда принципиальный характер, однако принцип относительной временной стабильности накладывает ограничения, связанные с изменениями терминологии и принципиальным изменением содержания понятия.

**Деориентация на частнопредметную область науки.** Данный принцип предполагает включение в состав универсального словаря науки понятий, отражающих не специфические особенности конкретной науки или какой-либо ее области, а части науки, предполагающей возможность более высокого уровня обобщения, возможность выхода на межпредметный, надпредметный уровень. Рассматриваемый принцип предусматривает возможность использования понятий (из УНС) в нескольких предметных областях, в нескольких науках, в нескольких учебных дисциплинах.

**Частотность в рамках традиционной, канонизированной области науки.** Определяется как количество упоминаний, использований в единице



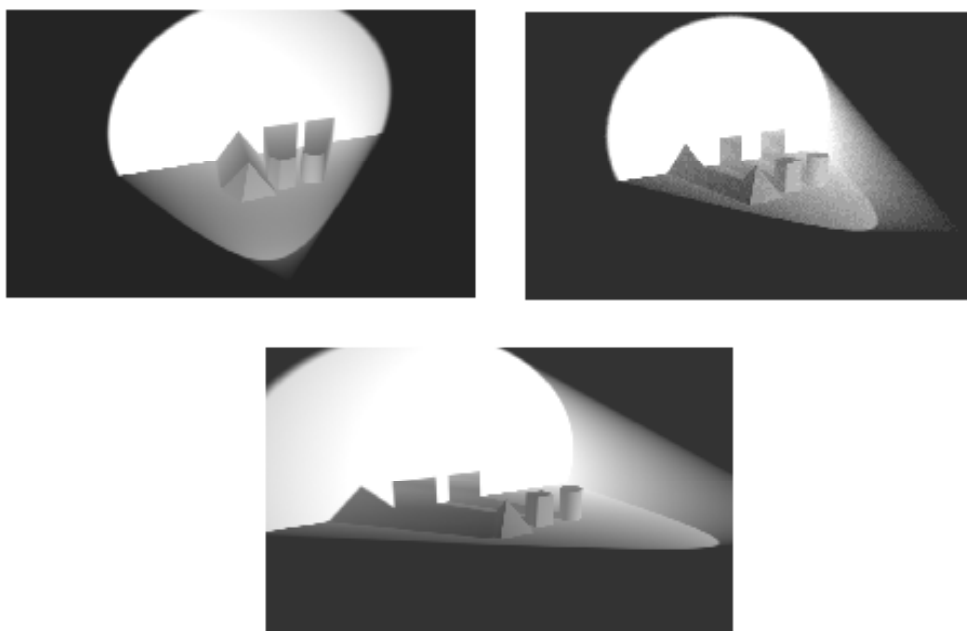
объема информации. Естественно, что данный принцип носит условно-вспомогательный характер, ибо понятийный аппарат частнопредметной ориентации может использоваться регулярно, однако при этом он в большинстве случаев не будет включаться в состав УСН, так как выполняет внутрипредметную коммуникативную функцию без непосредственного, целенаправленного выхода на надпредметный, междисциплинарный уровень. Рассматриваемый принцип во многом сходен с «частотностью» в понимании специалистов в области языкознания, лингвистов. Однако следует обратить внимание на то, что в данном случае «частотность», «количество упоминаний» рассматривается в рамках традиционной, общепринятой, «канонизированной» части науки, ибо так называемая «актуальная», «современная» терминология, довольно часто весьма неопределенная, «сырая», заимствованная без должной адаптации, лишь создает иллюзию ее важности, способности к последующему обобщению. Данное уточнение в значительной степени сближает, связывает рассматриваемый принцип с другими, упомянутыми ранее, так как подчеркивает обращение к традиционной, в известной степени «фундаментальной» и «неизменчивой» части науки, тем самым существенно повышая статус самого принципа.

**В качестве примера кратко рассмотрим элементы механизма формирования упомянутого словосочетания «точка зрения», которое в соответствии с приведенными принципами может быть отнесено к составу универсального словаря науки. Это понятие удовлетворяет всем принципам отбора понятий в состав универсального словаря науки.**

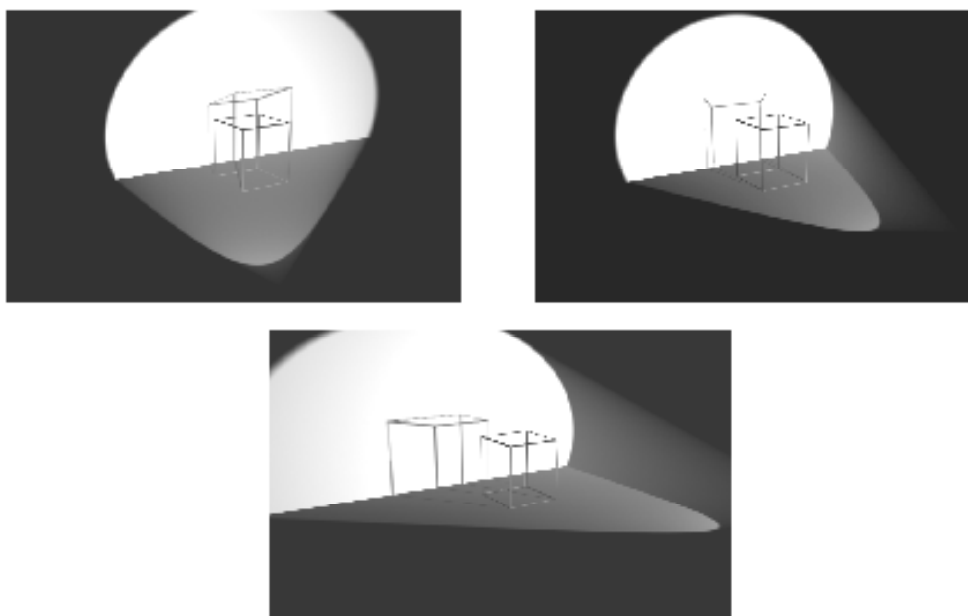
Не анализируя время и место введения данного понятия, остановимся лишь на подходе и путях его целенаправленного формирования. Так, на уроке черчения (а может быть, на уроках ИЗО, МХК и др.) предлагаются для наблюдения три геометрические фигуры: пирамида, призма и цилиндр, стоящие на подставке на фоне белого экрана. Затем эти фигуры освещают с разных позиций, последовательно меняя расположение источников света (рис. 2).

На экране, за фигурами, учащиеся наблюдают появление теней. При этом полученные тени имеют самую различную форму и размеры. Интересно, что при определенном угле освещения тени от призмы и цилиндра практически совпадают. Далее в аналогичной ситуации предлагается пронаблюдать за получением теневой проекции на экран от каркасного кубика (рис. 3).

Учащиеся наблюдают за тем, как одна и та же фигура может выглядеть на экране по-разному, в зависимости от положения источника света. Затем можно предложить для анализа сплошной кубик с углублением в одной из граней. Естественно, что, не повернув к себе кубик гранью с углублением, невозможно представить, что такое углубление есть. Следовательно, одного взгляда даже на простой предмет недостаточно для составления полного впечатления о нем. Затем возможен переход к беглому анализу более сложных геометрических фигур и далее – фотографий или рисунков каких-либо архитектурных памятников, тем самым подчеркивается необходимость



*Рис.2. Тени геометрических фигур под разным углом освещения*



*Рис.3. Теневая проекция каркасного кубика*

многомерного, «всестороннего» анализа. Следует отметить, что все объекты, представленные для анализа, являются материальными, реально существующими. Если же попытаться перейти к анализу более сложных объектов, к которым можно отнести, в частности, межличностные от-

ношения (например, конфликт между учащимися), то, естественно, «взгляд» на анализируемый объект должен быть многоаспектен; позиций, с которых оценивается происходящее, должно быть много. Лишь в этом случае можно сформировать определенное мнение об анализируемом объекте.

Как видно из предлагаемого подхода, возрастные особенности учащихся могут повлиять на результат лишь отчасти. Адаптация сводится к подбору соответствующих конкретных примеров.

Расширение информационного поля применительно к понятию «точка зрения» осуществляется в рамках отмеченной частнопредметной локализации с возможным переформулированием, переобозначением понятия («точка зрения» – «система отсчета», «мнение наблюдателя», «я думаю, что...» и т. д.).

Приведем в качестве примера некую возможную трансформацию понятия «точка зрения» в процессе и после локализации в рамках различных учебных дисциплин (рис.4).

Естественно, что представленные на схеме словосочетания не ограничивают список возможных интерпретаций понятия «точка зрения» в процессе изучения различных учебных дисциплин.

Такие понятия, как «потенциал», «энергия», «сила», «взаимодействие», удовлетворяют всем указанным принципам отбора в УСН. Покажем в качестве примера, как понятие «сила» может использоваться в различных областях знания, на различных учебных предметах и как при этом несколько изменяется «цветовая гамма восприятия» самого понятия (рис. 5).

Понятие «фотоэффект», несомненно, является фундаментальным, во мно-



Рис. 4. Трансформация понятия «точка зрения»

гом основополагающим для значительных разделов физики. Относительная временная неизменчивость также имеет место (вычленены разновидности фотоэффекта). Принципиальных изменений в содержание понятия, в его определение внесено не было. Данное понятие в соответствующей традиционной области базовой науки используется достаточно часто. Однако по своему прямому назначению оно применяется в большинстве случаев лишь в физике. Таким образом, принципу «деориентации на частнопредметную область науки» данное понятие не удовлетворяет, а следовательно, не может быть включено в состав универсального словаря науки, несмотря на его не-

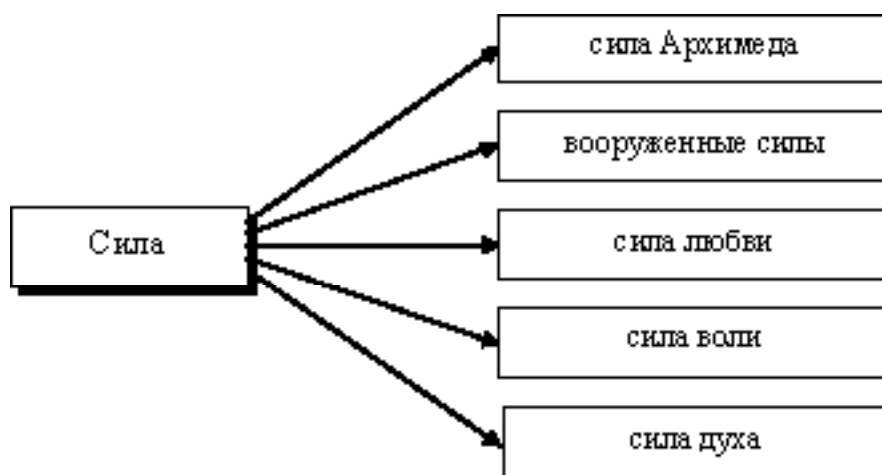


Рис. 5. Области знания, где используется понятие «сила»

сомненную значимость в естественных науках, в обыденной жизни.

Эти весьма условные примеры до некоторой степени иллюстрируют механизм отбора понятий в состав универсального словаря науки с использованием сформированных принципов. Отметим, что сам универсальный словарь науки, наряду со знаковыми категориями культуры, архетипами рассматривается как составная часть инструментария познавательного процесса [1].

Следует подчеркнуть, что сформулированные принципы носят взаимодополняющий характер, и их применение может осуществляться в произвольной последовательности, при этом значимость указанных принципов в большинстве случаев равнозначна.

### Библиографический список

1. **Комаров, Б.А.** Теория и практика согласованного обучения монография. / Б.А. Комаров. – СПб.: Изд-во Библ. АН, 2006. – 296 с.
2. **Философский** энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

## РАЗДЕЛ IV

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 316.31.4

*И. М. Ильинский*

### МОЛОДЕЖЬ В СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО РОССИИ

Я около 20 лет занимался молодежной тематикой, написал несколько книг и многие десятки статей, был инициатором разработки теоретических и правовых основ государственной молодежной политики в СССР (1986 г.), научным руководителем и одним из авторов закона СССР «Об общих началах государственной молодежной политики в СССР», принятого в мае 1991 г., руководил подготовкой и был основным автором двух первых докладов Правительству РФ «О положении молодежи». В 1993 г. в качестве общих выводов первого доклада Комитета по делам молодежи РФ Правительству РФ я утверждал, что: 1) численность молодежи в России сокращается, общество стареет; 2) каждое новое поколение детей и молодежи менее здоровое, чем предыдущее; болезни «переселились» из старости в молодость; молодежь вымирает быстрее, чем старшее поколение; под угрозой генофонд нации; 3) падает интеллектуальный потенциал молодежи, происходит умственное вырождение молодых поколений, а с этим – снижение инновационного потенциала молодежи и общества; 4) резко обостряется проблема занятости молодежи; 5) социальный статус молодежи по всем пунктам быстро снижается, материально-бытовое положение и доступ к образованию обвально ухудшились и ухудшаются; молодежь все более оттесняется на обочину жизни общества, маргинализируется; 6) субъективность молодежи, т. е. ее самосознание, самоидентификация и организованность, роль в общественной жизни, политике, защите своих интересов, продолжает падать; молодежь брошена на произвол судьбы, оказалась в положении жертвы и заложника политических, сепаратистских, националистических амбиций; молодежью манипулируют, ее используют, не допуская в структуры представительной и исполнительной власти; 7) происходит духовное и нравственное разложение молодежи, которой овладевает дух крайнего индивидуализма и прагматизма, безмерного потребительства и обогащения любой ценой; молодежь все более криминализируется, обвально нарастают алкоголизм, наркомания, проституция. И так далее.

Тринадцать лет назад я прогнозировал дальнейшее ухудшение ситуации, если курс проводившихся тогда «реформ» сохранится. Но действительность оказалась гораздо хуже. Приведу только две цифры. К 1998 г., т. е. за пять лет, «молодежная» наркомания России выросла в 14 раз; молодежь стала

вымирать почти в два раза быстрее старших поколений. И сегодня таких цифр – множество. Поставим вопрос шире: что все это значит, если связать понятие «молодежь» и происходящее с ней с понятиями «общество», «народ», «нация» и их развитием? В 1993 г. я считал, что вывод может быть только один и он крайне тревожен: российская нация, российское общество деградируют. Тринадцать лет назад этот вывод прозвучал как вызов и сенсация. Сейчас для людей посвященных – это уже расхожий тезис, который, однако, многими все еще расценивается как миф, еще одна «страшилка». Но это так и есть.

Надо сказать, что мои нынешние оценки положения молодежи в российском обществе в основном остаются прежними, хотя некоторые коррективы произошли (я, например, не говорю ныне о разрыве поколений, как это было в ту пору, когда около 10 % молодых людей свое отношение к старшему поколению определяло словом «ненавижу», а более 65 % «отцов» не могли найти общего языка с «детьми». Молодые люди сегодня более трезво оценивают прошлое, стали несколько патриотичней). Однако действительную ситуацию в молодежной среде сегодня, на мой взгляд, в России не знает никто: в стране нет серьезной структуры, отвечающей за изучение и оценку этой ситуации, за выработку мер, направленных на ее улучшение.

Одним словом, на вопрос: «Какова же роль молодежи в стратегии будущего России с точки зрения российской власти?» – следует ответить совершенно определенно: на словах, как утверждают некоторые, значительная, а на самом деле кое-какая. **«Молодежь – будущее России» – не более чем расхожая и пустая фраза. Никакой внятной и последовательной стратегии в этой области не существует.** Все, что делается, носит спорадический, эклектический, непродуманный характер.

И неудивительно: дело в том, что сама страна не имеет внятной стратегии, из которой вытекают все остальные стратегии: образовательная, культурная, работа с молодежью и т. д. В этом – главная беда.

Россия сегодня имеет два образа и соответствующие им две «стратегии». Согласно первому – фактически официальному образу Россия – это страна-банкрот, она не может на равных конкурировать с Западом. Экономика разрушена, способы добычи природных ресурсов – нефтяные и газовые скважины и т. п. устарели, истощены, а новые – труднодоступны. Денег на реконструкцию нет. Поэтому народу плохо живется. Вот когда стабилизируем финансы, снизим инфляцию, станем технологически передовыми, вот тогда народ и заживет. Это и есть в сути своей упрощенная официальная «стратегия». Послушайте, о чем говорят на заседаниях правительства – только об этом. Второй, неявный, не декларируемый образ России совсем иной: Россия на самом деле – богатая страна. Самая богатая в мире! По природно-ресурсному потенциалу она примерно в два раза превосходит США, в пять-шесть раз Германию и в 18-20 раз – Японию. Весь вопрос в том, как используются эти ресурсы, этот потенциал, каков

механизм распределения дохода от национального богатства России. Но об этом говорить вслух не принято. Потому что, как оказывается, и теперь ежегодная чистая прибыль страны составляет 60–80 млрд долларов США. Это в 2-2,5 раза больше объема нынешних бюджетных средств. Ежегодно в России прибавляется по полтора-два десятка долларовых миллиардеров! В 2006 г. состояние владельца Новолипецкого металлургического комбината Лисина увеличилось на 8 млрд долларов. Ничего себе, страна-банкрот. Но этот образ затуманивается, и не без умысла. Дело в том, как известно, что основная часть рентного дохода приватизирована. И тут возникает вопрос: или деприватизация, национализация природных ресурсов, или... Или следовать первой стратегии – т. е. обманывать народ, говорить, что денег ни на что нет, а уж тем более на молодежную политику. В этом случае если вдруг миллиардер Потанин или какой-нибудь другой олигарх отваливает 50 млн долларов на компьютеризацию сельских школ или еще какие-то нужды, то это просто чудо. Эти люди предстают в образах великих граждан, меценатов, которых показывают по TV, назначают в Общественную палату.

**При таком отношении к молодежи ситуация будет ухудшаться. Тем более что к факторам внутреннего характера добавился и будет усиливаться фактор внешний.**

Надо понимать, что конец XX столетия – это время, когда только начинался запуск общемирового политического проекта под названием «глобализация», которая в сущности своей является основным инструментом империалистической войны нового типа, в основе которой лежат супертайность действительных целей и задач, растянутость во времени, запредельная циничность в плане моральных оправданий, двойные стандарты и т. п. Я убежден, что отношение США к России необходимо рассматривать исключительно в категориях войны, отдавая себе отчет в том, что все мирные средства – дипломатия, политические игры – это превентивные формы войны.

Действительной целью этой войны являются колоссальные сырьевые, энергетические, лесные и водные ресурсы России, на пути к которым пока еще стоит российский народ: его особый менталитет и нежелание одним махом заглотив систему американских ценностей, сменить российскую культуру на западную, русский язык – на английский и т. д. Тогда ему предлагается для начала информационная, психологическая, культурная война.

Я не хочу доказывать справедливость этого тезиса. Для меня и, думаю, многих других, он очевиден. Хотя для абсолютного большинства нынешних политиков, госдеятелей, населения, в том числе молодых людей, это чистой воды алармизм. Разумеется, нынешнюю ситуацию в молодежной среде и взгляд на будущее проще определять по принципу: с одной стороны, с другой, с третьей, пятой и двадцатой.

Можно найти (они есть!) и позитивные тенденции. Но это только затуманивает проблему, а не проясняет ее. На мой взгляд, в критической ситуации

нужен открытый, прямой концептуальный взгляд. Он заключается в том, что Россия находится в состоянии войны. Неважно, как ее называть: «холодной», «теплой», новой или продолжающейся. Война – вот имя существительное.

Какие же уроки применительно к теме нашего разговора следуют из проигранной СССР холодной войны?

Когда холодная война только начиналась, исходным пунктом документа Национального совета безопасности № 68, одобренного Президентом США Г. Трумэнном в апреле 1950 г., было утверждение, что «холодная война – это на самом деле настоящая война». Отсюда были предприняты все меры, которые необходимы на войне: определены цели, задачи, стратегия, тактика, средства достижения целей и т. д.

В СССР такого понимания не было. Даже у политической власти. Тем более у молодежи. Я помню годы своей работы в комитете комсомола стройки, первым секретарем райкома комсомола, в ЦК ВЛКСМ. «Холодная война», «психологическая война» – это были пропагандистские штампы, которые мы произносили по случаю, но в то, что это война на уничтожение, что будет уничтожен именно СССР, никто не верил.

И это происходило в то время, когда «холодная война» была объявлена. Тем более трудно понять, что война нового типа идет сегодня, когда ее никто не объявлял, когда в начале «реформ» около 10 лет даже существовали понятия, будто США и Россия – стратегические партнеры, а президент России уверял, что «Билл – друг», «Коль – друг».

Свое предисловие к «Стратегии США в области национальной безопасности», обнародованной в марте 2006 г., президент США Д. Буш начинает словами: «Америка находится в состоянии войны». Дальше говорится, конечно же, о международном терроризме, но это не более чем примитивная уловка. О чем идет речь на самом деле, прекрасно понимает каждый трезвомыслящий человек. Речь идет об установлении нового мирового порядка. Ирак, Белград, Афганистан, снова Ирак, цветные революции – в Украине, Киргизии, Грузии, давление на Россию, как только ее действия не отвечают интересам США – вот для чего нужна этой стране самая мощная в мире армия, на которую они ежегодно тратят более 550 млрд долларов.

Итак, если мы способны учиться, то в новой исторической ситуации, где все по форме происходит немножко не так, а по существу – все то же самое – война – **власть и общество должны осознать, что против России ведется самая настоящая война нового типа, что страна находится в состоянии войны. Это – первый урок.**

Применительно к теме нынешнего разговора он состоит в том, что проблеме будущего России и связанную с этим будущим проблему молодежи надо рассматривать прежде всего в категориях войны. Хотя, если оглянуться вокруг, то можно подумать, что никакой борьбы за молодежь нет, что это просто вымысел. Если смотреть на проблему изнутри, то это так и есть: государство и общество не борются за молодежь. За нее грызутся между



собой в канун выборов политические партии. И только.

А что же внешние силы? Что такое особенное они делают с нашей молодежью, чтобы назвать это борьбой, тем более войной? Обыватель никак не может этого понять: очень многим нравятся американские фильмы, их поп-культура и вообще все американское. Нашему противнику гораздо проще: он выступает со стороны зла и порока. Человек, даже более или менее сформировавшийся, очень легко расчеловечивается. Многим скотское ближе человеческого. Нам надо утверждать в молодых душах добро и высокие добродетели, тянуть от скотства вверх, к духовному. Это очень трудно. Противники ничего особенного не делают: крутят фильмы – пошлые, забывают эфир попсой – низкопробной и так далее, всем хорошо известное. Ничего другого им и делать не надо – они-то не собираются тянуть нашу молодежь к вершинам ума и добродетелей.

Всем известно письмо А. Даллеса, по поводу которого идут споры, было оно или не было. На самом деле это не имеет значения. В ходе холодной войны Запад делал именно то, о чем говорится в этом тексте: вырывал духовные корни, опошлял и уничтожал основы народной нравственности, расшатывал таким образом поколение за поколением, разлагал, развращал, растлевал детей и молодежь, превращая молодых людей в циников, пошляков, космополитов.

Именно это они и сделали. Да, была пионерская организация, был комсомол, которые немало делали для воспитания молодежи. Но ее социальные нужды они не могли удовлетворить. Это не было их функцией. Государство же стояло в стороне от множества социальных проблем, которые накапливались и обострялись. И неслучайно именно молодежь горячо поддержала перестройку, стала горячим материалом разного рода антигосударственных выступлений.

Если мы способны учиться у истории, то должны обратить внимание на то, что и ныне внешние силы делают ставку на молодежь, которая составляла главную силу цветных революций.

**Значит, государство и общество должны подумать о том, каким образом снять предельно обострившиеся социальные проблемы в молодежной среде. Это второй урок.**

Поскольку США, как отмечалось в Директиве NSC 20/1 1948 г., не связаны определенным сроком для достижения своих целей, поскольку у них «нет строгого чередования периодов войны и мира», а решить задачу военным путем не представляется возможным по многим причинам, то, как и в холодной войне, главная ставка делается на постепенную переделку «человеческого материала» – населения России, и прежде всего детей и молодежи. Если все будет идти так, как идет ныне, через два-три поколения (если страна из-за малограмотных действий политиков не развалится гораздо раньше) население России будет в основном исповедовать попсовую культуру, говорить и думать по-английски, а значит, все ныне скрытые цели, которые

ставят наши противники, будут достигнуты ими сами собой, автоматически.

В том же документе 1950 г., который я уже цитировал, говорилось, что осуществление программы этой войны «потребуется от всех нас (американцев. – *И. И.*) находчивости, жертвенности и единства», В документе 20/1 1948 г. говорилось, что главная проблема СССР – это отношения властей с народом. Власть думала, что она вечна, народ, не видевший перспектив решения продовольственных, жилищных и иных проблем, угрюмо молчал. Но котел гнева нагревался.

Я считаю, что история повторяется: лишь в последние два-три года власти вроде бы проявляют некоторую расторопность и твердость в отстаивании национальных интересов, появилась партия с названием «Единство». Хотя на самом деле нация расколота на множество частей, целых 15 лет власти было абсолютно наплевать на народ. Проблема отношения власти и народа – это по-прежнему главная проблема России. И чем хуже эти отношения, тем лучше нашим противникам.

Если мы способны учиться у истории, то власть должна решительно и быстро улучшить свои отношения с народом. Иначе народ, если его вновь соблазнят какой-нибудь новой утопией, перестройкой или реформой, сбросит эту власть так же легко, как это было в 1917 и 1991 гг. И вновь **горючим взрывным материалом в этом перевороте будет молодежь – жертва заблуждений и ошибок взрослых. Это третий урок.**

Теперь нам ясно, что в холодной войне США и их союзники действовали в соответствии с тщательно разработанными программами, планами, доктринами, над созданием которых работали лучшие умы Штаба планирования политики, Совета национальной безопасности, ЦРУ и многие научные центры. В книге «Главный противник», составителем которой я являюсь, впервые на русском языке изданы совершенно секретные документы американской внешней политики и стратегии 1945–1950 гг. Многие документы не опубликованы и, вероятно, никогда не увидят свет.

Все мои усилия найти какие-нибудь такого же рода программные документы со стороны советского государства и ЦК КПСС пока не увенчались успехом. Вероятней всего, их просто не было.

И в этом случае история ныне повторяется. Не сомневаюсь, что у США есть план борьбы с Россией. Есть ли подобный план у России? Не знаю.

Если мы способны учиться у истории, то Совет национальной безопасности РФ должен разработать стратегию и тактику сдерживания и противостояния внешним усилиям по всем направлениям общественной жизни: экономической, социальной, культурной и др.

Необходимо подготовить национальную доктрину работы с молодежью, в которой, на мой взгляд, следует предложить российскому обществу рассматривать детей и молодежь на данном этапе своего развития как ценность особого рода, как главный стратегический ресурс нации, с которым напрямую связано будущее России, ее благополучие и положение в мире.

Необходимо также принять Закон о государственной молодежной политике. Наши власти все годы «реформ» и в этом вопросе проявляют недальновидность и непоследовательность, если не сказать хуже. Созданный в начале «реформ» Комитет РФ по делам молодежи семь раз закрывали, потом создавали, пока не пристроили это направление деятельности в Министерство образования, где оно влачит жалкое существование. Этот комитет необходимо возродить, существенно усилив его финансирование.

УДК 37.0+378

*Н. Е. Щуркова*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ**

«Ценностно-ориентированное воспитание», провозглашенное в 80-е гг. в качестве принципа воспитания, до сих пор остается пустой декларацией и официальным флером, прикрывающим катастрофическое положение с воспитанием школьников. Переходя из отчета в отчет как успокоительная ложь, данный принцип вовсе не имеет места в реальном воспитании детей. Исключив объективные причины, такие как низкая культура социальных условий жизни детей, негативное влияние коммерциализированных средств социальной коммуникации, остановимся лишь на субъективных причинах очевидного отсутствия ценностных отношений в школьном воспитательном процессе.

В силу своей тонкой социально-психологической природы ценностные отношения (как отношение личности к ценностям) должны быть обеспечены профессиональной подготовкой педагога, взявшего за процесс формирования и развития данных отношений. Как садовник, возжелавший взращивать прекрасную розу, изучает особенности этого царского цветка и объективные условия его процветания, так педагог, декларирующий аксиологическую парадигму воспитания, вынужден начинать подготовку к профессиональной работе по содействию образованию в личностной структуре ребенка ценностей и ценностных отношений, прежде всего, с изучения природы феномена ценности и специфики её формирования.

Практическую реализацию ценностно-ориентированного воспитания должна была бы предварять образовательная программа педвузов, предполагающая освоение, усвоение и присвоение будущим педагогом категории «ценности» – точно так же, как ознакомление детей в школе с творчеством Пушкина предполагает изучение студентом вуза творчества великого поэта. Студенты же сегодняшнего вуза ориентированы на усердное изучение категорий «рынка» и «цены», не озабочиваясь понятием «ценность».

Ценность есть то, что значимо для жизни человечества на земле. Категория ценности появилась в уме человека именно тогда, когда произведен был выход за пределы конкретной предметности вещного мира, когда в предельной обобщенности своей выделились понятия, отражающие то, без чего не может существовать на земле человеческая цивилизация.

Именно в силу своей крайней обобщенности ценность незрима, она есть идея, она есть отношение, она есть абстрагированное и крайне обобщенное явление жизни, которое существует и которого не обнаруживаешь, если не научен «видеть» ценность.

Такая характеристика ценности требует от педагога способности «распредмечивать» окружающий материальный мир ребенка, выявлять за каждым предметом его значимость для жизни на земле и называть то явление, которое подвигнуло человека на созидание, облаченное в предметно-материальную форму. Профессиональное умение педагога «распредмечивать» открывает дорогу ребенку в мир ценностей, обеспечивая ему познание мира как восхождение на уровень значимости объектов реальности для человека как такового.

*За падающей снежинкой увидеть «природу»...*

*В словах «Оденься теплее: сегодня холодно» услышать «любовь»...*

*У мраморного обелиска проживать благодарность «солдату»...*

*На слезу человека откликнуться «доброт»...*

Ценность, будучи крайней формой обобщения, познается детьми лишь в случае развитости у них умения обобщать, мыслить понятиями, видеть за абстрактной категорией действительность в её конкретных проявлениях.

Это предъявляет педагогу другое требование – предоставлять детям «веер явлений», чтобы с помощью аналогии выявлять отраженную во множестве конкретных и частных объектов единую общую ценность. Профессиональная операция аналогии обеспечивает системное восприятие действительности, подготавливая к будущему формированию целостной картины мира, благодаря чему выявляется объективная значимость ценностей.

*Красив цветок, красива девушка, красива мебель, красив поступок, красива речь... – перед нами ценность красоты. Плавающая рыба в реке, поющий соловей, греющаяся на солнце змея, бегущий спортсмен – это проявление жизни в её беспрестанном движении. Грубо ответил на вопрос, рассмеялся при виде упавшего в лужу, обозвал инвалида, отодвинул старика, оказавшегося на твоём пути – это всё посягательства на достоинство человека.*

В мире, характерологическим качеством которого является целостность, ценности всегда сфокусированы в каждом объекте, и хотя мера их присутствия различна, обнаружить ценностное содержание объекта всегда удается, т. е. удастся увидеть предмет во всей его совокупной ценности.

Когда объект предъявляется детям в процессе взаимодействия с ним, педагогу приходится вырывать из пучка сфокусированных ценностей одну из них – интонировать процесс восприятия, т. е. расставлять акценты там

и так, чтобы внимание ребенка могло центрироваться на едином объекте, а значит, благодаря аксиологическому осмыслению могло обеспечить формирование ценностного отношения.

*«Яблоко» – это витамины, здоровье, красота, лакомство, дар природы, товар на рынке... Дети рисуют яблоко. Педагог избирает ракурс рассмотрения – только один! – и осмысливает вместе с детьми значимость объекта, обозначая понятие, отражающее эту значимость. Делает он это средствами паузы, мимики, жеста, мелодики голоса, ритмики речи, мизансцены, предметного обустройства момента предъявления.*

*И дети, вернувшись домой, сообщают родителям: «Мы рисовали лик природы...».*

Ценности, введенные в структуру личности и ставшие слагаемыми этой структуры, образуют отдельный пласт особого языка личности – аксиологический язык, овладев которым, личность использует его во взаимодействии с окружающей действительностью. Введение ценности в личностную структуру воспитанника означает восхождение его на понятийный уровень, расширение личностного мира: он видит то, чего ранее не видел, проживает то, что было за пределами его внимания (Л. Витгенштейн: «Границы моего языка определяют границы моего мира»), и начинает говорить на языке этого аксиологического уровня.

Однако такое совершается при условии, что педагог профессионально владеет операцией «опредмечивания» отношений, а значит, может научать ребенка такому языку. Прежде всего, он выстраивает собственное поведение как «опредмеченное» отношение к ценностям окружающей действительности. Корректируя поведение детей, задает направление ценностной мотивации поступков. Организуя воспитательные мероприятия, вместе с детьми продумывает содержание и форму группового дела, воплощающего в практических действиях ценностное отношение. И в режиме повседневной жизнедеятельности научает выстраивать форму поведения, адекватную проживаемому отношению.

*– Как вы думаете, что самое драматичное в судьбе детей детского дома? – поставлен вопрос перед юношами.*

*...Бедность... Одиночество... Игрушек мало... Мир замкнутый... Нет близких... Любви нет... – так движется мысль старшеклассников. Мы могли бы помочь чем-то? Мы – как конкретные люди?*

*Несколько минут размышлений и всяческие предложения. Педагог отвергает: «Нет-нет, это всё могут и делают другие люди...». И вдруг проблеск: «Мы можем расширить мир этих детей... рассказать... показать... пригласить... побывать...».*

*– Довольно, довольно, – говорит педагог, – остановимся на чем-то одном и станем готовить практическое дело – как реальную заботу о духовной жизни этих детей...*

Опредмечивать – это научать формам действия, адекватным реальным

отношениям.

*Когда на классном часе удастся вызвать душевный высокий порыв («Надо оказывать помощь... Должно служить Отечеству... Уважать – значит, утруждать себя для Другого...») педагог должен заранее планировать в профессиональном сознании те действия «здесь и сейчас», которые последуют за порывом. Иначе он охладится и угаснет, так и не выразив себя в реальном проявлении.*

Ценностный подход к содержанию процесса воспитания позволяет свертывать широчайшее поле многообразных отношений до минимума программируемых отношений – архиважных для становления личности.

Ведь ценность как абстрактная категория включает в себя огромное количество конкретных объектов мира, покрывая их собою. В процессе формирования личности достаточным является становление и формирование в личностной структуре ребенка наивысших ценностей, ибо они включают в себя весь мир с его бесконечным многообразием: будучи широчайшего плана обобщениями, «человек», «жизнь», «общество», «природа», составляют социально-психологическую базу содержания воспитательного процесса.

Таким образом, системой выделенных наивысших ценностей замещается дурная бесконечность формируемых отношений к длинной совокупности множества объектов мира. И тогда в качестве личностного ядра данная система открывает путь к созданию программы воспитания. Не имея программы воспитания, странно было бы говорить о воспитании как целенаправленной профессиональной деятельности.

Что касается ценности «Я», то и она имеет свою сущностную характеристику: текущее время на наших глазах выдвинуло «достоинство» в качестве интегрального ценностного образования, отражающего общее отношение человека к собственному «Я».

И создание программы воспитания, наконец, позволяет педагогам разрешить вопрос индивидуализации воспитания. (Отметим в скобках, что сегодняшней выход на индивидуализацию, профессионально не продуманный, порождает безмерный индивидуализм школьника.)

Теперь можно пренебречь частными второстепенными объектами, которые не играют, казалось бы, существенной роли в жизни человека и общества. Например, можно не любить трагедий Шекспира или музыки Шопена, можно исключить из жизни общение с животными и даже не замечать звездного неба. Такое исключение непринципиально для социальной жизни человека. Но нельзя ни в коем случае не воспитывать ценностного отношения к природе, искусству, меньшим и слабым, миру как таковому. Формируя общее, педагог невольно способствует переносу общего отношения на частное и конкретное. Вот этот перенос и есть основа трудной до сих пор задачи индивидуализации воспитания: в рамках ценностных отношений допускаются вариации в отношении форм, видов, частных, конкретности.

Для педагога, таким образом, открывается путь, ведущий учащихся к

личной проблеме: «Я» и «они», «Я» и «все», «Я как все» и «Я не как все», – и вечному вопросу, требующему ответа на каждый данный момент жизни: «быть как все» и «не быть как все».

Однако помимо того, что содержание жизни обедняется без звезд, нежных тонких мелодий, вечных проблем жизни и вне забот о безмолвных, зависимых от человека созданий природы, оскудевает и само понимание ценности: не наполняемая конкретностью, она формализуется, превращаясь в «красивые слова», ничего не значащие для субъекта.

Поэтому педагог не может не озабочиваться наполнением ценностных понятий конкретным частным проявлением. С его помощью дети «видят» предельно абстрагированные ценности вокруг себя. Здесь важно, чтобы ориентиром при восприятии, оценке, взаимодействии всегда выступали наивысшие (самые общие) ценности.

Содержательное поле воспитания свертывается до пяти ценностных блоков:

*1. Человек как наивысшая ценность и уважение другого человека как утруждение себя для Другого.*

*2. Жизнь как всеобщая ценность и благоговение перед жизнью во всех её проявлениях.*

*3. Природа как дом для всех живых существ и любовь к природе как восторг, забота и ответственность.*

*4. Общество как социальное условие развития всех потенциальных возможностей человека и признание безусловного исполнения норм социального взаимодействия.*

*5. «Я» как индивидуальность, обладающая достоинствами человека, живущего среди других людей и потому признающего их достоинства.*

Однако следует учитывать общее и строгое условие такого «свернутого» содержания воспитательного процесса: только там и тогда продуктивной окажется очерченная выше позиция, где и когда педагог оснащен широкой палитрой профессиональных умений, допускающих нежное прикосновение к ценностной структуре личности при безусловной ценностной ориентации этой личности, принявшей, признавшей, присвоившей наивысшие ценности современной культурной жизни.

Выход на аксиологические позиции предполагает тонкую педагогическую технологию личностного прикосновения. Нет надобности в педагогической технологии там, где не производится восхождение к наивысшим ценностям. В свою очередь, овладение педагогической технологией обеспечивает тонкое прикосновение к личности и плодотворность профессиональной деятельности педагога, который вводит ребенка в контекст культуры с её высокими нормами жизни, никак не подавляя свободы индивидуальных проявлений.

Указанные профессиональные операции являются условиями и средствами практической реализации идеи ценностной ориентации.

Аксиологическая позиция кардинально изменяет и методическую кар-

тину воспитательного дела. Любой объект действительности может быть избран объектом деятельности, так как в любом объекте скрыт весь спектр наивысших ценностей, и от воли педагога и его замысла зависит интерпретация объекта. Всё, что происходит в мире, достойно осмысления, если наполнено ценностным содержанием. А значит, истоком объектов осмысления становится абсолютно всё, что окружает педагога, если он владеет соответствующими профессиональными операциями.

Таким объектом может выступать День собственной жизни: день как световая часть суток, день как часть недели, день как 365-я часть года, день как часть и единица жизни, в итоге, день как фактор судьбы.

В педагогической интерпретации объектом избирается любая вещь: та, которая принадлежит человеку, чужая вещь, принадлежащая Другому, нужная вещь, излишняя вещь, роскошная вещь, вещь как подарок и как знак внимания, как жизненная необходимость, как подмена счастья, как замена личностному достоинству.

Любое событие может предстать перед детьми как значимый объект осмысления и соответствующей деятельности: юбилей гения и скромный день рождения одноклассника, война и победа, природные катаклизмы и сопротивление человека смертоносной силе, слова любви и убивающие жизнь речи, постройка храма и благоустроенные парки, открытый закон и новая мода.

И мысль, даже в предельной лаконичности своей, становится ценностным объектом при умении педагога распредмечивать и опредмечивать реальность:

*Дед Мороз перед Новым годом прислал десятиклассникам блокноты, на первой странице которых было воспроизведено изречение Сократа: «Заговори, чтоб я тебя увидел»...*

И просто факт текущей действительности раскрывается перед детьми как некая ценность, либо квазиценность, либо поправленная ценность.

– *«В горле першит», – объявляет учительница и замолкает, потеряв способность говорить и вести занятия дальше.. Дети замерли – каждый в поисках собственной поведенческой реакции. Один бросился из класса: за водой...*

*«Пять минут директора школы» посвящаются печальному факту городской жизни: гибели трех детей в пруду... Сам по себе факт нуждается в осмыслении и оценке...*

Никак не сводя воспитание к отдельным актам воздействия (мероприятиям), трактуя воспитательное пространство как реальность деятельной жизни ребенка в социуме, отметим особо следующее.

Ценностно-ориентированное воспитание осуществляется в режиме повседневной школьной жизни через материализацию ценностных отношений «здесь и сейчас», в ходе течения практического существования ребенка на земле и участия его в социальной жизни общества (и – человечества), будь это урок, школьная перемена, обед, прогулка, игра, чтение книги или тан-



цевальный вечер. Организации подлежит вся жизнедеятельность ребенка в школе – отнюдь не только групповые дела, называемые в школьном быту воспитательными мероприятиями.

Разумеется, в первую очередь, это касается культивирования в школе взаимодействия «человек – человек» как стержневого элемента гуманистического воспитания. Проиллюстрируем на примере этого содержательного элемента методическое решение положения о «воспитании в режиме повседневной жизни». Оно, это решение, сводится к трансформации педагогических технологий «прикосновения к личности» в общепринятые формы взаимодействия всех членов школьного коллектива, всех людей, находящихся под единой крышей школьного дома.

Во-первых, укажем на речевые константы, вербально оформляющие неуклонное и безусловное уважение к наивысшей ценности – человеку. К ним относятся общечеловеческие речевые единицы, постоянно сопровождающие речь: *«добрый день», «здравствуйте», «спасибо», «простите», «пожалуйста», «окажите честь», «буду счастлив», «рад видеть», «приятно слышать» и т. п.*

Специально выделим многообразие обращения к человеку, обозначающего его социальную роль или его индивидуальное имя: *«дамы и господа», «судары и сударыни», «девушки и юноши», «мальчики и девочки», «юные мыслители», «дорогие друзья», «уважаемые товарищи нашего общего дела», «граждане нашей страны», «мои любимые дети», «дорогой мой класс», «умные и добрые люди» и т. п.* Подчеркнем: такие обращения внедряются сегодня в школьную действительность и со временем становятся общими для всех в школе.

Преобразовалась форма организационных распоряжений, деловых указаний. Просьба – единственно допустимая форма организационных действий как педагога, так и детей. Императив исключается из любого характера группового взаимодействия и индивидуальных воздействий на отдельных детей. Остаются в числе практикуемых форм лишь такие, как: *«Не могли бы вы... Я прошу вас... Мне бы хотелось вам предложить... Не сочтете ли нужным для ...» и т. п.*

И даже в случаях педагогической коррекции сохраняется уважительная и нежная (тем более что коррекция всегда обычно направлена на детей изломанной судьбы) методика мягких способов коррекции поведения [2].

Взаимопомощь культивируется в школе в качестве традиционного основания школьной жизни – как урочной, внеклассной, трудовой, досуговой, так и сферы личного общения детей.

*Нужна помощь? Или сам справишься?*

*Позвольте вам помочь... Малышам нужна помощь. Кто пойдет?*

*Юноши! Разве вы не видите, что молодому начинающему специалисту нужна ваша мужская помощь?*

Разумеется, закономерной объективностью следует считать, что в мето-

дикое воспитание аннулировался момент прямой оценки педагога.

Исключение педагогической оценки, прямой и открытой, произошло благодаря замещению её гибкими формами косвенной, опосредованной оценки либо универсальным педагогическим способом «Я-сообщения». В педагогической литературе мы не находим уже раздела «Поощрение и наказание» – столь традиционного в недавнем прошлом.

Бережное обращение с человеком влечет за собою бережное обращение с предметным обустройством школьной среды, предметами и вещами общественного пользования и самого помещения школы, предоставленного обществом учащимся и учителям для совместного их проживания и деятельности. Конечно же, гигиена высокого уровня, красота интерьера, удобство и комфорт школьного обустройства – требования методического плана. Однако резкий всплеск культивирования данных характеристик школьной жизни – следствие ценностно-ориентированного воспитания школьников.

Свое исключительное место стали занимать в методике организации школьного воспитания индивидуальные беседы педагога с каждым ребенком. Они занимают несколько обособленное место среди названных элементов методической картины школьного воспитания. Их традиционное введение в систему воспитания подчеркивает значимость отдельной личности, заботу о человеке как носителе автономного внутреннего мира в его уникальном варианте. Методика индивидуальной беседы получила свою разработку. Предлагаем общее очертание проверенного на практике профессионального алгоритма проведения такого тонкого акта.

*Первый шаг. Вопрос о самочувствии, общем состоянии воспитанника.*

*Второй шаг. Провозглашение некоторых успехов, достижений или положительных качеств личности.*

*Третий шаг. Вопрос о существующих трудностях, проблемах воспитанника.*

*Четвертый шаг. Провозглашение таких достоинств, которые могут стать опорой для решения проблемы.*

*Пятый шаг. Развертывание широкого спектра возможных решений.*

*Шестой шаг. Предложение помощи, поиск лица, способного оказать помощь.*

*Седьмой шаг. Определение сроков практического решения проблемы и времени совместного обсуждения результатов – по мере необходимости.*

Главным условием проведения таких разговоров с воспитанником является обоюдная договоренность о строгой конфиденциальности содержания беседы. Это условие должно непременно соблюдаться как ребенком, так и педагогом; вне зависимости от меры присутствия в беседе интимных или деликатных вопросов такая договоренность обеспечивает общий запрет на любопытство, досужие домыслы, групповое обсуждение и искажение содержания беседы. Добавим: конфиденциальность придает значимость происшедшему, повышает самооценку воспитанника и его статус в группе.

Присутствие в школьном пространстве элементов природы и живых представителей природы как младших братьев человека, молчаливых и доверяющих себя во власть человеческого разума, становится сильнейшим фактором развития человеческого достоинства и человечности. Конечно, наш безумный меркантильный век возбуждает жадное потребительство.

*«Неутолимый аппетит на слоновую кость влечет за собой истребление африканского слона, а поскольку рога носорога ценятся на вес золота, численность этого дивного древнейшего животного сократилась до каких-нибудь нескольких тысяч. Как в торговле наркотиками, так и здесь большие деньги манят алчных торговцев. Если шубка из шкуры оцелота стоит сорок тысяч долларов, то почему не убить красивого зверя? ...», – гневно и горестно говорит великий защитник природного мира животных Джеральд Даррел [1].*

Вводя в контекст воспитания элемент заботы о природе, столь щедрой и столь незащищенной, педагоги инициируют соперевживание ценностному явлению, каждодневное и постоянное.

Итак, второе рождение термина «новое воспитание» (первое фиксируется в начале 20-х гг. XX в.) знаменуется появлением новой методики воспитания и новой педагогической технологии, вызванной переходом на гуманистические профессиональные позиции, предполагающие ценностную ориентацию как базовой принцип воспитания. Однако действительное воплощение системы новых идей напрямую выводит нас на путь кардинального пересмотра профессионального образования педагога в педвузе.

### Библиографический список

1. Даррелл, Дж. *Натуралист на мушке. Юбилей ковчега и др.* / Дж. Даррелл. – М., 2005. – С. 231.
2. Щуркова Н. Е. *Нежная педагогика* / Н. Е. Щуркова. – М., 2005.

УДК 37.0+39

*Н. В. Маслов*

### ПРАВОСЛАВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА МАТЕРИАЛЕ ТРУДОВ СХИАРХИМАНДРИТА ИОАННА (МАСЛОВА)

Сегодня Россия стоит перед проблемой выбора стратегических приоритетов в воспитании. Поиск идеала воспитания знаменует собой переломные

моменты развития российского общества. Особенно остро эта проблема осознается именно сейчас, когда социальный фон воспитания детей в современной России остается крайне неблагоприятным.

Пустота и хаос в духовной жизни, появившиеся в обществе как результат отклонения от традиционных православных ценностей, привели к духовному обнищанию, упадку религиозного духа, падению нравов. Экономическую, политическую, социальную, культурную жизнь общества поразили многочисленные пороки. Все это самым негативным образом сказывается на подрастающем поколении.

Необходимо понять, что главной причиной данных процессов стало забвение национальных традиций и сознательный уход от них в воспитании, отсутствие собственной национальной идеологии, утрата нравственных идеалов.

Важно помнить и предостережение Его Святейшества Патриарха Московского и всея Руси Алексия II о том, что от того, как мы справимся с задачей образования идущих за нами поколений и насколько уясним цели, стоящие перед нами не только на ближайшее время, но и в перспективе, зависит само существование нашего народа. Качественное изменение существующей воспитательной практики возможно при условии наполнения концептуальных основ воспитания православным пониманием его смысла, целей, ценностей и конечных результатов.

Исторический опыт России свидетельствует о том, что только выстраивание жизни народа на традиционных православных основах является залогом его благоденствия. Поэтому особое значение имеет преемственность в образовании, которое как раз и призвано сохранить органическое единство культуры, уклада и образа жизни народа, его прошлого и будущего. Чрезвычайно важно сохранять и развивать преемственность отечественной педагогической традиции, построенной на основах православия.

**Целостное, с учетом духовно-нравственной составляющей, изучение русской педагогической культуры требует особой методологии ее исследования, включающей богословский подход, который позволяет более глубоко и всесторонне раскрыть духовные основы русской педагогической культуры.**

Исходная категория нашего исследования – категория культуры. Анализ множества существующих в различных областях научного знания определений культуры показывает, что существуют два главных подхода к ее пониманию: во-первых, под культурой понимается духовная сфера человеческой деятельности, в отличие от материального производства; во-вторых, культура – это сфера человеческой деятельности в целом и всё созданное человеком, т. е. всё, что не дано природой.

В современной теории педагогики достаточно много подходов к трактовке понятия педагогической культуры. Так, например, И. Ф. Исаев под профессионально-педагогической культурой понимает меру и способ творче-

ской самореализации преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленные на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. В представлении Е. В. Бондаревской, в педагогической культуре запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, способы творческой деятельности, необходимой для обслуживания исторического процесса, смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов. Н. Б. Крылова полагает, что педагогическая культура – это некоторая совокупность ценностных отношений к образованию и ребенку, которые предметно и практически реализуются в образовательных процессах. По мысли Л. С. Подымовой, педагогическая культура представляет сотворчество, в ходе которого создаются новые ценности.

Однако данные определения, по нашему мнению, не исчерпывают всей полноты данного явления, так как не исходят из понимания природы человека, который создается по образу и подобию Божию, и истинного понимания цели жизни.

Духовной основой русской педагогической культуры является православие. Православная культура представляет собой всю сферу человеческой деятельности, направленную на исполнение законов, данных Богом. Православная педагогическая культура, являясь неотъемлемой составляющей православной культуры, представляет собой совокупность православных духовных ценностей, определяющих смыслы, содержание и способы педагогической деятельности, а также их контекст.

Для нашего исследования принципиально важно рассмотреть сущностные характеристики православной педагогической культуры. Для этого мы обратились к теоретико-богословскому наследию схиархимандрита Иоанна (Маслова).

**Неспособность современной педагогики решить многие проблемы воспитания объясняется в том числе непризнанием факта утраты человеком духовного совершенства в результате грехопадения.**

Православие учит, что человек был сотворен в совершеннейшем виде как по телесной, так и по духовной природе. Господь определил человеку не только важную роль в мироздании, но и предназначил его для вечного единения с Самим Собою. Человек должен быть посредником между сотворенным миром и Создателем, охранять первобытную природу и поддерживать в ней порядок. По мысли схиархимандрита Иоанна, первые люди еще не знали, что такое грех, и поэтому ум их был пронизателен и способен к быстрому восприятию всех истин, воля была направлена к добру, а сердце чисто. Но совершенство первозданного человека нельзя понимать в полном смысле этого слова, так как оно находилось только в зачаточном состоянии и требовало развития путем личных усилий человека и благодатной помощи свыше.

Для развития духовно-нравственных сил Творец дал заповедь, которую

прародители не сохранили и вкусили от запрещенного древа. Грех нарушил целостность природы человека и лишил сил к достижению его великого назначения.

Согласно православному учению, грехопадение первого человека внесло в его природу повреждение, которое отразилось на всех свойствах и способностях души. Извратились все познавательные силы и способности, утратилась ясность и проницательность ума. Сердце человека стало жестоким, растленным и злым. Воля человека ослабела, и вместо стремления к добру в ней появились стремления ко злу. Так первородный грех внес в существо человека полную дисгармонию. Эти следствия греха распространились на весь род человеческий, и передача склонности ко греху стала осуществляться путем естественного рождения.

Следствием этого стали бесчисленные заблуждения, нравственные падения и злодеяния. Но образ Божий как основание духовной жизни человека не был совершенно разрушен. По мысли отца Иоанна, отпадение человека от Бога не было безвозвратным. В помраченном уме еще оставалось представление о Боге, в воле сохранялась возможность делать добро. Но человек бессилён был что-либо сделать для исправления себя самого.

Христос Спаситель своим искупительным подвигом открыл путь к восстановлению, воссозданию в человеке божественного образа. Только при содействии благодати Божией в душе человека могут быть восстановлены те нравственные нормы и принципы, которые были присущи ей до грехопадения.

Однако человек имеет свободную волю. И благодать не стесняет его свободу, она лишь побуждает, но не принуждает. Восстановление образа Божия в душе зависит от того, как сам человек откликнется на действие благодати, какие он приложит личные усилия для своего спасения.

Концептуальное отличие православной педагогики состоит в том, что, признавая разрушительное действие грехопадения на все существо человека, она, во-первых, дает представление о том, какими свойствами был наделен человек до грехопадения; во-вторых, изучает свойства духовной природы человека после грехопадения (человек не в состоянии исправиться, если он не познает кроющегося в нем зла); в-третьих, разрабатывает методы и средства для восстановления тех нравственных норм и принципов, которые были присущи человеку до грехопадения.

Педагогическая культура имеет сложнейшую структуру, состоящую из множества компонентов. **Анализируя педагогическую культуру в целом, мы можем выделить две ее фундаментальные составляющие: теоретическую (педагогическое знание) и практическую (воспитание).**

*Педагогическое знание* – это знание о средствах и способах достижения воспитательных целей, выраженное в обобщениях, отражающих процесс воспитания. Исторически первой формой педагогического знания было знание об опыте воспитания, его средствах, передаваемое из поколения в

поколение, с оценкой его социальной значимости. Развитие практики воспитания, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности, сделали возможным появление «учительной литературы», в которой нашло отражение понимание целей и смысла воспитания, его значения, а также характеристика содержания, методов и средств воспитания. Со временем появляются научные знания, представляющие собой теоретико-педагогические обобщения педагогической действительности, выражающиеся в педагогических понятиях и категориях. Они зафиксированы в трудах виднейших представителей известных христианских школ: Климента Александрийского (Александрийская школа), святителей Василия Великого и Иоанна Златоуста (Антиохийская), блаженного Иеронима, святителя Амвросия Медиоланского, блаженного Августина (Карфагенская) и др., а также, с принятием христианства на Руси, – выдающихся деятелей Русской Православной Церкви, начиная с момента принятия христианства.

*Православное воспитание* – это формирование истинно христианской жизни, которая возможна при наличии нераздельного взаимодействия Божественной благодати и усилий самого человека, направленных на его духовное совершенствование.

Сущность православного воспитания, его цель, содержание и методы отражены в трудах отцов и учителей Церкви. Оно появляется с возникновением христианства. По мысли Климента Александрийского, Иисус Христос есть истинный Педагог и Воспитатель всего человечества. Он даровал вечный идеал для воспитания: каждый человек должен стремиться к бого-уподоблению. Образ Божественного Учителя является безгранично разносторонним, всеобъемлющим и всесовершенным. Это – идеал, данный народам всех стран на все времена. Главное правило воспитания дано в Библии. Сущность его можно выразить словами святителя Филарета (Дроздова): давать детям воспитание благочестивое и нравственное, сообразное с Законом Божиим. Цель православного воспитания в том, что педагог должен не только дать ученику знания, но и научить его жить по заповедям.

Первородный грех внес в природу человека повреждение, которое отразилось на всех свойствах и способностях души. В связи с этим **православное воспитание направлено на восстановление истинной природы человека, всестороннее развитие человека и не ограничивается только душой или телом, одной какой-либо способностью, но охватывает все свойства и способности человека**, включая образование ума, воли, сердца.

*Образование ума.* Перед православными педагогами стоит задача вернуть уму человека способность отличать добро от зла. Для этого, прежде всего, нужно научить детей вере, потом другим наукам; раскрыть основные понятия о Боге, о правилах богоугодной жизни. Первой учебной книгой является Священное Писание, затем жития святых и творения святых отцов Церкви. Умственная деятельность христианских воспитателей и воспитуемых не ограничивается исключительно предметами веры. Познание светских наук

нужно иметь для того, чтобы ум приучить к здоровой, отчетливой и последовательной деятельности, но главное, – чтобы облагородить земное общество и дать ему правильное понятие и направление во всех сферах жизни. Православные воспитатели приучали своих питомцев искать пути быть истинно полезными для других, быть патриотами своего отечества. Служение обществу, улучшение благосостояния земного отечества – начало служения небесному отечеству. Методы и формы служения отечеству должны стать предметом размышлений воспитуемых.

**Образование воли.** Умственное образование тесно связано с утверждением воли в правилах благочестия и укрепления христианских добродетелей. Христианские педагоги воспитывали в людях умение направлять свою волю в сторону добра.

**Образование сердца.** Образование ума и воли бесплодно, если не усвоено сердцем и не укоренилось в нем. Поэтому христианские воспитатели преимущественное внимание обращали на воспитание сердца. Христианская педагогика учит, что сердце есть корень всех дел, добрых и злых. Чем наполнено сердце, такие действия и производит человек. Средства воспитания сердца были направлены на то, чтобы подавить в нем расположение ко злу; развивали врожденную потребность и чувство добра в христианскую любовь к Богу и ближнему. Воспитание чувства красоты строилось на основе изучения прекрасной сотворенной Богом природы, на усвоении высоких предметов Божественной веры. Естественное чувство любви к себе ограничивали необходимыми потребностями тела, во избежание самолюбия.

Поэтому руководством при **телесном воспитании** являлось утверждение православных педагогов о том, что тело должно подчиняться господству духа. В связи с этим пища должна быть простая и умеренная, одежда скромная, телесные упражнения необходимы для поддержания здоровья, а главное, необходим труд. Православная педагогика утверждает, что праздность не только расслабляет человека, но и отрицательно сказывается на развитии умственных способностей, расстраивает здоровье. Поэтому дети обязательно должны посильно трудиться.

Исследование православного воспитания в России (X – начало XX в.) позволяет выделить основные субъекты воспитания, которые оказывали определяющее влияние на его становление и развитие: Церковь и государство. По мысли схииерархмандрита Иоанна (Маслова), Церковь и государство на Руси ревностно заботились о духовном совершенствовании народа и ступень за ступенью вели его к надлежащему исполнению православных установлений.

Принятие христианства на Руси сообщило воспитанию православное содержание. Православие утверждается в качестве духовной и нравственной основы жизни общества и государства и становится мировоззрением русского народа.

Церковь – это богоучрежденное общество. Согласно православному учению, истина сохраняется только в Церкви Христовой. Церковь определяла все



стороны жизни народа, из века в век формировала русских людей духовно и нравственно, учила их различию добра и зла, православному отношению к Богу, ближнему, обществу, природе. Важнейшим средством воспитания было богослужение Православной Церкви. При этом именно духовность русских священников была одним из источников, ведущих народ к нравственному совершенствованию. Истинно православное отношение к жизни сформировалось у русского народа постепенно, в результате длительного влияния на общество церковной дисциплины, преодоления и искоренения в нем пагубных привычек. Церковь открывала христианские училища, дома трудолюбия при монастырях.

Государство в России всегда выполняло важную функцию как субъект воспитания. Оно определяло саму политику воспитания, формировало отдельные институты воспитания, нормативно закрепляло содержание и организацию образования и воспитания в учебных заведениях. Государственные деятели России лично уделяли значительное внимание воспитанию. Политика великого равноапостольного князя Владимира Великого, Ярослава Мудрого, Владимира Мономаха, последующих русских князей, а затем и царей: Михаила Федоровича, Алексея Михайловича, Федора Алексеевича – это политика православных просветителей.

**Вся русская история вплоть до XX в. свидетельствует об объединении усилий Церкви и государства в деле духовного воспитания народа и формирования таких институтов, как семья, школа, система профессионального воспитания.**

В организации образования в России мы также видим сопряжение усилий Церкви и государства. Школы открываются и государством, и Церковью. Владимир Великий предложил при каждой церкви открыть школу. Школы существовали и до официального принятия христианства, но христианство перестраивает их организацию, а главное – в корне изменяет содержание воспитания и образования. В Киевской Руси совместными усилиями государства и Церкви создаются конкретные формы образования (школы) которые получили название «ученье грамоте», «ученье книжное», «училище». Основу содержания образования составляло православие. Обучение грамоте шло по алфавиту, созданному святыми Кириллом и Мефодием, обучение чтению – по Псалтири (изучался церковно-славянский язык). Каждый преподаваемый предмет (грамматика, риторика, литература и т. д.) нес в себе христианское содержание и способствовал формированию христианского мировоззрения.

Совместные усилия Церкви и государства в деле развития воспитания и образования были столь успешны, что привели к широкому распространению школ на Руси. Православие как основа древнерусского воспитания и образования сделало Русь одной из самых образованных стран в мире.

Реформы XVIII в. положили начало светскому образованию в России, которое несло в себе принципиально иные основания, чем традиционно-православное. Поэтому и принципиальные расхождения между ними были

неизбежны. Однако обучение религии обязательно входило в состав учебного курса образовательных учреждений. Традиционное отечественное направление в образовании и воспитании никогда не переставало развиваться в России.

Одним из важнейших институтов воспитания в России является семья. Церковь совершила многовековой труд по облагораживанию самого понимания семьи, семейного воспитания, по созданию из языческой семьи семьи православной. Сформировался новый образ и новое понимание семьи. Церковь воспитала в народе восприятие семьи как малой церкви, с соответствующим православным укладом жизни, с христианскими нормами воспитания детей.

Государство нормативно закрепило необходимость православного поведения в семье и отношения к семейной жизни. Принципы формирования русской православной семьи, православного воспитания детей изложены еще в «Домострое», переработанном духовником Иоанна Грозного Сильвестром. И в последующие века многие русские семьи живут именно на фундаменте этих принципов. Прочная семья позволила создать прочное и великое государство. Православное понимание роли семьи и семейного воспитания настолько вошло в жизнь народа, что сохранялось даже после революции 1917 г., и лишь во второй половине XX в. православный уклад русской семьи и фундаментальные основы русского семейного воспитания подверглись серьезному разрушению.

Поскольку православие определяло весь строй жизни русского народа, то оно являлось основой и профессионального воспитания. Особенно большое значение православие имело в формировании мотивационно-смысловой стороны профессиональной деятельности. Большой вклад развитие профессионального воспитания внесли русские монастыри, при большинстве из которых были дома трудолюбия, где детей, кроме церковной грамоты, обучали различным ремеслам.

При воспитании детей особенно дорожили состоянием младенчества как наиболее благоприятным временем для воспитания, чтобы дать душе с первых минут жизни благочестивое направление, оградить от влияния вредных впечатлений и не дать уклониться ко злу.

**Основной принцип православного воспитания – прежде всего научить вере, потом другим наукам.** Принципы православного воспитания: строго соотноситься с уровнем умственного и нравственного развития учеников; доступность для всякого ума; высокие истины приближать к пониманию своих слушателей; простота образов, заимствованных чаще всего из находящейся перед глазами слушателей природы (окружающей обстановки); отсутствие односторонности, разнообразие изложения; не оставлять ни одного вопроса без ответа; находить нужное слово для каждого ученика; удалять все препятствия (внутренние и внешние), которые мешают обучению ученика; соотносить свою деятельность с обстоятельствами места и времени.

**Методы и средства православного воспитания.** Православные педагоги учили сначала примером жизни, а потом словом. Хорошая и примерная жизнь учителя – первое, главное и неизменное средство педагогического воздействия, потому что метод наглядного обучения есть самый естественный и действенный. Родители, по наставлению Церкви, также должны быть образцом в поведении для детей. При этом воспитатели не позволяли детям быть только простыми и холодными зрителями, но побуждали подражать нравственным примерам и в своей жизни повторять то лучшее, что видели в жизни других. Упражнение детей в делах благочестия было одним из первых средств к утверждению в них навыков к добрым делам и расположениям сердца. Важный и действенный метод воспитания – тщательное ограждение детей от вредных соблазнов. От родителей и педагогов в первую очередь требовалось беречь детей от соблазнительных зрелищ, книг, впечатлений, от общения с людьми недостойного поведения.

Методы православного воспитания включают добрую и примерную жизнь учителя, ограждение детей от вредных соблазнов, упражнение детей в добрых делах, а также основные методы обучения истинам веры и другим наукам: акроаматический (повествовательный), эратематический (вопросно-ответный), катехизический, эвристический, диалогический, которые способствовали усилению воспитательной направленности процесса обучения.

Средствами православного воспитания являются: участие в жизни Церкви, совершение церковных таинств (покаяние, причастие), личное молитвенное делание, чтение Слова Божия и творений святых отцов, пост, дисциплина, христианское отношение к окружающим людям и внешнему миру, внешней природе, соблюдение христианских норм нравственности. Важное значение также имеют учебники, которые должны соответствовать духу, характеру и языку народа.

Православное воспитание учит иметь обращение с детьми, исполненное любви, кротости, но без поборности детям, уклоняющимся от добра. Священное Писание свидетельствует, что учить надо без раздражения, так как раздраженный наставник не наставляет, а раздражает (шум раздражения заглушает голос истины). За плохие поступки родители обязаны наказывать непослушных детей, чтобы греховный навык не укоренился. Грех, оставленный без наказания, бывает причиной другого греха. При этом как излишняя строгость, так и излишняя милость приносят вред.

Православная педагогика рассматривает вопрос о мере свободы, которую следует предоставлять детям. Свобода дается воспитаннику по мере приобретения им умения пользоваться ею. Иначе, если свобода будет дана слишком рано, то воспитанник может злоупотребить ею, и это принесет ему вред.

Начиная с Крещения Руси и до XVIII в. замечательными русскими педагогами являлись выдающиеся деятели Русской Православной Церкви: Иларион, митрополит Киевский, преподобные Феодосий Киево-Печерский и Нестор летописец, преподобная Евфросиния Полоцкая, епископ Кирилл

Туровский, святители Петр и Алексей Московские, преподобный Сергей Радонежский и его ученики, преподобный Максим Грек, святитель Геннадий Новгородский, преподобный Иосиф Волоцкий, священномученик патриарх Ермоген, патриарх Филарет (Романов).

В XVIII-XIX вв. традицию педагогической деятельности Русской Православной Церкви продолжали: святители Димитрий Ростовский, Тихон Задонский, Мелетий Харьковский, митрополит Платон (Левшин), преподобный Серафим Саровский, игумен Филарет (Данилевский), святители Филарет, митрополит Московский, Игнатий (Брянчанинов), Феофан Затворник, преподобные Моисей, Лев, Макарий и Амвросий Оптинские, глиньские старцы и целая плеяда их воспитанников, святой праведный отец Иоанн Кронштадтский.

В советское время носителями традиций православного воспитания оставались не только деятели Русской Православной Церкви, но и многие педагоги-практики, ученые, которые продолжали осуществлять педагогическую деятельность на основе ценностей православия.

Таким образом, русская педагогическая культура на протяжении почти целого тысячелетия и в практическом, и в теоретическом аспектах строилась на основе православия. Отделение Церкви от государства, сознательный разрыв с православной традицией в жизни общества привели к утрате понимания истинной цели жизни человека, а потому и цели воспитания, лишили образование духовного содержания, исказили подлинную иерархию ценностей. Все более очевидной становится необходимость восстановления православного воспитания. Исторический опыт свидетельствует, что единство государства и Церкви приводит к ощутимым успехам в деле образования, воспитания.

**В ходе нашего исследования мы обратились к изучению жизненного пути отца Иоанна, что позволило глубже понять истоки его теоретико-педагогических воззрений.**

Схиархимандрит Иоанн (в миру Иван Сергеевич Маслов) родился 6 января 1932 г. в деревне Потаповка Сумской области в крестьянской семье. Уже в детские годы Иван обладал высокой духовной зрелостью. Друзей у него было много, однако он избегал детских игр. Часто ходил в храм Божий, куда детей приучала ходить мать.

В 1941 г. Иван остался в семье за старшего, так как отца забрали на фронт, откуда он не вернулся. По свидетельству матери, еще мальчиком он стал настоящей опорой семьи, руководителем и воспитателем братьев и сестер.

В 1951 г. Ивана призвали в армию, где он отлично служил. Но здесь он заболел неизлечимой болезнью сердца и был уволен. В 1954 г. он поступил в Глинскую пустынь. И уже скоро обнаружилась большая духовная опытность отца Иоанна, т. е. умение провидеть сокровенные мысли и чувства людей и вести их истинным, единственно верным спасительным путем ко Христу, что позволило ему помогать им советами, быть их истинным наставником. Именно поэтому духовно опытные глиньские подвижники с первых дней поступления его в обитель стали посылать к молодому послушнику

богомольцев за советом, а настоятель пустыни поручил ему отвечать на многочисленные письма. 8 октября 1957 г. он был пострижен в монашество с именем Иоанн. Для Глинской пустыни, где постригали только после многих лет искуса, это случай необыкновенный, что свидетельствует о духовной зрелости отца Иоанна.

После закрытия Глинской пустыни в 1961 г. отец Иоанн поступил в Московскую духовную семинарию, где хорошо учился и выделялся среди воспитанников высотой своей духовной жизни. В 1962 г. отец Иоанн был рукоположен в сан иеродиакона, а в 1963 г. – в сан иеромонаха. После окончания семинарии в 1965 г. продолжил обучение в Московской духовной академии. Здесь он исполнял многие послушания, был ризничим академического храма, ему было вверено духовное окормление преподавателей, учащихся духовных школ и богомольцев.

По окончании академии отец Иоанн был оставлен преподавателем Московских духовных школ. В 1969 г. он блестяще защитил кандидатскую диссертацию «Оптинский старец иеросхимонах Амвросий (Гренков) и его эпистолярное наследие», в которой раскрывается сущность духовного воспитания, осуществляемого великим подвижником православия и выдающимся старцем. В 1980 г. им была составлена «Симфония» к книге святого праведного отца Иоанна Кронштадтского «Моя жизнь во Христе» (в двух томах). Венцом научно-богословской деятельности отца Иоанна в Московских духовных школах является его магистерская диссертация «Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении» и приложение к ней «Симфония по творениям святителя Тихона Задонского», которые имеют фундаментально-методологическое значение для православной педагогики. Последнему труду присвоен гриф «Рекомендовано Министерством образования РФ: книга для учителя по духовно-нравственному воспитанию» на основании заключения федерального экспертного совета по общему образованию Министерства образования Российской Федерации.

В 1969–1970 гг. отец Иоанн написал конспект лекций по пастырскому богословию, который вносит весомый вклад в развитие отечественной пасторологии: он исследовал, обобщил и привел в стройную систему разносторонние материалы, изложенные в отечественных пасторологических трудах; углубил и развил учение о пастырстве на основе творений святых отцов; раскрыл значение старчества как особой формы пастырства; доказал апостольскую направленность пастырства, показал особую значимость пастырского богословия в сохранении апостольских и святоотеческих традиций не только во внешних, но и во внутренних проявлениях жизни Церкви; охарактеризовал воспитательный аспект пастырского служения, который занимает определяющее место в жизни пастыря. В 1974 г. отец Иоанн составил конспект лекций по литургике, а в 1984 г. значительно переработал и дополнил его.

В 1985 г. он был направлен духовником в Жировицкий Свято-Успенский

монастырь. Он показал себя, прежде всего, мудрым старцем, руководителем, насадителем идеалов истинного учительства и опытейшим воспитателем. Здесь он продолжал работу над докторской диссертацией и написал свой известный труд «Глинская пустынь: история обители и ее духовно-просветительная деятельность в XVI – XX вв.». До последних дней он работал над «Глинским патериком». В его трудах восстанавливается история Глинской пустыни, ее воспитательной и просветительной деятельности. При работе над этими книгами отцу Иоанну во многом удалось восстановить архив Глинской пустыни, содержащий 480 единиц хранения объемом около 4000 машинописных страниц, на основании документов, хранящихся в различных архивах страны и в личном архиве автора (изначальный архив Глинской пустыни XVII – начала XX в. был утрачен в 1917 г.).

Плодом молитвенных размышлений отца Иоанна явились его богословские статьи и проповеди, которые широко востребованы и за прошедшие годы многократно переиздавались.

Учение о многих истинах духовной жизни раскрывалось отцом Иоанном не только в его сочинениях, но и в письмах. Ответы на некоторые важные вопросы воспитания можно найти только в его письмах. В личном архиве автора хранится 154 письма, содержащих ответы его духовным чадам, и 87 писем поздравительных.

Говоря о литературном наследии схиархимандрита Иоанна, надо сказать и о том, что под его руководством студентами Московской духовной академии было подготовлено много работ на соискание ученой степени кандидата богословия. Им также написано более 30 рецензий на диссертации.

В июне 1990 г. отец Иоанн приехал в отпуск в Сергиев Посад, а в августе недуг окончательно приковал его к постели. В течение года он находился в Сергиевом Посаде, а 29 июля 1991 г. отошел к Богу.

Таким образом, схиархимандрит Иоанн кроме яркого и поучительного примера своей жизни оставил и духовное наследство – свои литературно-богословские труды. Они свидетельствуют о многогранности и глубине его богословской мысли и вносят существенный вклад в развитие патрологии, аскетики, гомилетики, пастырского и нравственного богословия, литургического богословия, литургики и других богословских дисциплин. Особое значение труды отца Иоанна имеют для антропологии и психологии, философии образования и теоретической педагогики, истории педагогики, теории и практики воспитания.

**Понимание сущности православной педагогики невозможно без раскрытия православного учения о спасении. Схиархимандрит Иоанн (Маслов) в своих трудах подробно раскрывает это учение, начиная с описания творения мира и человека.**

Имея в себе бытие и жизнь, Бог восхотел проявить их вне себя самого. Отсюда все созданное – видимое и невидимое – имеет свое начало в Боге, который и после творения мира остается неизменным.

Схиархимандрит Иоанн (Маслов), раскрывая перед нашим взором величественную картину творения мира, говорит о том, что создав этот прекраснейший мир, Творец не перестает проявлять о нем свою заботу и промышление. Промыслительное попечение Божие о тварном мире проявляется не какими-либо отрывочными этапами, но осуществляется «постоянно, ежеминутно и ежедневно». Творец, создавший мир по своей благодати, премудро управляет им и ведет его к осуществлению своих божественных планов.

Следуя Священному Писанию, отец Иоанн говорит о том, что после сотворения духовного и физического мира Бог создал человека, для которого и был предназначен этот прекрасный видимый мир. Человек вышел из рук Творца в совершеннейшем виде как по телесной, так и по духовной природе и является венцом и завершением всего земного творения. Мир видимый, как объясняет отец Иоанн, был создан антропоцентричным: он создан для человека, и в этом невыразимая полнота проявления величайшей благодати Божией к человеку. Человек как венец творения создается по образу Божию и подобию, и потому он должен сознательно стремиться к своему Первообразу и исполнять Его святую волю. Отец Иоанн указывает, что, постоянно пребывая в теснейшем единении с Творцом, первые люди не знали еще, что такое грех, и поэтому ум их был пронизателен, чист и способен к быстрому восприятию всех Божественных истин, воля была направлена к добру. Но прародители, будучи еще не утвержденными в добре, не сохранили заповедь Божию. Хотя диавол и сыграл первостепенную роль в падении первых людей, вина не снимается и с них: они не только преступили заповедь Создателя, но и склонили свою богодарованную свободу на сторону зла, когда вкусили от запрещенного дерева плод.

Пожелав быть равным Богу, человек впал в грех гордости и, как следствие, потерял общение с Богом, благодать и бессмертие, был обречен на скорби и тяжелые болезни. Грех нарушил целостность природы человека и лишил его сил к достижению его великого назначения.

Бог начинает восприниматься грешным человеком уже не как источник благодати и полноты внутренней жизни, но как нечто отвлеченное и неродное. Греховное семя, «всеянное» в природу человека, быстро возрастает и становится не только средостением между Творцом и его творением, но и поражает, подобно смертоносному яду, все естество человеческое. Люди стали обожествлять вместо Творца видимые предметы. Весь мир погружался в глубокую тьму идолопоклонства и крайнего развращения.

Поскольку смерть, тление, рабство греху и диаволу овладело человеком, то он, по-видимому, должен был навсегда быть удаленным от Бога. Однако это явилось бы недостойным благодати, любви и милосердия Божия. Всеблаготворец не мог допустить, чтобы его наилучшее создание, причастное его славе, было навеки отчуждено от него и находилось в узах вечной смерти.

Однако чтобы воспринять Божие обетование о спасении, человеку требовалось внутреннее обновление и прежде всего сознание гибельности

своего состояния, из которого естественными силами выйти невозможно. Очувившись в положении изгнанников и лишившись райской красоты, люди очень остро ощущали эту утрату. Они глубоко сознавали свое падение и с надеждой обращали свой взор к обещанному Искупителю, который должен возвратить их к древу жизни, даровать им вечное спасение.

Схиархимандрит Иоанн отмечает, что Бог не отнимает от человека свободного выбора действий. Человек может или откликнуться на любовь Божию, или полностью отвергнуть ее. Дарованную свободу люди употребили во зло. С течением времени все более увеличивался грех, и допотопный мир в своих грехах дошел до предела.

Хотя воды Всемирного потопа и омыли лицо земли от греховной скверны, однако и они не могли уничтожить греховного повреждения природы человека. Помрачение человеческого рода дошло до такой степени, что люди окончательно забыли Бога, стали поклоняться идолам и обожествлять тварь, как это и было до потопа. Однако и теперь Бог не оставляет человека; он избирает новый народ на земле, который смог бы сохранить обетование об Искупителе и его царстве, а также передать это обетование последующим поколениям и таким образом сохранить его до пришествия Спасителя.

Грех так тесно слился с природой человека, что освободиться от него человек сам уже не мог. Оправдать человека не мог ни ангел, ни другое какое-либо сотворенное существо. Воссоздателем человека мог быть только Сам Творец. Исцеление уязвленного грехом человеческого естества потребовало принятия Спасителем не ангельской, но именно человеческой природы, ибо что не воспринято, то не может уречиваться.

Описывая земную жизнь Спасителя, отец Иоанн объясняет, что, восприняв на себя естество человеческое, соединив его с Божественным воедино, Сын Божий тем самым добровольно подверг себя уничтожению. Остановливаясь на наиболее важных моментах пребывания Спасителя на земле: крещении, преображении, установлении таинства евхаристии, крестных страданиях и смерти, воскресении, вознесении, – отец Иоанн раскрывает их значение для спасения и искупления человека.

Совершив на земле дело спасения рода человеческого, Спаситель мира тем самым устранил все существовавшие до того преграды, разъединявшие человека с Богом, и соединил воедино стадо не только земное, но и небесное. Оставляя землю после своего искупительного подвига, Иисус Христос основал на ней благодатное царство – Церковь свою, которая является «духовным Христовым Телом». Создавая свою Церковь с целью освящения и спасения в ней людей, Христос навсегда остался в ней Главой и Источником жизни. Он сам невидимо управляет ею, соединяя всех верных во единое тело. Спасение человека совершается только в Церкви Христовой. В Церкви святой Врач душ и телес – Спаситель мира – врачует христиан.

Господь Иисус Христос все спасительные средства вверил своей Церкви. Отец Иоанн говорит о важности и необходимости всех таинств в деле



спасения и раскрывает их духовное значение.

Посредством таинства крещения каждому человеку открывается путь ко спасению и он вступает в общение со Спасителем мира и его Церковью; в таинстве миропомазания, совершаемом сразу же за крещением, на христианина обильно изливаются силы, укрепляющие его на пути, ведущем ко спасению; таинство покаяния является средством очищения человека от греховной скверны; в таинстве святой евхаристии истинно покаявшийся человек может соединиться самым теснейшим образом со своим Спасителем. Остальные три таинства – брак, священство и елеосвящение – распространяются не на всех христиан. Посредством семи святых таинств христианину сообщается благодатная сила Святого Духа.

**Схиархимандрит Иоанн учит, что только при содействии благодати Божией в душе христианина смогут быть восстановлены те нравственные нормы и принципы, которые были присущи ей до грехопадения.** Благодати Божией отводится в деле спасения человека первенствующее место, однако она проявляет свое действие только тогда, когда сам человек откликается на ее призыв.

Схиархимандрит Иоанн объясняет, что благодать Божия действует на сердце человека, которое является центром его духовной жизни, направляет на путь покаяния, способствует приобретению в душе христианина страха Божия, смирения и молитвы. Постепенно благодать Божия ведет христианина к нравственному совершенству. Как показывает духовный опыт, говорит отец Иоанн, человек чаще всего бывает глух ко всем призывам Божественной благодати. Отец Иоанн подчеркивает, что истинно христианская жизнь возможна при наличии нераздельного взаимодействия Божественной благодати и человеческих усилий.

Отец Иоанн раскрывает значение личного участия человека в деле своего спасения. Он поясняет, что христианская вера есть сознательное и свободное принятие и усвоение человеком евангельского учения о Боге Отце, Сыне и Духе Святом, о Божественной любви к падшему человечеству, проявившейся в искупительном подвиге воплотившегося Сына Божия. Вера является движущей силой духовной жизни христианина, а также является и основанием, на котором строится здание христианских добродетелей. Любовь к Богу и ближнему сам Господь Иисус Христос назвал наибольшей заповедью. Только любовь может привести христианина к нравственному совершенству и удостоить его единения с Богом. Отец Иоанн объясняет, что милосердие есть выражение любви. Если христианин не имеет милосердия, то он лишен не только любви, но и христианского духа. Дела милосердия ради Христа являются залогом вечных благ. Добродетель милосердия оказывает самую существенную помощь в деле спасения человека. Страх Божий есть «начало премудрости». Страх Божий есть великий спасительный дар от Бога. Отец Иоанн учит, что необходимым условием этого дара является наличие в сердце человеческого веры в Бога. Страх Божий является путеводителем человека ко Христу и воспитателем его в Боге. Со смирения начинается

путь восхождения к Богу. По мысли отца Иоанна, это азбука христианской жизни, начало и основание всех добродетелей. Отец Иоанн указывает, что должно ежедневно упражняться в смиренномудрии.

**В учении отца Иоанна характеризуются средства христианского совершенствования и воспитания. Среди них особое место занимает молитва.** Молитва есть беседа человека с Богом. Молитва является важнейшим средством спасения человека. Послушание, по мысли отца Иоанна, это должность по отношению к Богу. Утверждение в добродетельной жизни есть утверждение в послушании. Христианская надежда – добродетель; она помогает христианину и побуждает его к деятельному участию в деле своего спасения. Истинные христиане имеют в своем сердце надежду не для получения временных (земных) благ, но прежде всего вечного упокоения в Боге. Такая надежда на Бога никогда и никого не посрамляла и не посрамит. Надежда же на людей есть ложная и обманчивая. В день смерти человека оставят друзья и братья, сила и разум, честь и богатство и ничем не смогут помочь ему. Отец Иоанн учит, что без надежды на Бога спастись невозможно.

По учению Святой Православной Церкви, покаяние является вторым крещением. **Отец Иоанн говорит, что покаяние должно стать для христианина целожизненным подвигом на всех ступенях его нравственного развития,** постоянным спутником на пути достижения Царства Небесного. Покаяние является первейшим средством для внутреннего усвоения спасительных плодов искупления, совершенного Иисусом Христом. Кровь Христова, пролитая на кресте за спасение мира, призывает всех к покаянию. Отец Иоанн отмечает, что скорби и искушения являются неизбежным явлением в жизни каждого человека. Материальные недостатки и нужда, тяжелые болезни, смерть близких и дорогих людей, незаслуженные обиды и притеснения, неудачи по службе, внезапные бедствия и всякого рода несчастья – это внешние беды; уныние, недовольство, раздражительность, страх – внутренние скорби пораженной грехом человеческой души. Испытания показывают человеку, какой он есть. Они попускаются Богом для духовной пользы человека. Испытания в жизни христианина тесно связаны с добродетелью терпения. Именно в терпении состоит христианский подвиг. Без терпения невозможно совершенствование и спасение души.

**Схиархимандрит Иоанн указывает на необходимость очищения совести.** Совесть является равноценной закону Божию, который указывает, как должен жить человек, чтобы достичь единения с Богом. Совесть старается довести до сознания человека пагубность греховных увлечений; она стоит на страже сердца человека и влечёт его к истинному покаянию и сокрушению о содеянных грехах; совесть стремится удержать человека от новых греховных поползновений. Процессу очищения совести способствуют добродетели, весь строй богоугодной христианской жизни. Отец Иоанн подчеркивает, что на пути духовного восхождения к Богу существенную помощь христианину оказывает подвиг поста. Пост, как телесный – воздержание от пищи, так и

духовный – воздержание от всякого зла, – является трудным подвигом, но без него спастись христианину невозможно. Истинный пост есть, главным образом, обуздание всех своих греховных чувств. Только такой пост спасителен для человека и угоден Богу.

**Отец Иоанн учит, что на пути ко спасению христианину крайне необходимо изучение Священного Писания,** которое своей благодатной силой способно утвердить в христианине основы духовной жизни. В слове Божиим не только отображены все истины, составляющие предмет веры христианина, но и указаны те нравственные нормы, выполнение которых ведет спасительным путем в Царство Небесное.

Наряду с изучением Священного Писания большое значение отец Иоанн придает и чтению житийной, святоотеческой и богословской литературы. Творения святых отцов дают возможность правильно понять смысл Священного Писания, понять состояние своей души, так как святые отцы не теоретически, но практически, опытно познали человеческую природу, глубоко постигли путь благочестия и спасения и этот свой богатый духовный опыт зафиксировали в своих писаниях. Большую пользу приносит и чтение житий святых, содержащих множество примеров высокой духовной жизни угодников Божиих.

По мысли отца Иоанна, христианин, просвещенный словом Божиим, не может жить без рассуждения. Рассуждения о Христовых страданиях, о вечности, о смерти, памятование о Страшном суде Христовом склоняют душу к истинному покаянию, способствуют постоянному духовному обновлению человека.

Отец Иоанн напоминает о памяти смертной и плаче о грехах. Временную, земную жизнь христианин должен рассматривать как своеобразную подготовку к переходу в вечность. Бесценное время земной жизни должно быть использовано человеком разумно. Им приобретаются сокровища вечной жизни в обителях Отца Небесного.

**Отец Иоанн раскрывает факторы, препятствующие духовному совершенствованию и воспитанию.** Он отмечает, что удалению от Источника жизни – Бога способствуют три фактора: 1) греховная плоть ветхого человека; 2) прелесть греховного мира; 3) действия диавола. Отец Иоанн наставляет, что благо бывает тому христианину, который отвергает от себя внушения плотского греховного человека и следует примеру и свойствам нового рождения. Греховные соблазны являются препятствием на спасительном пути. Соблазнительные искушения отец Иоанн советует христианину решительно отменить, ибо совместить любовь к миру и Богу невозможно. Отец Иоанн напоминает, что жестокая и упорная борьба предстоит христианину с диаволом, который его научает на всякий грех. Но сколько раз человек противится диаволу, столько раз с помощью Божией побеждает его.

Корни греха таятся в начале всякого зла – диаволе, а также в падшем естестве человека, унаследованном от праотца Адама. Описывая разнооб-

разие проявления греха, пути заражения им, отец Иоанн говорит, что самое опасное в грехе то, что человек, зараженный им, все более удаляется от Бога.

Страсти, по мнению отца Иоанна, – это особые грехи, в полной мере господствующие в душе человека. Раскрывая их природу, он поясняет, что страсти имеют глубокие корни в поврежденной грехом человеческой природе, поэтому человек, попавший под влияние какой-либо страсти, становится неспособным владеть самим собой: она парализует все силы его души. На основании изложенного отец Иоанн делает вывод, что душевные и телесные страсти имеют общую психологическую основу. Они не только неотделимы друг от друга, но и находятся в тесной взаимосвязи между собой. Отец Иоанн описывает наиболее опасные страсти и указывает на средства их преодоления.

В святоотеческой традиции гордость считается наиболее опасной страстью, препятствующей человеку в деле его спасения. Как диавол начал свое отпадение от Бога гордостью, так и человек, возгордившись, не только пожелал выйти из подчинения своему Творцу, но и стать богом, сравняться с Ним. Нет ничего опаснее и зловреднее гордости: ею первый человек лишился Неба и блаженной жизни в Боге. Но человек, склоняющий свое сердце к смирению, удаляет из него тьму гордости и воспринимает свет. Зависть считается не менее зловредною, чем гордость, от которой она и рождается. Зависть есть начало и источник зложелательства по отношению к ближнему.

По мысли отца Иоанна, окончательное искоренение зависти принадлежит любви, которая является мощным и верным средством, противодействующим этой злой страсти. Гнев непосредственно порождается завистью и препятствует человеку в достижении спасения. Но самое страшное и губительное действие гнев производит в человеке тогда, когда он переходит в памятозлобие, которое включает в себя совокупность всех бед, напастей и зол. И человек только тогда найдет полное упокоение своей душе, когда простит своему ближнему его согрешения и будет молиться о нем Богу.

Человек, одержимый страстью клеветы, подвергает смертельной опасности свою душу и очень много зла приносит ближним. В деле избавления от этого порока христианину может помочь смирение. Осуждение свое пагубное начало берет не из одной какой-либо страсти, а из нескольких. Один Творец имеет власть производить суд. Но человек, забывая это, очень часто поносит создание Божие, искупленное Спасителем мира дорогою ценою. Осуждающий сам себя удаляет от Источника жизни – Бога. Отец Иоанн напоминает, что все люди составляют единое целое во Христе Иисусе, и поэтому должны не ближними своими гнушаться, но тем грехом, который живет в их сердцах; именно его нужно возненавидеть как диавольское изобретение. Действенным средством, искоряющим страсть осуждения, служит, по мысли отца Иоанна, познание своих грехов и мерзости. Самолюбие и славолубие удаляют христианина от Бога. Самолюбивый человек устремляется в мир страстей, крайне снисходительно смотрит на свои грехи и пороки.

Для избавления от самолюбия отец Иоанн увещевает христиан стремиться все делать во славу Божию, служить и помогать ближним, защищать их и утешать. Если христианин не обратит внимания также на гнездящуюся в нем страсть к славолюбию, не умертвит ее самоукорением и смирением, то она привлечет в душу злую страсть сребролюбия. Сребролюбие в своем существе является одной из самых пагубных и трудно укротимых страстей. В сердце, пораженном страстью сребролюбия, уже не может быть любви к Богу. Освободиться от страсти сребролюбия можно только самоотречением, искоренением самолюбия и путем исполнения заповеди Христовой о любви к ближним.

Опасной преградой на пути духовного совершенствования являются также лезть и лукавство, которые ведут свое происхождение от источника зла и коварства – диавола. Перед людьми лукавый человек ради выгод и гнусных целей старается показать себя добрым, но в сердце своем носит страшное зло, чем уподобляется диаволу, часто принимающему личину праведности. Лезть и лукавство бывают причиной многих несчастий и преступлений. Немалые усилия требуются от христианина, подвизающегося в деле спасения, для того, чтобы победить в себе праздность. Эта страсть появляется в человеке чаще всего на почве лени и беспечности. Указывая на бедственное состояние одержимых названной страстью, отец Иоанн призывает их опомниться и дорожить временем, не тратьте его, не зарывать данные Богом таланты, но умножать их, т. е. пребывать в богоугодных делах, в чтении спасительных книг, молитве, рукоделии.

С праздностью тесно связана страсть пьянства, которая причиняет большой вред телу и душе христианина и укореняется в человеке по действию частого и излишнего употребления вина. Страсть пьянства насильно влечет человека к всевозможным порокам. Под действием злой страсти винопития порываются семейные узы, утрачивается любовь к родным и окружающим людям. Пьяница становится всем в тягость. Указывая средства к искоренению пьянства как страсти, отец Иоанн обращает внимание на необходимость воспитания человека в трезвости, начиная с юного возраста.

Отец Иоанн пишет о страсти блуда, что поскольку этот грех есть путь к смерти, то противоположный ему путь к жизни состоит в стяжании чистоты телесной и душевной.

Нередко печаль и уныние могут появиться в человеке неожиданно по внушению врага нашего спасения – диавола. Преданный пороку уныния настолько ослабевает духовно, что становится бессильным шествовать по верному, спасительному пути. Отец Иоанн не только указывает губительность печали и уныния, но и дает совет, как можно противостоять им. Христианин должен постоянно принуждать себя к духовному подвигу, и особенно к молитве. Помощником на этом многотрудном духовном поприще служит искреннее покаяние.

Духовное воспитание должно начинаться буквально с первых дней жиз-

ни ребенка. Мать, носящая в себе ребенка, должна жить духовной жизнью, чтобы благодаря этому и ребенок приобщался к Богу.

**К числу средств духовного воспитания отец Иоанн относит: участие в жизни Церкви, совершение церковных таинств (покаяние, причастие), личное молитвенное делание, пост, христианское отношение к окружающим людям и внешнему миру, внешней природе, соблюдение христианских норм нравственности.** Важнейшим средством христианского воспитания является пример родителей. Очень важна дисциплина. Отец Иоанн приводит слова Тихона Задонского о том, что детский возраст схож с молодым деревом, которое должно быть приведено к опоре, и тогда никакие бури «не исторгнут его из земли». Рассматривая поощрение и наказание, отец Иоанн указывает, что наказание столь же важно, как и поощрение. И если нет других средств, чтобы вразумить неисправного ребенка, необходимо прибегать к наказанию: «Детей неисправных должно наказывать родителям». При этом важно, чтобы и поощрение, и наказание действительно соответствовали бы поступкам детей и их состоянию.

Очень важное место в педагогической концепции отца Иоанна отводится влиянию общества на воспитание. Общество должно быть воспитывающим, а для этого оно должно быть христианским. Такое общество сможет облагородить мир. При этом отец Иоанн постоянно указывает на важность роли Церкви, которая «воспитывает и возвращает народ».

**Большое значение имеет учение отца Иоанна о педагогическом служении и деятельности священника, их содержании и формах.** Учительство составляет самую первую обязанность христианского пастыря, как это видно из примера и учения как самого Иисуса Христа, так и апостолов. Пастырь выступает как нравственный руководитель и воспитатель. Иисус Христос есть высочайший образец учительства. Он беспримерный и единственный в мире Учитель веры и знания, любви и жизни и не только словом своим, но самым делом и подвигом, чему должен следовать священник.

Пастырь в православном понимании выступает как нравственный руководитель и воспитатель. По мысли отца Иоанна, пастырь есть духовный архитектор, строитель и созидатель душ.

Отец Иоанн выделяет следующие обязанности священника: 1) учительство – распространение евангельского учения; 2) священнослужение – усвоение верующим заслуг Искупителя; 3) духовное руководство – нравственное усовершенствование христиан. Таким образом, право учительства обязывает самого пастыря быть всесторонне образованным человеком: иметь глубокие познания учения Христова, иметь представление об основных положениях современной науки, хорошо изучить психологию человека, чтобы он мог просветить каждого, вразумить и направить в духовной жизни на истинный путь.

Раскрывая суть учительской деятельности Спасителя, показывая, что главным в его учительской деятельности было приведение людей к Богу,

для чего требовалось нравственное преобразование душ человеческих, отец Иоанн отмечает, что предметом проповеди Христа был почти исключительно нравственный закон. Потому и сам священник должен всю свою жизнь нравственно совершенствоваться и совершенствовать других. В своём труде отец Иоанн на основе посланий апостола Павла раскрывает личные качества истинного пастыря: непорочность, целомудрие (целостность ума, не поврежденного страстями), трезвенность (постоянное внимание к своим мыслям и чувствам), беспорочность в семейной жизни и хорошее устройство семьи, честность, благоговейность (в том числе и в одежде, во всем внешнем виде).

Помимо положительных качеств священника, отец Иоанн охарактеризовал и те качества, которые не должен иметь священник: гордость, зависть, сребролюбие, тщеславие и т. д. Словом, пастырь должен быть свободен «от власти мира, плоти и дьявола».

Однако какими бы личными человеческими и пастырскими качествами не обладал священник, он никогда не должен забывать, что успехом в своей деятельности он больше всего обязан не себе, а Богу.

**Большое значение для педагогики имеет учение отца Иоанна о духовном и душевном пастырствах, различие между которыми заключается не только в личных качествах пастырей, но в самом характере их деятельности.** Если духовный пастырь ведет человека к Богу, и ведет его с помощью Божией, то душевный пастырь служит себе, а не Богу, исполняет форму, не имея духа пастырского. Духовный пастырь старается воздействовать на людей истиной Слова Божия, а душевный – произвести впечатление на пасомых своей личностью. Это накладывает печать и на облик священнослужителя: духовный – возрастая внутренне, действует на верующих благодатью Духа Святого, ведя каждого пасомого к Богу, спасая его; душевный же, заботясь о внешнем, стремится покорить паству внешними средствами. Результаты служения таких священников противоположны: если духовный (добрый) пастырь приводит к Богу и спасению в жизни земной и вечной, то в душевном пастыре (наемнике) паства разочаровывается.

Отец Иоанн подчеркивал, что когда душевным пастырем овладевает дух неблагоговения и отсутствия страха Божия к святине, то этот дух выражается в беспорядочности слов и действий. Отец Иоанн убедительно показывает, что священник может привести пасомых к Богу только тогда, когда вся его жизнь посвящена служению Богу и ближнему, когда он является человеком высокой духовной и нравственной жизни, в нем сформированы лучшие духовно-нравственные качества и искоренены духовные несовершенства. В деятельности учителя также очень важен его личный пример как наставника. Поскольку и священник, и учитель должны являться образцом, им необходимо постоянное духовно-нравственное совершенствование. Учитель только в том случае сможет успешно воспитывать ученика, когда в нем самом сформированы те качества, которые он хочет воспитать в своем воспитаннике, и в нем самом не будет тех недостатков, которые он хочет

преодолеть в своем воспитаннике.

Принципиальное значение для понимания деятельности учителя имеет взгляд отца Иоанна на различие между душевным и духовным священнослужителем, поскольку и в среде учителей есть два типа учителя: педагог, чья деятельность направлена на служение ученику, и учитель, который стремится утвердить прежде всего самого себя. При этом для учителя крайне важно обрести понимание предназначения, данного Богом. Истинный педагог всегда помнит, что он Богом поставленный на служение человек, перед которым он ответит за каждую детскую душу.

Теория пастырства, пастырской подготовки и пастырского служения дает многое для понимания сущности и предназначения педагогической деятельности, поиска путей ее совершенствования, начиная с этапа подготовки к ней, поскольку пастырская подготовка к служению включает в себя не только образование, но и постоянное личное духовно-нравственное совершенствование. Создание аналогичной системы в профессиональной подготовке учителя имеет, на наш взгляд, большое значение, так как позволяет целенаправленно формировать учителя духовно и нравственно.

**Не меньшее значение для современной теории воспитания имеет исследование педагогики старчества.** В целом ряде своих трудов на материале жизни выдающихся старцев – святителя Тихона Задонского, оптинских старцев, глинских старцев, – отец Иоанн раскрыл сущность старчества и педагогического служения старцев.

Старец – духовный руководитель, человек, получивший дар пророчества, которому дано возвещать волю Божию. Такие люди посылаются Богом человечеству в особенно сложные периоды жизни для укрепления православной веры. Старец снискал дары Божии: рассуждения, предвидения, прозрения, исцеления и др. Его внутреннему взору все открыто, благодаря этому старец ведет своего ученика к Богу.

Важнейшей характеристикой старческого руководства является то, что старец воспитывает с помощью Божией. Он руководит и воспитывает свое духовное чадо по воле Божией, молясь Богу о том, чтобы он устроил жизнь его воспитанника. Старец определяет земную жизнь человека, подсказывая выбор профессии, выбор монашеской или семейной жизни и т. д. И это объясняется тем, что старец, видя духовное состояние человека, способен предвидеть и его правильный жизненный путь.

Специфические черты старчества: откровение помыслов, внимание и борьба с помыслами (отсечение помыслов), безусловное послушание, молитва как средство внутреннего единения с духовными детьми, всестороннее попечение о жизни пасомых.

Отец Иоанн, будучи старцем, учил своих воспитанников непрестанно работать «над сердцем и умом».

Работа над умом прежде всего начиналась со внимания к своему внутреннему состоянию. «Будь внимателен!» – именно такое наставление давал



старец своим ученикам. Сначала человек должен научиться следить за своими мыслями, чувствами, желаниями, научиться сознавать их и открывать духовному руководителю.

По мнению отца Иоанна, откровение помыслов искореняет зло и предупреждает от злых поступков, ведь получая ответ старца на каждое движение своей души, воспитанник постепенно учится различать добро и зло. Кроме того, открытие греховных мыслей, желаний духовнику удерживает от неправильных поступков. Так зло пресекается в самом зародыше. Образование ума заключалось и в хранении памяти. Память человека после грехопадения имеет свойство хранить злые воспоминания и быстро забывать все доброе, поэтому задача руководителя – научить ученика хранить добрые воспоминания и так направлять свой ум к добру.

Отец Иоанн учит, что благодаря всестороннему образованию человек сможет легко разобраться в различных сложных вопросах. По мысли отца Иоанна, всестороннее образование открывает более широкие возможности для служения ближним, своему отечеству, государству. Многие ученики отца Иоанна имели высшее образование, защищали кандидатские и докторские диссертации. Сам отец Иоанн давал исчерпывающие квалифицированные советы своим ученикам в самых разных областях деятельности (педагогике, экономике, строительстве, искусствоведении, медицине и т. д.).

Отец Иоанн воспитывал в людях умение различать свои плохие и добрые желания и направлять свою волю в сторону добра. Человек наделен Богом свободой воли, поэтому от него самого, по мысли отца Иоанна, зависит выбор добра и зла. Старец учил не жить по своей воле, а подчинять ее воле духовного руководителя (иначе «волю Божию не узнаешь»). Отец Иоанн указывает средства, которые делают волю твердой и направляют человека к богоугодным делам.

Отец Иоанн учит, что добрые и злые дела начинаются в сердце, которое может быть заполнено чем-либо одним, поэтому человек прежде всего должен исправлять сердце, изгонять из него пороки. Более того, отец Иоанн в своей практической педагогической деятельности показывает, что вся сила христианской жизни состоит в исправлении сердца.

**По мысли отца Иоанна, самым лучшим средством воздействия учителя на человека является личная жизнь наставника.** В своей пастырской деятельности отец Иоанн прежде всего учил примером своей высоконравственной жизни. По словам Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия, отец Иоанн – «величайшая личность», к которой «люди обращались и обращаются донныне как к источнику спасения». Отец Иоанн указывал, что могучая действенность примера обнаруживается и отрицательным образом, путем влияния дурных примеров, семя которых даже гораздо сильнее примеров добрых. Поэтому важным моментом в воспитательной практике отца Иоанна было ограждение от вредных примеров, соблазнов (вредных книг, телевидения, общения с людьми непримерного поведения и т. п.). Старец учил ограждать чувства (указывал: «уши, глаза, язык»).

Одним из методов воспитания было приучение к незамедлительному исправлению. «Начинай с сегодняшнего дня», – учил отец Иоанн. Ученики проникались сознанием необходимости не откладывать работу над своим сердцем и умом, быстро исполнять советы духовного руководителя. Жизнеописание отца Иоанна раскрывает его многогранную деятельность в различных областях жизни. И энергичными, деятельными, приносящими реальную пользу окружающим, обществу, Родине становились его ученики. На вопрос: «Как служить ближним, чтобы исполнить заповедь?», отец Иоанн отвечал: «Трудись честно, неленостно на работе, исполняй свой долг перед Родиной – вот и послужишь».

Важнейшим педагогическим правилом отца Иоанна было указание на то, что в процессе воспитания мелочей нет. Старец учил человека, каким должен быть его внешний вид (в том числе одежда, прическа, походка), чтобы он способствовал формированию нравственных качеств самого ученика и его окружающих, как он должен вести себя в семье («будь не в тягость, а в радость»), на работе, в храме, как питаться, какой позволять себе отдых, в чем и как нужно себя ограничивать, а также многому другому (причем совет старца в каждом конкретном случае был очень индивидуальным).

Результатом его педагогической деятельности (в случае послушания учеников) являлось формирование цельных, всесторонне образованных личностей, способных действительно служить Богу и ближнему.

**Анализ педагогического наследия схиархимандрита Иоанна (Маслова) будет неполным без осмысления основных направлений использования его трудов в практике современного воспитания и в педагогической науке.** Обращению педагогической и научной общественности к наследию отца Иоанна способствовало издание его многочисленных работ в 90-е гг. XX в. Эта работа приобрела систематический характер после создания 6 декабря 1996 г. историко-патриотического общества «Наследники Александра Невского». Инициаторами создания общества были простые граждане России, из числа тех, кто стремится воспитать в подрастающем поколении высокие нравственные принципы, такие, как любовь к Родине, к людям, к труду, уважение к старшим, почитание истории своей страны, предков.

В настоящее время активно работают региональные отделения общества во многих областях России, и количество их неуклонно растет. Члены общества «Наследники Александра Невского» решают такие благородные насущные задачи, как активное содействие государственным органам и учреждениям в деле укрепления национальных духовных устоев и территориальной целостности России. Отделения общества установили прочные деловые связи с армией и флотом. Общество постоянно принимает участие в мероприятиях, связанных со знаменательными датами истории наших Вооруженных сил.

Между обществом и Министерством образования РФ было заключено соглашение о сотрудничестве. Тысячи школьников, студентов, преподавателей

вузов, техникумов, училищ, колледжей являются членами общества.

Историко-патриотическим обществом «Наследники Александра Невского» проводится большая совместная работа по духовно-нравственному воспитанию и с региональными управлениями образованием Курской, Псковской, Костромской, Липецкой, Рязанской, Иркутской, Орловской и других областей. Столь же активно общество сотрудничает и с органами образования Беларуси, Украины, Болгарии, Грузии.

В течение прошедших лет члены общества провели ряд конференций по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию молодежи в десятках городов России, Украины и Белоруссии.

Вот уже седьмой год общество при активной поддержке Правительства РФ и Московской Патриархии проводит Всероссийские духовно-просветительские форумы «Глинские чтения», которые направлены на объединение усилий семьи, школы, общества, Церкви и государства в решении задач духовно-нравственного возрождения России. Участники этого форума в 1999 г. организовали Союз православных педагогов России.

Успешно прошли организованные обществом конкурсы литературных работ (сочинений) школьников на тему: «Моя родословная» (1997), «Защитники Земли Русской» (1998), «Подарок защитнику Отечества» (1999), «Моя малая Родина» (2000).

Важнейшее направление работы общества – внедрение в практику трудов отца Иоанна, других подвижников Глинской пустыни. Сегодня труды отца Иоанна (Маслова), святоотеческие творения и наследие выдающихся просветителей – глинских старцев широко и плодотворно используются в общеобразовательных и специальных учебных заведениях субъектов Российской Федерации.

Общество «Наследники Александра Невского» принимает активное участие в проведении всероссийских молодежных форумов: Всероссийского съезда молодежных организаций, съезда молодежных православных организаций. В рамках «Глинских чтений» постоянно работает молодежная секция. Активное участие принимали юные члены общества в проведении Всероссийской конференции «Нравственная экономика». При Обществе со дня его основания работает Клуб кавалеров ордена Александра Невского.

В связи с высокой востребованностью обществом православной педагогики необходима система переподготовки преподавателей для реализации задач духовного воспитания. В настоящее время Московская педагогическая академия, патриотическое общество «Наследники Александра Невского» начинают проводить переподготовку педагогов на основе православного педагогического наследия, в том числе трудов отца Иоанна.

Теоретико-богословские труды схииеромандрита Иоанна нашли широкое применение в развитии ряда наук: психологии, что объясняется тем, что его книги посвящены изучению духовного мира человека, который только в последние годы стал предметом серьезного изуче-

ния российской психолого-педагогической науки; педагогики, поскольку они открывают возможность решения многих фундаментальных проблем воспитания и образования, в том числе – определения стратегических направлений развития современного образования, выбора целей воспитания и образования на основе главной цели – вечной жизни человека.

Особое значение труды отца Иоанна имеют для разработки теории содержания гуманитарных предметов, методик обучения и воспитания, построенных на духовных началах. Они дают возможность по-новому осмыслить и выстроить цели, содержание и методы преподавания и изучения литературы, русского языка, истории и других предметов. Теоретико-богословские труды отца Иоанна помогают формированию правильных отношений между учителем и учеником. Очень важны они и для истории педагогики, так как служат сохранению самой православной педагогической мысли (что дает возможность понимания истории русского воспитания) и в то же время способствуют восстановлению истории православного (в том числе монастырского) воспитания. Схиархимандрит Иоанн раскрывает сущность педагогических воззрений святителя Тихона Задонского, игумена Филарета (Данилевского), преподобного Амвросия Оптинского, глинских старцев и др., которые не только изучали духовную жизнь, но и реализовали систему предложенных ими идей в своей жизни и уже затем – в практике духовного руководства.

В школы России были переданы десятки тысяч книг схиархимандрита Иоанна (Маслова). Книги используются в преподавании различных общих и специальных дисциплин, особенно гуманитарных.

**Труды схиархимандрита Иоанна (Маслова) являются важнейшим средством современного духовно-нравственного воспитания. По отзывам учителей-практиков, они дают целостную систему духовно-нравственных понятий, формируют в учениках высшие нравственные идеалы и ценности.**

Следует сказать, что под руководством автора идет эксперимент по использованию в педагогическом процессе книг отца Иоанна. Результаты этой работы нашли отражение в ряде публикаций.

Педагогическое учение отца Иоанна включает в себя наставления о непрерывном духовно-нравственном совершенствовании (целожизненный подвиг). Именно в христианстве идея духовно-нравственного совершенствования получила наиболее глубокое развитие, потому что только христианство требует от человека постоянного усилия по совершенствованию своей природы.

Существенный вклад отца Иоанна в современную педагогику состоит в том, что его теоретико-педагогические труды раскрывают историческую ретроспективу учений выдающихся православных педагогов-наставников и приблизили историю православной педагогики к нашим дням. Так, в своей «Симфонии по творениям святителя Тихона Задонского» отец Иоанн

дал более доступное для понимания современными учеными и учителями-практиками прочтение нравоучительных сочинений святителя.

Значение православной педагогики состоит в том, что она, отражая истинное понимание воспитания, соответствующее русской святоотеческой традиции, дает возможность качественно нового осмысления и решения современных проблем воспитания. Православная педагогика восстанавливает преемственность с традиционными ценностями русского православного воспитания. Она способствует формированию у учителя традиционного православного педагогического мировоззрения. Православная педагогика определяет совокупность основополагающих принципов, составляющих фундамент, на котором строится разработка целей и стратегии воспитания подрастающего поколения.

Православное воспитание строится на положении о том, что, живя в этом мире, человек должен развить все свои духовные силы, направить их к богоуподоблению, быть в постоянном общении с Богом, прославлять его премудрость, святость и милосердие. В этом состоит смысл и цель жизни человека. Исходя из этой цели, выстраивается иерархия более частных целей и задач, направленных на решение конкретных, «земных» целей воспитания.

Цель православного воспитания обуславливает его подход к формированию направленности личности: на служение Богу, Отечеству, ближнему.

В православной педагогике безусловным приоритетом является духовно-нравственное воспитание, которое пронизывает весь образовательный процесс и служит основой для формирования православного мировоззрения. В духовно-нравственном воспитании православие на первое место выдвигает жизнь в соответствии с христианскими заповедями, при этом задача состоит в том, чтобы не только раскрыть ученику неизменные нравственные нормы и принципы, но и научить ребенка исполнять их повседневно в своей жизни.

**В настоящее время со всей очевидностью встает проблема наполнения школьного образования и воспитания православным содержанием на разных уровнях:** на уровне школы (образовательная, воспитательная программы, учебный план), на уровне учебного предмета, на уровне учебного занятия и на уровне конкретного воспитательного дела. В связи с этим необходимо внести изменения в нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательных учреждений, в соответствующее программно-методическое, информационное и кадровое обеспечение образования как на федеральном, региональном, муниципальном уровне, так и на уровне самого образовательного учреждения.

## **УЧИТЕЛЬ НА ПУТИ К СМЫСЛАМ ЧЕЛОВЕКООБРАЗОВАНИЯ**

В современном российском обществе ярко проявляется не снижающаяся социальная неудовлетворенность «продуктом» образования – человеком, «получившим» образование. В том числе особо поражает его низкий общекультурный уровень, личностная нестабильность, недостаточная жизнестойчивость, что обуславливает неспособность к полноценному социально-ценному взаимодействию с окружающей действительностью в самостоятельной жизни. Отмечается быстрая утрата обретенного в образовании и нестабильность личностных смыслов образования как образа жизни, закрепление у новых поколений обучающихся установки на образование, скорее, как на «прохождение» периода обучения, нежели на самостоятельное целенаправленное овладение знаниями и личностное преобразование себя. У подрастающего поколения укрепляется предметное, «мозаичное» восприятие мира, что отчуждает ребенка от другого человека, концентрирует его внимание на материальных ценностях, подменяет содержание жизни средствами жизни, выхолащивает ее духовную составляющую. В итоге – унифицированность и утилитарность ценностей подрастающего поколения, неспособность выйти в высокую культуру и удовлетворенность рамками субкультур разного уровня, в том числе криминальной.

В числе основных причин сложившейся ситуации постепенная потеря образованием его человекоосозидающих смыслов. Образование в России остается явлением, чье развитие осуществляется больше «по контуру» социально-системных трансформаций, нежели в направлении реализации его глубинных смыслов человекообразования, состоящих в стимулировании сил саморазвития, самовоспитания растущей личности через приобщение к культурно детерминированным путям решения тех задач, с которыми связана жизнь человека, через которые он вынужден пройти.

Подлинные смыслы образования как человекообразования сегодня все более уступают место трактовке образования как процесса, обеспечивающего высокую степень обученности индивида определенным навыкам и умениям, повышение объема информированности личности в определенных, заданных учебным планом областях знания. Внутренний мир растущей личности при таком подходе рассматривается как мир, создаваемый преимущественно «правильно подобранными», технологичными усилиями взрослых людей, и его ценность измеряется степенью соответствия социально-принятым нормам поведения и самореализации.

Обусловившая этот подход «знаниевая» парадигма выводит на первый план не творение, а повторение, воспроизводство и тиражирование продукта труда, выхолащивая из содержания образования его креативную сущность, лишая образовательное пространство емкого потенциала его экзистенциально-личностных форм. Истоки устойчивости этой парадигмы

коренятся в перманентном воспроизведении Духа Просвещения – основания классического рационализма и логики сциентизма. Классический «проект Просвещения» основан на идее глубокой внутренней связи между освобождением человека от гнета внешних (природных и социальных) обстоятельств и выработкой рационального знания, используемого для переустройства мира, в том числе для технократистских «проектов (“перековки”)» самого человека в угоду идеологическим установкам создания “человека нового типа”. При этом рациональное знание наделяется высоким этическим и культурным статусом, а рационализация природы и общества рассматривается как необходимое условие гуманизации» [13, с. 3–5].

Образ образования, «моделирующий» большую науку, созданный по методологическим канонам естественно-научного образца, оставил на периферии гуманитарную составляющую. Идея человекообразования стала во многом искусственным довеском к сциентистски-заданной методологической схеме.

**Решение проблемы возвращения образования человеку видится в современной педагогической науке через возвращение человека в образование на основе «поворота» к человеку как ценности и мере всех социальных преобразований**, т. е. в реформировании образования на основаниях его человекообразующей сущности и миссии. Такое реформирование определяется как детерминированное ценностными приоритетами гуманизма и выражающееся в практике построения педагогической реальности как гуманитарно-ориентированного педагогического процесса.

Вот что об этом пишет В. А. Лекторский: «Гуманизация и гуманитаризация образования (а тем самым и его культуризация) – это, действительно, самая насущная проблема. Важно только понимать, что особое значение этой проблемы связано не только с тем бедственным положением, в котором сегодня оказалась наша культура и наша школа... а с теми глубинными сдвигами, которые происходят в культуре и образовании, как они сложились за последние столетия» [7, с. 5]. Тем самым все актуальнее становится сложившаяся в отечественной философии к настоящему времени, уходящая корнями

в философию «серебряного века», теория восприятия человека человеком как взаимного ценностного принятия, интеллектуально-чувственной интерпретации и самоинтерпретации проявлений субъектов, духовно-практического взаимодействия в процессе совместной деятельности (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, Г. Г. Шпет, В. В. Зеньковский, Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев, М. К. Мамардашвили и др.).

Чтобы глубже понять психологическую суть идеи человекообразования, мы обратились к теоретическим позициям представителей гуманитарной психологии (Б. С. Братусь, С. Л. Братченко, Д. А. Леонтьев и др.). Размышляя в контексте их подходов, человекообразование можно представить как «человеко-образование» – особое совокупное усилие человека в движении к своей родовой сущности, родовой предназначенности – быть активным «общественно-индивидуальным субъектом, который действителен на-

столько, насколько опирается на свой произведенный и воспроизведенный мир объектов культуры, на результаты освоения природы и исторического процесса наследования и творчества» [1, с. 96], создавая в этом процессе все и новые возможности для собственного развития. Опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна, мы утверждаем, что «человекообразование» – это не только движение, самоусиливающееся при каждом шаге «навстречу себе», но и «восхождение к самому себе лучшему» посредством большего понимания человека в себе и другом, приближения к образу человеческому в усилиях по самосовершенствованию.

В работах М. Мамардашвили идея «человекообразования» рассматривается, прежде всего, как процессуальная характеристика личностного самоусиления: «Человек есть движение. Человек – это среднее, выпадающее в остаток в результате движения. После движения мы можем говорить: в мире есть человек... Когитальное “Я”, которое является как остаток в этом движении, должно само себя сотворить» [9, с. 143–144]. Другие важные для нашего исследования мысли философа – о самопроизводности человека его социальной природой и о необходимости постоянного духовно-интеллектуального напряжения для успешности самостроительства: «Мы развиваемся вместе с нашим пониманием как условием и частью самого бытия... Нужно телесно втиснуться между глыбами мира, встать в ожидающее тебя место, и тогда – впереди тебя рождается мысль. Поэтому приходится себя преобразовывать, и это волне реальный... процесс» [9, с. 181–182].

«Человеко-образование» – это всегда «само-образование» – созидание человеком себя своими собственными усилиями, востребующее сущностные силы и усиливающее их многократно в работе личности по самосозиданию своей человечности. Сущностные силы человека А. Н. Леонтьев определяет как его универсально-деятельностные способности, «содержательно определенные и наполненные конкретно-историческим содержанием» [8, с. 161], являющиеся связующим звеном между универсальной деятельностной сущностью человека и его конкретно-исторической общественной сущностью.

Сущность человека рассматривается в современной науке как универсальная и связывается со способностью создавать принципиально новые возможности для своего собственного развития (Г. С. Батищев, С. С. Батенин и др.). Она обусловлена наличием у человека сущностных свойств (определяющие потенциальные способности), которые есть основа специфически человеческой социальной формы присвоения содержания и способов его жизни, становления психики, личности человека. Эти свойства являются условием и одновременно выражением духовности, свободы, творческой способности человека, его стремления к совершенству. Сущностные свойства человека реализуют тождество человека и мира (универсальность), человека и бесконечной вселенной (бесконечность), отождествление себя с «не-Я» и, одновременно, обособление, самость человека.



В числе таких сущностных свойств И. Н. Непомнящей выделяются: потенциальная универсальность (всеобщность), обеспечивающая возможность присвоения человеком самого разного содержания, форм, способов жизни во всем многообразии этого содержания, меняющегося исторически, онтогенетически, этнографически и т. д.; потенциальная бесконечность («неконечность человека», по С. Л. Рубинштейну), позволяющая и в процессе присвоения, и в процессе функционирования выходить за пределы известного, усвоенного, в том числе и за пределы самого себя, создавать новое, творить; способность отождествления себя с другими и обособления себя, своего «Я» (способность «быть собой и другим», реализации инобытия себя в других).

Человек образуется в человеке в движении к родовой сущности посредством сущностных свойств и координируется личностью – специфическим орудием, инструментом, позволяющим растущему человеку присвоить человеческую сущность, «выделаться в человека» (Б. С. Братусь).

Нами отмечается, что **при всей «внутренней конфликтности» идеи человекообразования с практикой ее реализации существуют вполне удачные локальные попытки ее реализации в пространстве российского образования:** на уровне отдельного фрагмента педагогической реальности (урок, занятие), педагогической системы отдельного учителя, образовательной системы определенного учреждения.

Источником их возникновения становится неудовлетворенность практиков процессом и результатами своего педагогического труда. Многие из учителей сегодня обескуражены, пребывают в духовной растерянности, их тяготит возрастающее осознание противоречия между имеющимся «запасом» профессиональной компетентности и участвовавшими ситуациями, в которых привычный опыт личностно-профессиональной актуализации не срабатывает, а обычно эффективные методы и средства оказывают порой прямо противоположный эффект. Не только объективные требования социокультурной динамики общественного развития, но и естественное движение профессионального самосознания педагога как компонента и «самости» человека и «вселенского сознания» востребует ту «живительную силу» определенности, которую дает холистическая трактовка человека, понимание человека в его феноменальной сущности как саморегулируемого и самоизменяемого феномена, стремящегося к свободе и творческой самореализации.

Фиксируемая в многочисленных психологических и педагогических исследованиях «волна» профессионального дискомфорта часто выносит практиков на интуитивно верное решение педагогических проблем как проблем «гуманитарного ряда», но эта же «волна» гораздо чаще «прибивает» профессиональное самосознание учителей к «берегу» фрустрации личностно-профессиональных смыслов деятельности, разочарованию, снижению мотивационно-ценностного потенциала профессиональной самореализации.

Причина этого заключается в том, что для реализации человекообразующей сущности образования необходим иной уровень личностно-

профессиональной подготовки педагога, способного вступать в диалог с культурой, видеть и вести содержание образования «по вектору человека», т. е. не сводить образование к жестким алгоритмам научения, а помогать ученикам открывать культурные смыслы учения в пространстве свободы и творчества и, следовательно, строить собственную вертикаль человековозрастания. Общая методическая грамотность педагога, владение им инструментарием активации поведения школьника и даже большой объем знаний по предмету и наличие представлений о психофизиологических особенностях детского возраста – все это ни по отдельности, ни в совокупности не может стать тем удивительно тонким, хрупким и одновременно исключительно сильным (по своему педагогическому влиянию на ребенка) условием, которое позволяет учителю создавать пространство внутренней, духовной работы школьника подлинно стимулирующим ресурсы саморазвития растущей личности.

Создавать пространство человекообразования может только тот учитель, у которого человек как высшая ценность становится «точкой отсчета» для всех педагогических действий и потому образовательный процесс строится им в «человеческой модальности» (М. С. Каган), с опорой на сущностные силы человека. Такой учитель видит и понимает гуманитарные смыслы своей педагогической деятельности, профессиональной самореализации, создаваемой педагогической реальности. Образование открыто для него в его самосознании своей онтической сущностью как пространство жизни, «со-существования многих сущих» (С. Л. Рубинштейн) в котором сущность человеческая усиливается многократно, самоусиливается в диалоге сущностей. Конечно, такой учитель видит и понимает значимость определенных технологических процедур, соблюдает необходимые методические требования, проектирует и контролирует, анализирует и подводит итоги, но для него весь этот перечень процедур не «абсолютный императив», регулирующий педагогический труд, а совокупность действий, системообразующих педагогический процесс, «пунктирно» фиксирующих границы и горизонты педагогической деятельности. Их выбор детерминируется соотносительностью с ценностями становления человека – смыслового регулятива педагогического поступания.

**Чтобы видеть и понимать человекообразующие потенциалы образования, учителю важно открыть смыслы человекообразования, т. е. постичь идею человекообразования как «значение для меня», для своего диалога с миром и с самим собой, для личностного роста и вызревания иного профессионального взгляда, определяющим ценностным регулятивом которого становится человек как ценность и как смысл развития личности.**

Открытие смыслов человекообразования – это есть движение к постижению иной логики – логики понимания и интерпретации педагогической реальности, другого человека и самого себя – логики человекообразова-

ния. Логика человекообразования – это логика созидания диалогичного, свободного, творческого образовательного пространства, содержащего возможность для Встречи человека и культуры посредством образования и в самом образовании.

Это логика живая, ищущая и постоянно глубинно внемлющая тому, что мы называем сущностью человека – его способность в саморазвитии, телеономичности, стремление к постижению и творческому преобразованию реальности и себя самого; способность быть обращенным в себя и в мир одновременно; жить в напряженном стремлении к духовному и интеллектуальному совершенству. Логика человекообразования – это именно логика человеко-образования – движения человека к самому себе, к образу человеческого, который есть феноменальное единство индивидуального и всеобщего, лично-значимого и общественно-установленного, духовно-сакрального и культурно-ценного во внутреннем мире личности. Образ человеческий – это «Я» и одновременно «не - Я», «Ты» (в терминологии М. Бубера), которые, сливаясь в диалоге в самосознании, двигают, вычерчивают, «штрихи наносят» на постепенно вызревающий, высвечивающийся в сознании образ.

Поэтому логика человекообразования – это не логика тезисов и доказательств, но логика понимания феноменального самодвижения человека к самому себе через пространство и время, через могу и не могу, через духовную мощь усилий состояться и мужество «быть». Отправным логическим посылом в ней становится иное понимание человека – как целостного, индетерминированного феномена, обретающего свою полноту в сопряжении со всеобщим – «полнотой человечества», культурой; педагогического процесса – как пространства диалога (с культурой, с другим, с собой), в котором растущая личность прирастает опытом саморазвития, духовной работы над собой, постижения и творения мира и себя; педагогической деятельности – как стимулирующей усилия смыслопорождающей и ценностно-утверждающей самоактуализации, самоопределения и самореализации человека; образования – как «образ-ования», т. е. самовосхождения растущей личности к «образу человеческому» в действенно-практическом и ценностно-регулируемом постижении ею высших образцов человечности и человеческого духа.

**Владение логикой человекообразования дает возможность педагогу рефлексировать и оценивать педагогическую реальность, видеть пути и практику ее построения с опорой на представление о целостной сущности человека, будучи убежденным, что «задача современного воспитания заключается не в развитии какой-либо из сторон личности, а в создании условий «для расцвета всего человека» [5].** Как тонко подметил М. Бубер: «для того, чтобы помочь осуществиться в действительности наилучшим возможностям, присущим ученику, учитель должен относиться к нему, как к этой определенной личности в ее потенциальности и в ее актуальности, точнее, он должен знать его не как простую сумму свойств, стремлений и торможений, он должен понимать его как некую целостность и утверждать

его в этой целостности» [4, с. 89].

Учитель, мыслящий в логике человекообразования, понимает, что человек не принадлежит двум отдельным мирам – миру природы и миру культуры, он не только биосоциальное существо, а целостный человек, чьи душа и тело теснейшим образом взаимосвязаны, и в каждом его свойстве, органе и системе объемно представлен весь человек. Поэтому он будет строить педагогический процесс как целостную «онто-реальность», как бытие человека, его существование и его жизнь. Э. Фромм по этому поводу замечал, что суть не в том, что «человек – центр вселенной, а в том, что ценностные (равно как и всякие другие) суждения и даже его восприятия, коренятся в особенностях его существования и значимы только в их свете» [12, с. 41].

Основу такого «строительства» составляет понимание учителем педагогического процесса как экзистенциального феномена, в котором живут и тем самым являют себя постигающему сознанию источники человеко-возрастания. Человека можно понять, увидеть по-настоящему, разглядеть его человечность только в способе существования, т. е. в его экзистенции, поскольку, как утверждает Э. Фромм, главные страсти и желания человека возникают из уникальной ситуации, в которой он оказывается. Экзистенциальность означает сосредоточение на существовании личности, это акцент на индивидуальном качестве бытия в том виде, в котором оно проявляется, становится. Экзистенция выражает фундаментальный смысл жизни человека и делает из этой жизни непрерывный поиск инструментов, посредством которых человек может реализовать сам себя в мире.

Чем в большей степени учитель приближается к постижению онтической, экзистенциальной сущности образовательного процесса, тем в большей степени он одновременно будет приходит к пониманию своей деятельности не как «труда по передаче знаний, умений и навыков», а как способа самореализации в экзистенциальных координатах: надежды, веры, достоинства, совести, ответственности, свободы, творчества.

Логика человекообразования не передается по каналу повышения информированности, она не выявляется в анализе методичной последовательности причин и следствий, но может быть понята, постигнута учителем в осмыслении границ, источников, путей построения человекообразного образования – образования, которое в каждом своем элементе, процессе и моменте существования есть человекообразование.

Такое постижение – это всегда совокупное усилие самого учителя. Знание об отдельных человеческих проявлениях, психических процессах или компонентах внутреннего мира личности может так и остаться обособленным знанием в когнитивной сфере учителя, не имеющим функционального преломления на педагогическую практику, если все это не объединяется в мощный поток усилий педагога по пониманию, постижению человека как много-многозначного феномена, чья сущность – это духовная работа над своим усовершенствованием, самопознание и непрерывное творчество.

При этом нами подчеркивается, что полной ясности в понимании человека достичь невозможно, ибо он сам для себя является великой тайной. Но возможно понимание как открытие смыслов природы и бытия человека, как процесс постижения его сущности через разворачивающуюся «ткань» истории индивидуального становления человека, «живой недостаточности» личности, вынужденной постоянно «поддерживать себя на весу», «выносить себя и направлять себя», ибо у человека есть только его «реальность человека, человеческое в человеке» [10, с. 173, 209].

Нами отмечается, что в исследованиях, посвященных проблемам профессионального роста учителя, распространена «вертикальная модель» познавательного процесса, представляющая его в виде движения сознания от чувственно-эмпирической (низшей ступени) к высоте теоретического мышления и от него – к верховенству практики. Но указанная последовательность отражает, скорее, логику изучения самого познания и потому не может быть признана доминирующей и действительно эффективной для становления гуманитарной культуры педагога. Она сводит чувственно-эмпирическое к началу познавательных актов, а практику – к их концу. В то время как познающее сознание востребует инструментально-практическую ориентацию на всех фазах познавательного процесса, не говоря уже о том, что чувственно-эмпирическое сопровождает и начало, и завершение актов познания.

Одновременно нами подчеркивается (и это самое важное), что традиционная «вертикальная» модель познавательного процесса отодвигает на какую-то неведомую периферию важнейшую зону познавательного процесса – пространство творческого воображения субъекта, его интуиции, символично-образной активности с опосредующей функцией языкового сознания. Такое пространство, рождаясь во взаимопереходах абстрактно-теоретического и чувственно-эмпирического, конкретно-практического и эмоционально-образного, привычного и непредсказуемого неизвестного – ориентирует субъекта на экзистенциальные проблемы, «подключая» к той вечно живой эстафете духовных свершений, которая «намагничивает» личность бесконечностью традиций культуры и творчества, отношением к человеку как источнику и абсолютному условию духовных преобразований.

Именно в таком пространстве способна развиваться гуманитарная культура учителя. Для его создания необходима модель, исходящая из представления об эквивалентности разных состояний активности педагога в процессе познания. Чувственно-эмпирическое и теоретическое в такой модели входят в сопряжение своих предметно-практических и идеальных потенциалов. Потенциал «идеальности» чувственно-эмпирической сферы содержится в ее способности расширяться до практики, которая творит мир человека, а теоретической – в ее способности расширяться до творчества духа, который самого человека способен сделать целым миром.

Центром такого пересечения становится деятельность, предусматри-

вающая «совокупную мощь» практики и духа учителя – его интуиции, продуктивного воображения, символического и языкового сознания. Процесс понимания, усвоения общечеловеческих ценностей не происходит автоматически, а «усилием берется», так как учитель должен каждый раз заново воссоздавать и открывать их для себя, осуществлять «предельно личную» встречу с ними. Источником притяжения практики и духа является рефлексия, ценность которой подчеркивал С. И. Гессен: «Отдельное знание, как знание, возможно ... через нечто высшее, чем оно, – через порождающий его метод, просвечивающий в нем, как в своем явлении».

**Рефлексируя, учитель не выдумывает смысл, а находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры.** После того, как эти ценности переживаются им, смысл становится его достоянием. С. Л. Франк подчеркивал человекообразующие потенциалы рефлексии: «Ближайшим образом наиболее адекватный ответ на вопрос: “Что такое есть человек?” – заключается в усмотрении той дифференцирующей специфики, в силу которой человек есть существо судящее и оценивающее. ... Человек есть существо, обладающее способностью дистанцироваться от всего, что фактически есть, в том числе и от действительности себя самого, смотреть на все фактически сущее извне и определять его отношение к чему-то иному, более для него убедительному, авторитетному, первичному. Существо человека состоит в том, что во всякий момент своего сознательного бытия он трансцендирует за пределы фактически данного, включая и свое собственное бытие в его фактической данности. Вне этого трансцендирования немислим акт самосознания, образующий всю тайну человека как личности. В акте самосознания человек сам смотрит на себя, судит и оценивает себя – имеет себя в двойном состоянии познающего и познаваемого, оценщика и оцениваемого, судьи и судимого» [11, с. 320].

В поиске соответствующей формы рефлексии мы исходили из представления о том, что становление гуманитарной культуры учителя может быть обеспечено использованием только подлинной, по сути гуманитарной рефлексии, т. е. такой, которая актуализирует выход за пределы наличествующего жизненного опыта учителя, его личностно-профессиональных представлений и убеждений, расширяет горизонты понимания и самопонимания, а с другой – это рефлексия, которая позволит актуализировать ценностно-смысловое содержание гуманитарной культуры учителя.

В такой рефлексии должны содержаться обширные возможности для наращивания индивидуальности, самобытности понимающего сознания и действующего мышления, востребующие активную субъектную позицию учителя, его работу по самопознанию и преобразованию своей профессиональной деятельности в обращении к смыслам, опыту и ценностям. Это рефлексия, обеспечивающая построение пространства «живого знания» (В. П. Зинченко) учителя, в котором смысл обогащается от другого смысла, содержание знания рождается в событии знаний, а чувства проникают в сердце, пленяя дух «высшими влечениями» и сначала извне освещая наш

внутренний мир делают так, что «затем внешний для нас мир чужой жизни освещается тем, что мы нашли в себе» (В. В. Зеньковский).

Формой гуманитарной рефлексии, имеющей указанные характеристики, является гуманитарная экспертиза педагогической реальности – особая совокупность способов изучения педагогической реальности, осуществляемая на основе гуманитарной методологии.

Мы трактуем гуманитарную экспертизу как феномен педагогический, и поэтому ее предметом является педагогическая реальность в полноте ее человекоосозидающих потенциалов. Целью гуманитарной экспертизы является человек как источник самопреобразования и ценностное основание культурного, общественного развития. Гуманитарная экспертиза позволяет учителю обогатить профессиональное самосознание иным уровнем и качеством понимания педагогической реальности. С. Л. Братченко подчеркивает, что «только гуманитарное прочтение оставляет надежду на последующую действительно гуманитарную реализацию гуманитарных замыслов» [3, с. 127]. Это достигается, прежде всего, за счет смещения акцентов и логики экспертизы на гуманитарные грани педагогической деятельности: от ценности знания – к ценности смысла (отношения растущего человека к этим знаниям), от уверенности в познании личности – к признанию сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке; от значимости выведения всеобщих законов – к поиску индивидуального, самобытного; от критерия соответствия заданным эталонам – к критерию глубины постижения.

Переосмысление, основанное на переакцентировании педагогического труда, позволяет учителю выйти на осознание невозможности осуществления деятельности прежними способами, т. е. перейти в рефлексивную позицию по отношению к своей предыдущей деятельности, производя для этого «ревизию» прежних возможностей, определяя противоречие между желаемым и наличным уровнями своей подготовленности к преобразованию практики и самопреобразованию. В ценностной сфере личности учителя при этом потенцируется все более очевидная возможность перехода к построению иного «смыслового пространства», стимулируется стремление обрести новый, гуманитарный смысл своей профессиональной деятельности.

Иными словами, **подлинно гуманитарная экспертиза становится средством самоосвобождения личности, используя которое, учитель осмысленно совершает акты познания, морального действия и оценки.** Такие акты познания – это усилие, которое актуализирует его духовные силы, позволяя осуществить осмысление и переоценку своей деятельности, форм и методов самореализации, путей самосовершенствования на самых глубоких слоях «Я-концепции» учителя.

Как психологический механизм гуманитарная экспертиза выступает определенной формой рефлексии, так как осуществляется на основе имеющейся у человека способности сосредоточиться на себе самом и овладеть самим

собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением. Поэтому, будучи по содержанию человекоцентрированным феноменом, гуманитарная экспертиза актуализирует не только осмысление учителем предмета своего труда с гуманитарных позиций, но и самосознание самого исследователя (педагога), позволяя обнаружить рассогласование в его профессиональном «Я» и в имеющихся результатах труда. На важность самопознания в процессе рефлексии указывает В. П. Зинченко: «Свои очки – понятия, концептуальные схемы, теории, имеющие тенденцию становиться догмами, – присутствуют в системе образования, в педагогике, в психологии, да и в любой науке. Поэтому они должны быть предметом постоянной рефлексии» [6, с. 16].

Одновременно мы подчеркиваем, что гуманитарная экспертиза обеспечивается только в свободе для самореализации субъектов, возможности для авторской вменяемости; она усиливается, если есть запрет на проектирование результата; поддерживается в возрастающей глубинности понимания при условии диалогичности и поликонтекстности мнений.

Нами также обращается внимание на проблему «удержания» результатов гуманитарной экспертизы, которая не может быть решена в рамках традиционного представления об удержании педагогического результата в виде анализа, отчета, выступления на педагогическом совете, внесения корректив в поурочное планирование и т. п. Удержание результатов гуманитарной экспертизы может быть только гуманитарным удержанием, т. е. диалогичным, смыслопорождающим, выражающим позицию субъекта гуманитарной экспертизы.

Поэтому такое «удержание» как процесс есть субъектная активность эксперта, направленная не столько на запоминание, сколько на открытие им своего смысла, инсайт, духовное самооткровение в осмыслении содержания и процедуры осуществленной гуманитарной экспертизы. Основными формами такой активности могут быть только те, которые предусматривают возможность смыслового самораскрытия субъекта, вызывают ценностно-смысловую самоактуализацию других участников. Поэтому объяснение, рассказ, изложение итоговой точки зрения всегда в определенной степени дополняются такими формами, как передача другим образов-знаний на вербальном уровне, а также трансляцией символов – переживаний (отношений) в художественной или метафорической формах.

Мы подчеркиваем, что термин «передача» употребляется нами в гуманитарном контексте, позволяющим толковать «передачу» не как прямой переход информации от источника к реципиенту, а как развертывание участниками в диалоге своего понимания, представления о том или ином педагогическом явлении, сюжете. В этом вербализуемом процессе имеющийся образ обогащается и углубляется, дополняясь скрытыми ранее от осознания деталями и нюансами. Речь идет о самораскрытии индивидуального образа – знания – живого, и потому феноменального порождения внутреннего мира педагога.



Удержание результатов гуманитарной экспертизы принципиально не может быть завершено и оно, по сути, неполно, всегда остаются невыразимые и непередаваемые на вербальном уровне состояния, узнать которые можно только путем их непосредственного проживания.

Основу гуманитарного экспертирования составляет процесс интерпретации. Мы считаем методологически правомерным введение гуманитарного интерпретирования исходя из сложившегося в науке представления о том, что интерпретация является (как и рефлексия) феноменом гуманитарным. Человеку присуща потребность в интерпретации, которая объяснима исходя из его способности и стремления субъективно рассматривать действительность, т. е. рассматривать ее не таковой, какова она в целом есть, а таковой, какой она является для субъекта.

Под интерпретацией мы понимаем способность индивидуального сознания личности вырабатывать определенные смысловые композиции, схемы, «версии», мнения, объяснения при неопределенной или изменившейся позиции личности. Ее качество и содержание, характер влияния на становящуюся личность меняются на каждом возрастном этапе, и поэтому индивидуальная интерпретация тесно связана с жизненным опытом, оценкой ситуаций, мнениями, отношениями человека, определяя совокупность или, точнее, составляя композицию, пропорциональную (соотносительную с другими) систему смыслов, значений, оценок человека.

Интерпретация выступает в формах суждений, рассуждений, диалога или наррации и всегда завершается выводом, который представляет собой некое резюме, создание определенной «версии» на основе обобщения. При этом в подлинно гуманитарной интерпретации живой опыт чтения не замещает исходный текст, не встает на его место. Интерпретация дает возможность «заговорить самому тексту», она – «не вместо него, но вместе с ним». Она есть расширение, продолжение, углубление понимаемого текста, орган, позволяющий ему сказаться полнее, точнее, членораздельнее. Тем самым интерпретация амплифицирует само понимаемое, доводя его до кондиции, открывая ему возможность нам сказаться.

**Интерпретация в гуманитарном экспертировании осуществляется в вертикали человекообразующего и человекосозидающего потенциала педагогических явлений** и на этих ценностно-смысловых основаниях минимизирует неопределенность педагогической реальности; придает наполненность и определенность педагогическому мнению, выводу; позволяет выбирать адекватный этому мнению способ самовыражения, исходя из идеи ценности человека как субъекта своей активности и самостановления, творца-преобразователя своего жизненного пути.

Одновременно такая интерпретация способствует самопониманию учителя, активизирует процессы его самопознания, поскольку осуществляется как личностно-значимый процесс, имеющий исходным основанием собственный внутренний мир личности учителя, вбирающий в себя образные,

смысловые экзистенциальные интерпретации прошлого и субъективно значимые представления о будущем; использует обращение к жизненному контексту педагога, придающего интерпретации динамику произвольности-непроизвольности, в которой образы то «всплывают как живые перед нашим внутренним взором», то «камнем лежат на дне души», это контекст, ясно видимый сознанием учителя и обеспечивающий высокий уровень актуальности интерпретационного процесса; происходит как самоинтерпретация в процессе толкования проявлений собственной самости, осуществляющая интеграцию ценностей и противоречий внутреннего «Я» и множества его проявлений, объективаций, самовыражений и самоосуществлений, устанавливая прямую и обратную связь между ними.

Успешность гуманитарного интерпретирования определяется наличием у учителя устойчиво-ценной мотивации понимания, т. е. осознанной, мотивирующей «необходимости понять», которая, по словам М. М. Бахтина, возникает только в гуманитарной области знания, в гуманитарной культуре вообще, и она строго отличается от необходимости истолковать, что характерно для естествознания [2]. Основным признаком такой мотивации является устойчивое стремление педагога понять, постичь суть педагогического явления исходя из особенностей объекта понимания, т. е. повернуть все элементы рассматриваемого явления такой стороной, чтобы они выступили в том качестве, которым включаются в данный контекст, в образующие его связи.

Гуманитарная экспертиза осуществляется на всех этапах становления гуманитарной культуры педагога. Она позволяет активизировать субъектный опыт личностно-профессионального саморазвития учителя, связав воедино все этапы этого процесса как постоянное «заново-осмысление» учителем своего социального и человеческого предназначения, своей профессиональной деятельности и уровня самореализованности, самоидентичности в ней, т. е. усиление мотивации самодостраивания.

Таким образом, сложившаяся устойчивая практика образования в духе классического рационализма оказывается несостоятельной в условиях постиндустриальной культуры, востребующей иное понимание учителем педагогического процесса, педагогической деятельности, целей и смыслов образования.

Современный учитель все более напряженно ищет пути совершенствования имеющегося положения дел в образовании, повышения эффективности своего труда. Он все более отчетливо начинает понимать, что эффективность образования меряется не количеством «отличников», а личностным ростом ребенка, и потому подлинное реформирование образования возможно только по «сущности человека», а не по «сущности социума», что означает стимулирование сил саморазвития растущего человека посредством его подъема ко всеобщему, восхождения к культуре, в котором он выходит за пределы имеющейся данности и тем самым обретает свой неповторимый

целостный, индивидуализированный человеческий образ. Процесс такого образования, основанный на усилиях растущей личности взойти к самому себе лучшему, совершить усилие над собой и вырасти, состояться, приобретает принципиальную незавершенность и длится как постоянная работа человека над своим усовершенствованием на протяжении всей жизни.

В этих поисках учителю необходима действенная, теоретико-методическая, концептуально-созидательная помощь в том, чтобы понять иные смыслы и иную логику познания, построения педагогической реальности, регулируемую принципом человекообразности на каждом этапе и в каждом моменте бытия.

### Библиографический список

1. **Батищев, Г. С.** Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–144.
2. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Знание, 1979. – 423 с.
3. **Братченко, С. Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. **Бубер, М.** Два образа веры / М. Бубер. – М.: Знание, 1995. – 464 с.
5. **Зеньковский, В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
6. **Зинченко, В. П.** О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
7. **Лекторский, В. А.** Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход в образовании / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–15.
8. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. **Мамардашвили, М. К.** Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. – М.: Прогресс; Культура, 1993. – 352 с.
10. **Ортега-и-Гассет, Х.** Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991. – 216 с.
11. **Франк, С. Л.** Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
12. **Фромм, Э.** Душа человека / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
13. **Швырев, В. С.** Рациональность в спектре ее возможностей: к проблеме оценки рациональности как ценности культуры / В. С. Швырев // Исторические типы рациональности / отв. ред. В. А. Лекторский. – М., 1995. – Т. 1. – С.46–68.

*Н. Э. Касаткина, В. Г. Черемисина*

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В условиях глубоких преобразований, в армии, когда необходим высокий уровень творческих умений офицера качественно реализовывать свои интеллектуальные возможности в функциональной служебной деятельности, целевая вузовская подготовка военного специалиста должна, прежде всего, обеспечивать самостоятельное развитие творческих способностей личности, ее активное владение ведущими способами и инструментальными умениями: оперативного и точного отбора необходимой информации, генерирования идей и решения проблемных задач в нестандартных условиях военной службы, методикой решения изобретательских задач в военно-технической деятельности и др.

Обучение курсантов – это социально-педагогический процесс, обусловленный потребностями государства в хорошо подготовленных военных специалистах, способных успешно выполнять служебно-боевые задачи, самостоятельно принимать решения и др.

Курсант как личность и как субъект деятельности может успешно продвигаться к вершине своего развития в том случае, если он обладает ярко выраженной и устойчиво проявляющейся склонностью к учебе, которая создает прочную основу для сохранения положительно направленной и продуктивной по своим результатам активности личности.

Обучение курсантов направлено на развитие педагогических и воспитательных способностей, на привитие им практических навыков управления воинскими коллективами в повседневной деятельности, на овладение глубокими теоретическими и практическими навыками по инженерной и тактико-специальной подготовке.

Необходимость рассмотрения проблемы самостоятельной работы курсантов в военном вузе потребовала от нас выявления особенностей этого процесса. Чем полнее изучаются и учитываются эти особенности, тем эффективнее решаются задачи по совершенствованию самостоятельной работы курсантов военного вуза.

**Особенности самостоятельной работы курсантов военного вуза, выявленные нами, мы классифицировали на общие и частные.** К общим особенностям самостоятельной работы мы отнесли те, которые присущи изучаемому нами процессу студентов любого высшего учебного заведения, в том числе и военного. К частным – особенности, характерные только для самостоятельной работы курсантов военного вуза.

***Общие особенности:***

- учет индивидуально-психологических особенностей студентов;
- наличие или отсутствие положительного отношения студентов к

процессу обучения в вузе;

– наличие или отсутствие у студентов таких качеств, как ответственность, самостоятельность и др.;

– наличие или отсутствие у студентов учебных умений, умений самостоятельно работать;

– наличие единства взглядов на организацию самостоятельной работы студента со стороны профессорско-преподавательского состава и др.

***Частные особенности:***

– строгая регламентация времени, отводимого на самостоятельную подготовку курсантов;

– ограниченность возможностей для самостоятельной работы курсантов рамками одного высшего военного учебного заведения и только библиотекой этого учебного заведения;

– отвлечение курсантов от занятий и самоподготовки в связи с несением караульной службы и выполнением хозяйственных работ;

– значительная дифференциация уровня знаний курсантов, поступивших в военный вуз, уровня их адаптированности к условиям военного вуза и др.

Знание этих особенностей позволило проанализировать деятельность курсантов в процессе обучения в военном вузе. Как общие, так и частные особенности мы учитывали при организации эксперимента.

Частные особенности предполагают, что учеба в военном вузе требует от курсантов большего, по сравнению со студентами гражданских вузов, психологического и эмоционального напряжения. Ко всем трудностям адаптации к обучению в вузе у курсантов добавляется адаптация к военной службе, адаптация к новому коллективу, с которым вчерашнего абитуриента связывает не только учеба, но и совместное проживание и быт. Практика работы педагогических коллективов военных вузов показывает, что для курсантов важна не только социально-психологическая адаптация, но также и учебная, психическая, бытовая и т. д.

В процессе исследования мы выявили и предпосылки хорошей организации самостоятельной работы курсантов: наличие самосознания курсантов, развитие когнитивных и интеллектуальных способностей, организация контроля профессорско-преподавательского коллектива военного вуза за самостоятельной работой курсантов и др.

***Наличие самосознания курсантов*** – первая предпосылка. Исследование показало, что первокурсники осознают необходимость изменения в новых условиях сложившихся привычек и отношений и психологически готовы к ним. У курсантов первого курса повышено чувство собственного достоинства, ответственности, наблюдается большая независимость суждений и поведения. Они критически относятся к высказываниям преподавателей

и командиров, стремятся занять собственную позицию, показать свою независимость. Большинство курсантов стараются проявить самостоятельность, инициативу, доказать способность к самостоятельной жизни, раскрыть творческие способности, проявиться индивидуально.

**Развитие когнитивных и интеллектуальных способностей курсантов** – вторая предпосылка организации самостоятельной работы курсантов. Курсанта-первокурсника характеризует максимальная оперативная память и скорость переключения внимания, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных навыков, наивысшая скорость решения вербально-логических задач. Самостоятельность курсантов связана с волевыми и интеллектуальными усилиями. Курсанты осознают необходимость развития способностей и используют любые возможности для их подтверждения. Стремление к самостоятельности является естественной чертой юношеского возраста.

Третья предпосылка организации самостоятельной работы курсантов – **организация контроля профессорско-преподавательского коллектива военного вуза за самостоятельной работой курсантов**. Профессорско-преподавательский коллектив осуществляет контроль на занятии и в часы самостоятельной подготовки к занятиям. Исследование показало, что курсанты воспринимают процесс обучения очень часто как вынужденный, у части курсантов возникает протест против требования соблюдать уставной порядок и беспрекословно повиноваться начальникам. Наше исследование выявило противоречие между внутренней и внешней мотивацией курсантов: чем сильнее внешние требования, тем слабее становится внутренняя мотивация. В военном вузе в воспитательно-образовательном процессе наказания и принуждения (лишение увольнения, дополнительный наряд, выговор и др.) используются чаще, чем методы стимулирования. Боязнь наказания способствует развитию мотива избегания неудач, который мешает достижению высоких результатов, проявлению активности и самостоятельности. В то же время в последние годы в связи с демократическими преобразованиями в армии стали использоваться такие методы стимулирования, как поощрения учебных, спортивных, служебных и других достижений курсантов, в том числе и материальные. Это способствует формированию положительного отношения к учебной деятельности в военном вузе.

Исследование показало, что при осуществлении контроля за самостоятельной работой курсантов командование и профессорско-преподавательский состав должны прибегать к методам стимулирования, которые при правильном их использовании способствуют формированию у курсантов самостоятельности как качества личности.

Исключительно велико значение и роль самостоятельной работы в деятельности курсантов военных вузов в современных условиях в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. Раз-

витие военного дела, постоянное совершенствование боевой техники и вооружения в интересах обороноспособности нашей страны выдвинули перед высшими военными заведениями сложную и важную задачу – в ограниченный срок обучения подготовить для войск высококвалифицированного специалиста, умеющего самостоятельно добывать знания, способного в сжатые сроки осваивать новые образцы вооружения, идти в ногу с достижениями военно-теоретической мысли. Эта задача может быть успешно решена только путем постоянного совершенствования всего воспитательно-образовательного процесса военного вуза, важное место в котором отводится самостоятельной работе курсантов.

Высокие требования к военному специалисту обуславливают создание таких условий подготовки будущих офицеров в процессе обучения в военном вузе, приоритетом которых являются не только приобретение узкоспециальных знаний, но и формирование разносторонне развитой личности курсанта.





## РАЗДЕЛ V ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 008+316.7

*А. А. Чернобров*

### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА<sup>1</sup>

Явление, известное как **билингвизм**, представляет исключительный интерес не только с точки зрения лингвистики, но и с других позиций – философии, психологии, этнопсихологии, социологии и даже физиологии (функции центральной нервной системы).

Понятие «билингвизм» иногда переводят русским словом «двуязычие». Поэтому в современной лингвистической литературе эти два слова часто используются как эквивалентные. Однако эквивалентность этих терминов признается не всеми авторами. Некоторыми учеными высказывается мнение, что термин «билингвизм», заимствованный из французского языка (*bilinguisme*), удобнее собственного русского «двуязычие» [8, с. 28]. Определение понятия «билингвизма» и круг проблем, связанных с ним, изучались и обсуждались многими лингвистами [2, 3, 7, 15, 19, 24 и др.].

Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно [13, с. 7].

Часто понятие «билингвизм» рассматривается в широком смысле. Такое понимание мы встречаем впервые у Г. Пауля, который считает двуязычием любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками [26].

Такое же широкое толкование этого понятия встречается у чешского лингвиста Б. Гавранека, который ссылается на своих предшественников, также толкующих это понятие в широком смысле (*Schonfelder, Moravec*). К сожалению, Б. Гавранек не дает точного определения. Он рассматривает это явление как «особый случай языкового контакта», но при этом уточняет, что применение этого термина возможно лишь, когда речь идет о коллективном двуязычии [7, с. 96]. Кроме того, ученый говорит о так называемом «мнимом двуязычии», которое, по его словам, возникает на границе двух близкородственных языков [7, с. 97]. У. Вайнрайх утверждал, что билингвизм – это владение одним индивидом двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [3, с. 7 – 42]. Это определение с небольшими вариациями воспроизводят многие уче-

<sup>1</sup> В статье использованы материалы О. В. Марченко.

ные: В. Ю. Розенцвейг [15, с. 9–10], Н. Б. Мечковская [12], Е. М. Верещагин [4, с. 19] и др.

У. Вайнрайх выдвинул идею о том, что билингвизм может быть составным (compound), когда системы двух языков образуют нечто общее; координативным (coordinate), когда системы двух языков существуют относительно независимо; субординативным (subordinate), когда система второго языка постигается через систему первого. Позже стали считать третий тип подвидом первого. В настоящее время это различие перестало быть актуальным, хотя оно может быть переосмыслено по разным основаниям: как отражающее тип изучения второго языка, как свидетельство о лингвистических различиях или как отражение варианта нейробиологической реализации.

При изучении феномена следует учитывать степень овладения новым языком, так как при этом выясняется, что понятие «билингвизм» весьма неоднородно.

Е. М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания») [4, с. 134].

Таким образом, билингвизм – это «психический механизм, позволяющий... воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам», а «лингвистические типы билингвизма... соответствуют определенным типам аккультурации», при этом «полной аккультурации соответствует координативный билингвизм... обеспечивающий производство правильной речи, последовательно относящейся к двум языковым системам» [4, с. 138].

Но кроме координативного билингвизма (одинаковое владение двумя непересекающимися языковыми системами) выделяется также смешанный тип, когда второй язык усваивается при уже сформировавшейся системе родного (первого) языка.

В связи с этим отметим мысль Л. В. Щербы о том, что при смешанном двуязычии обретаемый язык всегда претерпевает влияние первого языка, и поэтому необходима неусыпная борьба с родным языком, только тогда можно надеяться осознать все своеобразие изучаемого языка [22].

Аналогичную точку зрения высказывает Э. Кассирер: «Реальная трудность... состоит не столько в изучении нового языка, сколько в забывании старого», поскольку «наши восприятия, интуиция и понятия сращены с терминами и формами речи родного языка. Чтобы освободиться от связей между словами и вещами, требуются огромные усилия», которые «при изучении нового языка просто необходимы» [9, с. 595–596].

Говоря о таком типе двуязычия, Л. В. Щерба уточняет, что билингвы знают не два языка, а только один, но он имеет два способа выражения.

Есть и более категоричное мнение: «Не существует человека, который,

хорошо зная свой родной язык, был бы способен овладеть другим» [13, с. 9].

Дискуссия о психолингвистических основах двуязычия, о необходимости дифференцировать разные степени владения языком, выявлении закономерностей сочетания нескольких языков в говорящем индивиде принадлежит к числу тех научных споров, которые, вероятно, со временем будут приобретать все большую остроту. Сложность проблемы выражается, например, в обилии и неточности терминологии – первый/второй, основной/второстепенный, свой/чужой, домашний, семейный, родной, главный, доминирующий, наследственный/приобретенный, язык окружения, язык матери или отца. Кроме того, различают более сильный и более слабый языки, а желательным является сбалансированное двуязычие.

**Психологические проблемы билингвизма начинаются с того, что разные школы психологии по-разному понимают сущность языка и природу языковых способностей.** Большая часть отечественных психолингвистов опирается в этом вопросе на учение Л. С. Выготского и его последователей: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и др. Л. С. Выготский в свою очередь основывается на постулатах Ж. Пиаже. Он считал, что ребенок овладевает языком операционным путем в результате манипуляций с предметами. Освоение предмета ребенком является предпосылкой формирования языкового понятия. Взрослые многократно подтверждают ассоциативную связь слова с предметом: «Это мячик, это стульчик» и т. д.

Отличие учений Ж. Пиаже и Л. С. Выготского прежде всего в том, что последний: 1) подчеркивал социальный характер деятельности; 2) выделял культурно-исторические особенности социальной среды; 3) как материалист настаивал на онтологической реальности объектов окружающего мира.

К сожалению, идеологические штампы о преобразующей социально-исторической деятельности человека, примате коллективного, общественного фактора над индивидуальным отчасти исказили некоторые здравые идеи школы Л. С. Выготского.

При этом психоаналитики и ученики Л. С. Выготского едины в том, что признают главенствующую роль подсознания в овладении языком. По разным данным, подсознательная систематизация информации происходит у ребенка в несколько десятков или несколько сот раз быстрее, чем сознательное обдумывание. Овладение вторым языком сильно затрудняется именно потому, что место первичных ассоциативных связей в основном уже занято, новые связи, возникающие «поверх» старых, гораздо более слабы.

«Глубинная психология», а конкретно ее представитель К. Г. Юнг, выдвигал совершенно другую теорию, говоря о «коллективном бессознательном». В его теории роль врожденного в языке гораздо существеннее. Понятие вербальных ассоциаций – одно из ключевых в учении К. Г. Юнга.

Еще дальше в оценке роли врожденного в языке пошел Н. Хомский. Он ввел понятия «языковой способности» и «языковой активности», настаивая на врожденности первого. Он возродил старый философский спор между

эмпириками и рационалистами, Дж. Локком с его теорией «чистой доски» (*tabula rasa*) и Р. Декартом с его «врожденными идеями».

Этот спор не разрешен и, вероятно, не будет разрешен, потому что в его основе лежат недоказуемые мировоззренческие предпосылки, допущения. Вопрос «что в действительности стоит за словом?» – один из краеугольных в философии. Может быть, это эйдосы, сотворенные Богом, как думал Платон, или ноэмы, мыслительные корреляты этих идей, как считал А. Ф. Лосев. Тогда наша задача при обучении ребенка языку – приблизиться к этим божественным прототипам и не мешать интуиции ребенка там, где не нужно. Может быть, за языком стоят ноэмы, непознаваемые «вещи в себе», как думал И. Кант. Или язык – это простое сотрясение воздуха, как учили древнегреческие софисты. Может быть, язык – «археологический музей» человеческих иллюзий, симулякров, как писали французские постструктуралисты. Тогда наша задача – вырваться из пут языка, сбросить навязанные языком закоснелые схемы мышления и предрассудки. Более умеренная точка зрения состоит в том, что **язык отражает индивидуальные и социальные стереотипы сознания, обусловленные наследственностью, личным опытом, воспитанием и культурой в целом.**

Важно, чтобы разность теоретических предпосылок не мешала объективно исследовать эмпирические факты, в частности явление билингвизма.

Большое значение во всех теориях овладения языком имеет возрастная периодизация развития ребенка. В большинстве психологических школ особо выделяются этапы: 1 год, 5 лет, 11–12 лет. Мы не будем подробно останавливаться на роли каждого возраста в овладении речью. Этой проблеме посвящена обширная литература, даже бегло остановиться на ней в рамках одной статьи невозможно. Скажем только, что моменты, которые являются ключевыми для овладения родной речью, важны и при усвоении иностранного языка.

Очень сложен также вопрос о том, что первично – язык или мышление. У Л. Витгенштейна можно найти высказывания как в пользу первого, так и второго. С одной стороны, он говорит: «Язык переодевает мысли» (Логико-философский трактат, 4.002). Как одежда неплотно облегает тело, скрывая его цвет, форму, фактуру и т. д., так и язык «неплотно облегает» мысль. Итак, мысль первична. С другой стороны, Л. Витгенштейн был автором теории индивидуального языка. Он говорил: «Границы моего языка суть границы моего мира», т. е. вне моего языка нет и мира. Оба эти высказывания в какой-то мере истинны. Здесь можно прибегнуть к метафоре Аристотеля, говорившего о форме и материи. Статуя как замысел есть форма, мрамор есть материя. Язык есть форма, мысль – материя. В отличие от Платона, Аристотель считал, что одно без другого не существует. Форма без материи пуста, материя без формы бессмысленна. Можно развить эту метафору: скульптор замышляет статую, потому что раньше видел другие статуи. Тогда мысль вторична, идеальный образец первичен. Но какая-то увиденная статуя

может натолкнуть художника на гениальный замысел, совсем не похожий на образец. Художник может и забыть, что послужило ему импульсом к замыслу. Тогда мысль первична, форма вторична. Вторичность языковой формы по отношению к мысли хорошо показал Н. Хомский, создавший «теорию глубинных структур». Словосочетания: «мальчик бежит», «бег мальчика», «бегущий мальчик» на глубинном уровне выражают одну и ту же мысль. Ж. Пиаже писал: «Я целиком придерживаюсь того же мнения, что и Хомский, – язык есть особый продукт интеллекта, а не интеллект есть продукт языка» [14, с. 137].

Может ли язык помочь или помешать выразить мысль? Верно ли, что язык детерминирует мышление, как полагал Б. Уорф? Продолжим сравнение со статуей. Когда скульптор вырезает статую из дерева, материал может сопротивляться, а может и помогать художнику, сама форма, изгибы дерева могут быть почти готовой статуей. Так и в языке: мысль творит язык, а язык творит мысль, как говорил В. Гумбольдт. Важно не абсолютизировать ту или другую сторону этого процесса. Это касается и научных исследований, и обучения языку, в частности второму иностранному. Культурные стереотипы ребенка или взрослого – это не только привычки в одежде или поведении за столом, но и языковые привычки – фонетические, лексические, грамматические.

**Языковая интерференция как проблема билингвизма.** Замечательным по своей емкости и лаконичности является известное выражение М. Хайдеггера: «Язык есть дом бытия» [13, с. 192]. Глава неогумбольдтианской школы Л. Вайсгербер высказывается более экстравагантно: язык – это «судьба». Даже «оковы» (что на фоне предыдущего выражения провоцирует формулу «язык – тюрьма бытия»). В связи с этим возникает вопрос: может ли человек (в нашем случае – писатель) чувствовать себя в чужом «доме» (а тем более – в тюрьме) совершенно свободно, «как у себя дома» (не вести себя, как дома, но чувствовать)? Тот же Хайдеггер отвечает: «Диалог между домами оказывается почти невозможным» [18, с. 275]. Заметно проще на это смотрит А. Мартине: «Овладеть языком – значит научиться по-новому анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» [11, с. 46].

Когда возникает истинный билингвизм? **Можно выделить три принципиально разные ситуации возникновения «истинного» билингвизма у детей:**

1. Родители или ближайшие родственники, говорящие в семье на разных языках.
2. Официальное государственное двуязычие (Канада, Швейцария, Бельгия и т. п.).
3. Ситуация эмиграции.

Русско-английский «мнимый билингвизм» (термин Б. К. Гавриника) в русском социуме смог возникнуть только недавно в силу экстралингвистических причин: возникновение более «плотной» языковой среды (как в прямом

общении, так и опосредовано, через фильмы и т. п.), укрепление моды на английский язык и повышенной мотивации к овладению им.

В зарубежной лингвистике и психологии существуют термины *code mixing* и *code switching* – «смешение кодов» и «переключение кодов», т. е. бессознательный и сознательный спонтанный переход говорящего на другой язык. Интересно, что смешение кодов может происходить и у лиц, совершенно не владеющих «вторым кодом». В русскоязычной среде часто используются немецкие слова *arbeiten*, *Arbeit*, *Arbeiter* с неправильным ударением, или целые немецкие фразы с грамматическими и фонетическими ошибками.

Возникновение билингвизма, конечно, облегчается, если два языка близкородственны. Но здесь могут появляться ловушки. Часто возникает искажающее влияние родного языка. Пример – фраза польского актера Д. Ольбрыхского из телепередачи «Истории в деталях»: «Женская грудь не должна быть исполнена ордерами» (т. е. заполнена орденами). Есть целый разряд лексики, называемый «ложными друзьями переводчика», где внешнее сходство слов вводит учащегося в заблуждение, например, *troops* по-английски – «войска», а не «трупы», а *corpse* – не «корпус», а «труп».

Еще более интересна ситуация с эмигрантами, например, с русскими эмигрантами в США, Канаде или Израиле. Пожилые эмигранты часто не могут усвоить чужой язык и лишены возможности общаться с местными жителями. Однако они часто используют отдельные иноязычные слова и выражения. Эмигрантская речь, слышанная мною в Нью-Йорке, изобиловала таким фразами: «Сколько этот дантист тебе чарджнул?» (то есть какую плату запросил) или «Подумаешь, два доллара, *big deal!*» Как говорил В. Г. Костомаров, если новое понятие усваивается первоначально на чужом языке, вероятность смешения кодов многократно возрастает.

Э. Сэпир говорил, что подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [17, с. 173]. Сейчас, как никогда, цивилизованный мир нуждается в едином языке международной коммуникации в связи с бурным развитием планетарного сообщества. В силу ряда социально-исторических причин английский язык уже давно опередил все другие языки по распространенности и популярности в мире и стал всеобщим «*lingua franca*» в большинстве стран. Повышение роли английского языка в мире называют «интеллектуальной катастрофой» [23] в связи с вытеснением роли других языков либо в связи с «интервенцией» элементов английского языка в языковые системы других языков. Многовековая целенаправленная политика экспорта английского языка во многие страны мира, исходившая прежде всего из имперских интересов Великобритании, а также современная политика исключительно английского языка (*The politics of English Only*) в англоговорящих странах с многонациональным населением (например, в США) привела к еще более интенсивному развитию

билингвизма и созданию целой серии вариаций на тему английского языка – его многочисленных вариантов, известных под названием *New Englishes* или *World Englishes*.

*С билингвизмом тесно связана проблема интерференции языков.* Это явление описывается в трудах многих отечественных и зарубежных лингвистов. Термин «языковая интерференция» (*interference*) введен Пражской школой [28, с. 33].

У. Вайнрайх предлагает называть интерференцией случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в результате владения двумя и более языками, т. е. вследствие языкового контакта [3, с. 22]. Помимо этого, У. Вайнрайх различает интерференцию в речи и интерференцию в языке.

Разъясним, что речевая интерференция – прежде всего фонетическая, а языковая – грамматическая. Лексическая интерференция чаще всего тоже языковая. Вспомним пример «исполненный ордерами». Здесь налицо различие семантической структуры омонимичных русских и польских слов. Другой пример интерференции: фраза «это ваша проблема» хотя и соответствует грамматике и фонетике русского языка – явная калька с английского. Здесь имеет место неискажающая речевая социокультурная интерференция.

**Фонетическая интерференция и проблемы орфографии.** Особое качество речи говорящего, обусловленное взаимодействием фонетических систем контактирующих языков, создает эффект «чужого качества» речи, именуемого «иноязычным акцентом».

Изучение языковых изменений в речи билингва, вызванных фонетической интерференцией, особенно важно с точки зрения ее коммуникативного эффекта. Отношение носителя языка к произносительной вариативности устной речи может быть полюсно противоположно – положительно или отрицательно – и зависит от целого комплекса его собственных социальных, культурных, политических, национальных и других личных убеждений, ассоциаций и предрассудков, а также от его языкового опыта. Произносительная сторона речевой коммуникации играет ведущую роль в формировании суждения о личности собеседника. Носитель языка обнаруживает принадлежность билингва к другой языковой общности прежде всего по характеру его произношения, т. е. интерферирующим влиянием фонетики родного языка говорящего [6, с. 21].

Первоначально термин «акцент» (лат. *accentus* ударение) связывали с выделением отдельных элементов в потоке речи (гласных звуков, слогов, слов, частей фраз) голосом. В современной лингвистике термин «акцент» используется не только применительно к ударению в слове или во фразе, но и для описания особого характера произношения говорящего, не владеющего общепринятой произносительной нормой данного языка. Ранее для характеристики отличительных фонетических особенностей речи человека использовались слова «говор», «го`воря», «`выговор». Существующий ныне термин «иноязычный акцент», как правило, связывают с особенностями

произношения говорящего на чужом языке. Используется также и термин «местный акцент» для характеристики диалектного произношения, отличного от литературной произносительной нормы родного языка.

Носитель языка моментально фиксирует слухом и опознает «чужое качество» в речи говорящего (хотя и не всегда может определить природу иноязычного акцента, т. е. его тип).

Отклонения в произношении наблюдаются как на сегментном (звуковом), так и на сверхсегментном (просодическом) уровнях звучащей речи [25]. Акцентная речь характеризуется не только искажением произносительной стороны речи, в ней отражено стремление билингва к сверхгенерализации, к упрощению произносительной системы приобретенного языка.

Некоторые отклонения от нормы в речи носителей языка могут свидетельствовать о степени речевой культуры человека. Одни речевые нарушения носят системный, другие – случайный характер. Они могут быть обусловлены ситуацией общения, общим эмоциональным состоянием говорящего, его отношением к собеседнику, а также индивидуальными свойствами речи. Отклонения от нормы наблюдаются и в детской речи на родном языке, особенно в начальный период формирования и становления языковых норм. Однако, по справедливому мнению В. А. Виноградова, «как далеко от литературной нормы ни отклонялась бы речь ребенка, она не становится для нас акцентной» [5, с. 14]. Отклонения от нормы представлены в речи билингва в наиболее концентрированном виде на начальной стадии усвоения неродного языка.

Идея наличия у говорящего «фонологического сита» родного языка, через которое он пропускает звуки чужого языка, рассматривалась в трудах Л. В. Щербы, Е. Д. Поливанова, Н. С. Трубецкого.

Внимание билингва в процессе речевого общения с носителем языка больше направлено на языковую форму речи собеседника, на поиск прямого смысла высказывания, нежели на его скрытый смысл, зависящий от ситуации общения. Хорошее владение иностранным языком только на уровне продуцирования речи не обеспечивает готовности билингва к участию в речевом общении. Отсутствие навыка восприятия беглой иноязычной речи билингвом заводит его общение с носителем языка в тупик и, соответственно, создает отрицательный коммуникативный эффект.

Социальная значимость акцента в речи говорящего привлекает внимание многих зарубежных исследователей (Crawford, Chreist, Giles, Honey, Norrish). В отечественной лингвистике эта сторона акцента пока освещена меньше. Однако вопросы повышения культуры языка общения в многонациональном российском обществе рано или поздно заставят речевое сообщество более внимательно отнестись к феномену акцентной речи. *Изучение воздействия «чужого качества» речи на партнера по общению является одной из важнейших проблем межкультурной коммуникации.* Чаще всего акцент оценивается носителем языка отрицательно, поскольку восприятие речи



билингва, насыщенной «помехами» (акцентными ошибками, отклонениями от нормы), затруднено и приводит к снижению заинтересованности носителя языка в акте общения. Неслучайно С. И. Бернштейн рассматривал неприятие иноязычного акцента как неосознанную форму «протеста против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии» [1, с. 18].

С другой стороны, известны и случаи положительного воздействия иноязычного акцента на носителя языка, когда небольшие отклонения от нормы в речи билингва не затрудняли восприятие его речи, а следовательно, и процесс коммуникации. При небольшой степени акцента некоторое своеобразие речи говорящего может способствовать улучшению коммуникации. Особенности звучания голоса собеседника являются богатым источником информации для коммуникантов и иногда играют решающую роль в обеспечении успешности межкультурного общения.

В современной межкультурной коммуникации все большее распространение начинают приобретать различные формы письменной коммуникации, которая открывает перед людьми большие возможности расширения и углубления общения. В этом плане эффект плохого или «чужого» качества речи на письме также имеет серьезные коммуникативные последствия. Следует сказать, что для изучающих английский язык особенно остро встает проблема «английского спеллинга». В силу ряда исторических причин английское правописание обладает большой вариативностью. В одном из отчетов американского бюро исследований по совершенствованию орфографии [27] утверждается, что очень немногие слова содержат фонемно-графемные соответствия: более трети слов американского английского имеют более одного варианта принятого произношения; большинство звуков имеет несколько способов написания, более половины слов имеют в написании непроизносимые («немые») буквы; около шестой части содержат двойные буквы, из которых произносится только одна; большинство букв служат для написания нескольких звуков, особенно это касается гласных; особую трудность представляет написание безударных слогов. Своеобразие фонемно-графемных соответствий в английском языке неслучайно стало причиной появления шуток о том, что в английском языке пишется «Ливерпуль», а читается «Манчестер». Основную проблему английского спеллинга составляет вариативность написания слов и вариативность передачи звуков на письме. Даже современные англичане, как свидетельствуют некоторые высказывания в литературе, пишут письма, имея при себе орфографический словарь, поскольку правил правописания так много, что их невозможно удержать в голове. Правда, с появлением компьютера эта проблема для многих «неграмотных», возможно, отпадет сама собой.

Очень часто в письменной речи билингов, при языковой интерференции, возникают не только ошибки в орфографии. ***В плане межкультурной коммуникации нас больше интересуют ошибки на письме, имеющие социокультурный характер.*** Термин «социокультурная ошибка» подразуме-

вает все те погрешности или недостатки письменной речи, скажем, русских, овладевающих английским языком, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира. Социокультурные ошибки могут быть нескольких видов – ошибки на уровне социокультурных фоновых знаний; ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов; ошибки на фоне общей культуры письменной речи [10]. Именно эти группы ошибок «выдают» пишущего на данном языке как на неродном для него. «Письменный акцент» особенно наглядно обнаруживается в переводах с русского на английский [20], при написании официальных документов, сочинений и т. д. Многочисленные примеры интерференции на уровне предложений и словосочетаний обнаруживаются во время письменного тестирования по английскому языку [16].

Для носителей языка эти признаки устной речи не являются очевидными, однако для билингва, говорящего на неродном языке, кажется странным, что естественная речь носителей языка изобилует нарушениями языковых норм. Билингв испытывает в некотором роде культурно-языковой шок при первом знакомстве с естественной речью носителей языка. Эти отступления от нормы естественны для любого живого языка. Данный факт ни в коей мере не противоречит важности и необходимости выбора языкового стандарта для изучающих иностранный язык.

При изучении иностранного языка, т. е. в ситуации усвоения второго (неродного) языка, необходимо знакомить учащихся с его различными вариантами. Вопрос состоит не в том, чтобы студенты могли усвоить несколько типов и стилей произношения (в ситуации искусственного билингвизма это практически недостижимо), а в том, чтобы они могли отличать на слух тот или иной вариант изучаемого ими языка, а также чувствовать стилистическую окрашенность речи.

Усвоение неродного языка в ситуации искусственного билингвизма, т. е. «вне отсутствия соответствующего языкового окружения» [21], делает выбор языковой нормы принципиально важным.

**Лексическая интерференция. Причины ее возникновения.** Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, отцы лингвострановедения в России, сформулировали этот важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящихся аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это

включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием».

Мир изучаемого языка как дисциплина, неразрывно связанная с преподаванием иностранных языков, сосредоточен на изучении совокупности внеязыковых фактов (в отличие от двух предшествующих понятий), т. е. тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в этих последних.

Иными словами, в основе научной дисциплины «мир изучаемого языка» лежит исследование социокультурной картины мира, нашедшей свое отражение в языковой картине мира.

***Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления.*** Вот почему без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. Его можно изучать как копилку, способ хранения и передачи культуры, т. е. как мертвый язык. Живой язык живет в мире его носителей, и изучение его без знания этого мира (без того, что в разных научных школах называется по-разному: фоновыми знаниями, вертикальным контекстом и др.) превращает живой язык в мертвый, т. е. лишает учащегося возможности пользоваться этим языком как средством общения. Именно этим, по-видимому, объясняются все неудачи с искусственными языками. Даже наиболее известный из них – эсперанто – не получает распространения и обречен на умирание в первую очередь потому, что за ним нет живительной почвы – культуры носителя.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. В противном случае возникает конфликт культур и конфликт языков.

Этот конфликт проявляется на разных уровнях. Изучение его очень важно, особенно когда это трудности, скрытые и от участников коммуникации, в том числе и от участников процесса обучения иностранным языкам – от учителя и ученика. Наиболее явственно он проявляется в лексике, так как именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность.

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый. Хотим обратить внимание на словоупотребление: именно в процессе производства речи, т. е. при реализации активных навыков

пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема культурного барьера, культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка. Действительно, для того чтобы не просто узнать, распознать значение слова в тексте, произведенном кем-то, а самому произвести этот текст, нужно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии (*thing meant*), о его месте и функциях в том мире, где данный язык используется в качестве реального средства общения.

Самые трудные проблемы обучения активным навыкам пользования языком – письму и говорению, т. е. собственно производству речи, становятся очевидными только с уровня двух и более языков. Это проблемы лексической сочетаемости слов в речи и, соответственно, лексикографии, коммуникативного синтаксиса и многие другие.

Вот почему преподавание иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой и, следовательно, тесно связано с русистикой. Это важнейшее условие оптимизации и развития преподавания иностранных языков, русского языка и русского как иностранного.

Все расхождения языков и культур выявляются при их сопоставлении. Однако на уровне языковой картины мира эти различия не видны, и слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными. Это создает большие трудности в практике преподавания иностранных языков. Еще раз подчеркнем, что все эти проблемы обнаруживаются только при сопоставительном изучении по крайней мере двух языков (и, соответственно, культур) – иностранного и родного. Они представляют, таким образом, некий подводный камень в практике обучения иностранным языкам.

Большие сомнения вызывает наличие межъязыковых синонимов. Поэтому проблема межъязыковых соответствий заслуживает тонкого и всестороннего анализа. Чрезвычайно трудно найти разноязычные слова, которые выражают «одно и то же понятие и не отличаются друг от друга эмоционально-экспрессивной, стилевой или каким-либо другим видом константной знаменательной информации». Явное различие лингвистической, собственно языковой информации, разная лексико-фразеологическая сочетаемость, совершенно различные социолингвистические коннотации, обусловленные культурой, обычаями, традициями разных говорящих коллективов (не говоря уже о зависимости от места, времени, целей и прочих обстоятельств коммуникации) не могут не влиять на семантику и употребление слова. Это делает вопрос о наличии межъязыковых синонимов (а тем более межъязыковых эквивалентов) весьма проблематичным. Искусственное вычленение понятийного значения и установление на этом основании межъязыкового соответствия может исказить картину и оказывает, в конечном итоге, плохую услугу и изучающему иностранный язык, и переводчику.

**Рассмотрим основные причины, осложняющие коммуникацию во-**

**обще, а на иностранном языке в особенности.**

Первое, на что следует обратить внимание, – *коллокационные, или лексико-фразеологические, ограничения*, регулирующие пользование языком. Это значит, что любое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку круг или резерв сочетаемости. Иными словами, оно «дружит» и сочетается с одними словами и «не дружит» и, соответственно, не сочетается с другими. Почему *победу* можно только *одержать*, а *поражение* – *потерпеть*, почему *роль* по-русски можно *играть*, значение – *иметь*, а *выводы* и *комплименты* – *делать*? Почему английский глагол *to* *praise*, означающий «платить», полагается сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как *attention* [внимание], *visit* [визит], *compliments* [комплименты]? Почему русские сочетания *высокая трава*, *крепкий чай*, *сильный дождь* по-английски звучат как «длинная трава» (*long grass*), «сильный чай» (*strong tea*), «тяжелый дождь» (*heavy rain*)?

У каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Она национальна (а не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке. Специфика эта становится очевидной только при сопоставлении языков, подобно тому как родная культура выявляется при столкновении с чужой. Поэтому носители языка не видят этих главных для изучающего иностранный язык трудностей.

Именно поэтому, изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку.

Лексическая сочетаемость – одна из основных проблем перевода. Двухязычные словари подтверждают это явление. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений в другом языке, запутывает учащихся, провоцируя их на употребление иностранных слов в привычных контекстах родного. Эти контексты совпадают довольно редко.

Другой трудностью является *конфликт между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков*. Эти культурные представления обычно определяют появление различных стилистических коннотаций у слов разных языков.

Так, даже обозначение зеленого цвета, такого «общечеловеческого» понятия, вызывает большие сомнения в плане его абсолютного лексического соответствия, поскольку наличие определенных метафорических и стилистических коннотаций не может не влиять на значение слова, а эти коннотации различны в разных языках. «Зеленые глаза» по-русски звучит поэтично, романтично, наводит на мысль о колдовских, русалочьих глазах. Английское же словосочетание *green eyes* является метафорическим обозначением зависти или ревности и содержит явные негативные коннотации.

При языковом контакте непременно проявлением лексической интер-

ференции являются заимствования из языков-коммуникантов. Издаются «Словари новых слов», «Словари перестройки», словари заимствований, одновременно растет поток огорченных, возмущенных, умоляющих призывов охранить русский язык от лавины заимствований: *бартер, дайджест, данс-хит, диджей, эксклюзив, мониторинг, дилер, триллер, плейер, фрустрация, армрестлинг, лизинг, рэкет, андеграунд, шейпинг, тинейджер, хеппенинг, поп* и т. д.

Заимствования пошли не только вширь, но и вглубь, затронув и морфологию, и синтаксис. Однако опасность такого заимствования нужно правильно оценить. Важно соблюдать «золотую середину» между пуризмом и языковой анархией. Но главное, что «языковое бескультурье» – это вторичный феномен. Первичным является падение общей культуры населения. Поэтому призывы «спасать русский язык» – это попытка лечить симптом, а не болезнь. Еще печальнее тот факт, что исчезает тонкая прослойка носителей истинной культуры, по существу, «равняться» скоро будет не на кого.

**Нельзя не сказать и о том, что «языковую карту» все чаще разыгрывают политики.** Законы о государственном языке, переход на латиницу, национальные школы – вот инструменты для политических игр и манипуляций. Вечные российские споры между «почвенниками» и «западниками» также используются в политических целях. Отделять разумные рациональные аргументы от политической конъюнктуры – трудная но необходимая работа для каждого учителя.

### Библиографический список

1. **Бернштейн, С. И.** Вопросы обучения произношению (Применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / С. И. Бернштейн; под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. – М., 1975. – С. 5–61.
2. **Вайнрайх, У.** Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. 1999. – Вып. III. – С. 7–42.
3. **Вайнрайх, У.** Языковые контакты / У. Ванрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
4. **Верещагин, Е. М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М., 1969. – 160 с.
5. **Виноградов, В. А.** Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2: К проблеме иноязычного акцента в фонетике / В. А. Виноградов. – М., 1976. – С. 14.
6. **Вишневская, Г. М.** Билингвизм и его аспекты / Г. М. Вишневская. – Иваново, 1997.
7. **Гавранек, Б.** К проблематике смешения языков / Б. Гавранек // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6 – С. 94–111.
8. **Жлуктенко, Ю. А.** Лингвистические аспекты двуязычия. / Ю. А. Жлуктенко. – Киев: Вища шк., 1974. – 176 с.
9. **Кассирер, Э.** Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М., 1998. – 784

с.

10. **Кузьмина, Л. Г.** Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучающихся / Л. Г. Кузьмина, В. В. Сафонова // Иностр. языки в школе. – 1998. – № 6.

11. **Мартине, А.** Распространение языка и структурная лингвистика / А. Мартине // Зарубежная лингвистика. – 1999. – Вып. III. – С. 43–55.

12. **Мечковская, Н. Б.** Языковой контакт / Н. Г. Мечковская // Общее языкознание. – Минск: Выш. шк., 1983. – 456 с.

13. **Многоязычие** и литературное творчество / отв. ред. М. П. Алексеев. – Л., 1981. – 337 с.

14. **Пиаже, Ж.** Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика / сост., вступит. ст. и общ. ред. Ю. С. Степанова. – М., 1983. – С. 133–137.

15. **Розенцвейг, В. Ю.** Основные вопросы теории языковых контактов / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 5–22.

16. **Солдатова, Н. В.** Лингвистические основы тестирования письменной речи (на материале экзаменационных сочинений) / Н. В. Солдатова. – М., 1997.

17. **Сэпир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / Э. Сэпир. – М., 1993. – С.173.

18. **Хайдеггер, М.** Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 447 с.

19. **Хауген, Э.** Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.

20. **Шишкина, Т. Г.** Русский «акцент» в письменном переводе (морфологический уровень) / Т. Г. Шишкина. – М., 1996.

21. **Щерба, Л. В.** Фонетика французского языка / Л. В. Щерба. – Л., 1939.

22. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба. – Л., 1958. – Т. 1. – 182 с.

23. **Crystal D.** English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge, 1997.

24. **Haugen E.** Language Contact / E. Haugen // Reports for the Eighth International Congress of Linguists. – Oslo, 1957. – P. 253–261.

25. **Norrish J.** Language learners and their errors / J. Norrish. – London, 1983.

26. **Paul H.** Prinzipien der Sprachgeschichte / H. Paul. – Heidelberg, 1920. – 391 с.

27. **Phoneme-grapheme** correspondences as cues to spelling improvement // A publication of the Bureau of research / Eds. Pauln R. Hanna, Jean S. Hanna et al. – Washington, 1966.

28. **Vogt H.** Actes du VIe Congres International des linguists / H. Vogt. – Paris, 1948.

УДК 372.881.161.1

*Н. А. Черемисина*

**РАЗВИТИЕ ТОЧНОСТИ И ЛАКОНИЧНОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ**

## В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЖАТОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ

В современной методике обучения русскому языку проблема обучения связной речи приобретает все большую актуальность. Во-первых, это обусловлено тем, что хорошо развитая (устная и письменная) речь – показатель уровня культуры человека, его интеллекта, кругозора. Кроме того, только развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми. От того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

Во-вторых, с каждым годом увеличивается поток информации, в которой нужно уметь быстро ориентироваться, выбирать главное. Умение уяснить суть, основное в воспринимаемом материале, а также точно и лаконично передать его другим предстает в таких условиях насущной проблемой действительности.

Развивая речь учащихся, школа в настоящее время ориентируется на совершенно ясные, четко определенные требования к характеристикам речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки устных и письменных ученических высказываний. Педагогическая практика показывает, что в устной и письменной речи младшие школьники допускают много ошибок, связанных с неточностью и многословием. Поэтому важное место в работе над коммуникативными качествами «хорошей» речи должна занимать работа над точностью и лаконичностью речи.

**Лаконичность (краткость) – одно из основных достоинств речи, выражающееся в умении передать мысль наименьшим количеством слов, «без неоправданного внутритекстового дублирования»** [1, с.136]. Многие известные писатели считали достижение краткости важнейшей творческой задачей. Разумное стилистическое требование заключается в том, чтобы без необходимости не повторять уже сказанного или и без того всем понятного. Многословие – «наиболее дорогой порок речи» [2, с. 111]. Размышляя о его причинах, П. Сопер называет следующие: неясность мышления, ведущая к повторениям и неожиданным отклонениям; недостаточный словарный запас, вызывающий обращение ко многим словам в тщетных попытках найти одно настоящее; пустословие из-за отсутствия мыслей; склонность к самолюбованию, толкающая на длинные высокопарные речи, и чрезвычайная обстоятельность вместо надлежащего отбора материала. «Преодолеть многословие – все равно, что произвести прополку сада, где полезные растения не отличить от сорняков» [2, с.112].

**Точность речи понимается по-разному. Обычно, говоря об этом качестве речи, прежде всего имеют в виду правильное словоупотребление, или соблюдение в речи лексических норм: употребление в соответствии с тем значением, которое закрепилось за ним в языке, соблюдение лексической сочетаемости. На уровне же коммуникативно-целесообразной («хорошей»)**



речи точность осмысливается шире: это не просто правильное, а оптимальное словоупотребление; это выбор таких языковых средств, которые наилучшим образом выражают содержание высказывания, раскрывают его тему и основную мысль, адекватно передают описываемую ситуацию. Для достижения такой точности речи важно, чтобы ученик владел синонимикой – только в этом случае у него будет из чего выбирать. Точность речи обслуживает содержание речи, значит, нужно, чтобы ученик понимал не только тему, но и основную мысль высказывания, знал, что он хочет сказать в своем сочинении и изложении.

**Важную роль в процессе развития точности и лаконичности связной речи играет работа над сжатым изложением текста.**

Как известно, сжатое изложение – это письменный пересказ текста, основу которого составляет воспроизведение главного, основного содержания. В школьной практике сжатое изложение считается наиболее трудным упражнением из применяющихся с целью развития речи младших школьников и вводится позже других. Это объясняется тем, что при написании сжатого изложения необходимо осуществить компрессию (сжатие) воспринятой информации, в результате чего добиться построения такого текста, в котором был бы максимально выражен необходимый смысл при минимальной затрате речевых средств. Таким образом, сжатые изложения требуют специальной логической работы над текстом. Методическая целесообразность использования упражнений по сжатому изложению заключается в том, что подготовка к сжатой передаче содержания дисциплинирует мышление учащихся, приучает их к содержательной, лаконичной и точной речи. При обучении сжатому изложению формируются следующие коммуникативно-речевые умения: умение вычленять главное в информации; сокращать текст разными способами; правильно, логично и лаконично излагать свои мысли; находить и уместно, точно использовать языковые средства обобщенной передачи содержания.

Вместе с тем, этот вид изложений будет способствовать совершенствованию и общих коммуникативных умений: раскрывать тему и основную мысль текста; планировать высказывание; улучшать созданный текст и др.

Таким образом, главная дидактическая задача сжатого изложения – научить кратко, в обобщенной форме передавать воспринятую информацию.

От сжатого пересказа небольшого по объему и несложного по содержанию художественного повествовательного текста к самостоятельному составлению конспектов, тезисов учебной (научной) статьи – таков путь движения учащихся в работе над сжатым изложением на уроках русского языка. Нами разработана и экспериментально проверена методическая система формирования точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению учащихся начальных классов. При этом содержание работы предполагает обучение младших школьников в двух направлениях: 1) необходимый минимум теоретических знаний о предмете изучения, по-

звляющий строить сжатый текст на осознанном уровне; 2) система специальных упражнений по обучению сжатому изложению.

Исследования связной письменной речи младших школьников позволяют сделать вывод о том, что в большинстве случаев ученики составляют сжатое изложение текста эмпирически, без элементарного знания теории. Мы в своей работе пришли к мысли о необходимости введения теоретических основ анализа и построения сжатого текста, поскольку лишенные теоретического обоснования занятия по развитию речи не могут на должном уровне обеспечить языковую подготовку учащихся к созданию собственных связных сжатых текстов на основе исходных. Так, обучение предполагает ознакомление младших школьников с необходимым минимумом адаптированных теоретических знаний о сокращенной передаче информации (способах и приемах компрессии текста, структуре и правилах построения сжатого текста). **Важной составляющей процесса обучения сжатому изложению является разработанная нами система упражнений в связной речи, в которой выделены четыре группы в соответствии с коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми для создания сжатых текстов.**

### ***1. Упражнения, направленные на формирование умения выделять главное (существенное) в информации.***

1. Прочитайте текст. Письменно ответьте на вопросы к тексту.
2. Выделите главную информацию в предложении.
3. Прочитайте. В каком предложении заключена основная мысль текста?
4. Прочитайте. О чем говорится в предложениях? Назовите признаки в одном предложении и запишите его.
5. Прочитайте. О чем говорится в тексте? Что вы об этом узнали? Составьте несколько коротких предложений о том, что вы узнали.
6. Вспомните интересный случай из своей жизни. Опишите его 4–5 предложениями.

### ***2. Упражнения, направленные на формирование умения сокращать текст разными способами.***

1. Подберите обобщающее предложение к нескольким предложениям.
2. Дополните прилагательными следующие предложения.
3. Расширьте микротекст путем введения деталей, подробностей, объяснений.
4. Прочитайте. Выразите содержание двух предложений одним, используя слова *потому что, который, так как, когда, а, и или но*. В н и м а н и е! На письме перед этими словами следует поставить запятую.
5. Прочитайте. Сократите текст путем исключения подробностей, деталей. Запишите сжатый текст.
6. Прочитайте микротекст. Сократите его путем обобщения отдельных

фактов, действий. Запишите сжатый текст.

7. Прочитайте текст. Сократите его, используя один из способов сжатия текста. Запишите сжатый текст.

8. Прочитайте предложения. Замените прямую речь косвенной, используя слова *что, чтобы, где*. В н и м а н и е! На письме перед этими словами следует поставить запятую.

### ***3. Упражнения, направленные на формирование умения правильно, логично и лаконично излагать свои мысли.***

1. Определите, сколько предложений в тексте. Напишите, правильно обозначая начало и конец предложений; в конце каждого предложения поставьте нужный знак.

2. Прочитайте. Определите границы предложений. Запишите.

3. Прочитайте. Найдите в тексте повторяющуюся мысль. Запишите текст в исправленном виде.

4. Прочитайте. Озаглавьте рассказ. Разделите текст на законченные части. Составьте план.

5. Прочитайте. Найдите и замените в предложениях неправильно образованные слова правильными.

6. Отредактируйте предложения. Уберите лишние слова.

7. Прочитайте. Каким одним словом можно заменить в каждом из этих предложений все выделенные слова?

8. Прочитайте. Удалите слова, которые можно исключить из предложения без ущерба для содержания.

9. Замените одним словом сочетание слов.

10. Прочитайте. Как сказать правильно?

### ***4. Упражнения, направленные на формирование умения находить и уместно, точно использовать языковые средства обобщенной передачи содержания.***

1. Прочитайте. В данных предложениях есть речевые ошибки – неточно выбранное слово. Найдите в каждом предложении такое слово и замените его синонимом.

2. Прочитайте. В данных предложениях найдите однокоренные слова. Повтор однокоренных слов – это речевая ошибка. Исправьте ее.

3. Прочитайте. Найдите в предложениях неуместно употребленное слово. Подберите более уместное, более точное слово.

4. Найдите и замените слово, употребленное в неточном или несвойственном ему значении.

5. Составьте словосочетания, выбрав из скобок наиболее точное слово.

6. Укажите точное значение для каждого слова.

7. Прочитайте. Спишите. Вместо точек вставьте подходящие прилагательные. Подчеркните образные слова, выраженные прилагательными.

Подумайте, влияют ли они на точность и выразительность текста.

8. Редактирование текста. Прочитайте текст. Замените повторяющиеся слова синонимами. Запишите текст.

9. Составьте предложения, выбрав из скобок подходящее по смыслу слово.

10. Прочитайте текст. Составьте предложения, выбрав подходящий по смыслу глагол. Запишите текст.

Представленные выше упражнения не требуют специального времени, так как могут выполняться в связи с изучением того или иного грамматического материала. Эта работа опирается на уже сформированные речевые умения, расширяет их, готовит учеников к сжатым изложениям и, вместе с тем, способствует развитию у младших школьников лаконичной и точной как письменной, так и устной связной речи.

Положительные результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность разработанной нами методической системы формирования точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению учащихся начальных классов и свидетельствуют о целесообразности внедрения предлагаемых приемов работы в школьную практику.

#### **Библиографический список**

1. **Мучник, Б. С.** Человек и текст: Основы культуры письменной речи / Б. С. Мучник. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
2. **Сопер, П. Л.** Основы искусства речи / П. Л. Сопер. – М.: Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.

*УДК 378.147*

*Б. А. Тавасиева*

### **УСПЕШНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

При все возрастающей значимости для выпускников неязыковых вузов практического владения иностранным языком (потребность в чтении литературы по специальности, устном общении с зарубежными коллегами по профессиональным вопросам) немалое число из них не овладевает им даже в минимально необходимой степени. Растущее среди специалистов понимание необходимости практически использовать иностранный язык в своей работе отмечено во многих исследованиях. Поэтому подготовка студентов нефилологических факультетов вуза к иноязычному общению приобретает в современном глобальном мире существенное значение и является составной

частью профессиональной подготовки будущего специалиста.

В то же время известно, что общественная потребность в качественном языковом образовании в силу тех или иных обстоятельств может не находить поддержки на государственном уровне [6].

Низкая эффективность овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов в немалой степени связана со вполне объективными причинами, не зависящими от преподавателей, составителей учебников и самих обучаемых. Это очень ограниченное число часов, отводимых на изучение иностранных языков, небольшая «плотность» аудиторных занятий, т. е. значительные интервалы между ними, невысокий уровень подготовки по иностранному языку, с которым определенное число студентов поступает в неязыковую вуз. Но, тем не менее, условия обучения едва ли настолько плохие, чтобы нельзя было получить хотя бы минимальные, но практически значимые результаты эффективности изучения иностранного языка [6].

Таким образом, возникает необходимость исследовать весь учебно-воспитательный процесс в вузе по изучению иностранного языка и студентов, включенных в него, в новых условиях обучения и на новом уровне [5].

В новых условиях обучения возрастает роль преподавателя, ибо он уже не может быть только передатчиком знаний, он должен быть и педагогом, и психологом. От этого во многом зависит успешность, результативность учебного процесса при овладении иностранным языком [5]. Необходимо выявить и изучить психолого-педагогические факторы, влияющие на повышение успешности в процессе освоения иностранного языка студентами неспециализированных факультетов. Успешность овладения иностранным языком зависит от целого ряда внешних и внутренних факторов. Именно последние, индивидуально-психологические факторы, детерминируют высокую успешность учебной деятельности.

**Проведенный теоретический анализ позволил выявить такие факторы, как языковые способности, активность (внешняя и внутренняя) и мотивация, которые составили совокупность внутренних, индивидуальных особенностей личности обучаемых, обеспечивающих эффективность освоения иностранного языка.**

Согласно одним литературным данным, обучаемый овладевает иностранным языком, если он имеет соответствующие *способности* к овладению данным учебным предметом. Но другие литературные источники указывают на то, что способности – «прижизненное образование», что среда, воспитание, обучение активно формируют способности. В процессе специально организованной и правильно стимулированной деятельности формируются и развиваются компоненты способностей, надо лишь изменить и перестроить характер обучения, чтобы получить резкий скачок в развитии способностей. Известный исследователь способностей М. Г. Каспарова отмечает, что абсолютная неспособность к иностранным языкам является патологией,

и способности необходимо целенаправленно развивать, а малоспособный ученик – это ученик с неразвитыми способностями [3].

Принцип **активности** интерпретируется нами как достаточно обоснованное предписание уделять внимание внешней активности, связанной с активизацией, интенсификацией учебного процесса, с проговариванием языкового материала, а также внутренней, умственной работе учащихся, хотя известно, что внешняя активность предполагает внутреннюю.

Большое значение придают принципу активности такие авторы, как Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, Г. А. Китайгородская. По мнению авторов, овладение изучаемым языком возможно в том случае, если интенсифицирована учебная деятельность каждого обучаемого, если каждый является активным участником учебного процесса и овладение иностранным языком выполняется им с желанием и интересом. Проявление активности самим обучаемым считается в педагогической науке неременным условием достижения запланированных целей обучения. Активность предполагает активизацию мыслительной деятельности, без которой невозможно осознание явлений. Интеллектуальная активность относится к категории «тренируемых» функций нервной системы и определяется линейной зависимостью от самого процесса обучения. Реализация принципа активности в обучении иностранному языку способствует проявлению интеллектуальной активности, формированию и развитию способностей к овладению неродным языком [4].

В совокупности факторов, влияющих на успешность обучения, особое место занимает **мотивация** как фактор, придающий деятельности «направленность, избирательность, осмысленность и динамичность». Активизация учебного процесса обеспечивает появление интереса у обучаемых и, как следствие, положительной учебной мотивации к процессу изучения иностранного языка.

Анализ психолого-педагогических факторов свидетельствует о том, что они по своей психологической сути являются не только личностными, индивидуальными качествами, предпосылками, условиями овладения учебным предметом, в данном случае иностранным языком, но одновременно выполняют исполнительную роль в процессе его усвоения.

Детерминирующая роль обозначенных факторов заключается в том, что в каждом из них имманентно заложены какие-то ведущие тенденции. Следовательно, необходимо соотнесение данных факторов или, точнее, их ведущих тенденций между собой при решении проблемы обучения иностранному языку. Сочетание, взаимосвязь, взаимозависимость выявленных факторов, согласно психологической природе деятельности, являются достаточными для того, чтобы обеспечить успешность учебного процесса.

Учитывая то, что процесс обучения иностранному языку в нефилологическом вузе протекает в некомфортных условиях, и то, что практическое владение иностранным языком – одна из важнейших характеристик специалиста любого профиля, был поставлен вопрос: каким образом можно

добиться максимальной эффективности учебной деятельности в неязыковом вузе? Общеизвестно, что формирование и развитие индивидуальных свойств личности происходит в деятельности. Целесообразно обратиться к еще недостаточно используемым в обучении иностранному языку психологическим возможностям.

На сегодняшний день продуктивность методической тенденции со специальной структурой организации учебного процесса, специфическими формами и способами обучения имеет объективно ограниченный характер. В этой связи **интенсификация процесса обучения, отбор наиболее эффективных методов обучения и конкретных методических приемов работы со студентами, базирующихся на индивидуально-психологических особенностях аудитории, являются определяющими для обеспечения качества учебного процесса в вузовском обучении.** Интенсификация учебного процесса предполагает использование принципа индивидуализации обучения в деятельности преподавателя, обеспечивающего активизацию потенциальных возможностей каждого обучаемого, включение в процесс изучения иностранного языка каждого студента, учет и выявление способностей и возможностей учащихся и «слабых», и «средних», и «сильных». При этом наиболее перспективным подходом к овладению иностранным языком является личностно-ориентированный подход, широко разрабатываемый И. А. Зимней, И. Л. Бим, И. С. Якиманской и др. При данном подходе организация учебного материала, характер проведения занятия должны строиться с учетом личности обучаемого, его уровня знаний и умений, способностей, интеллекта, потребностей и мотивов [1, 2].

Имея в виду то, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе проходит в специфических условиях, очевидно, можно ожидать лишь незначительных успехов в овладении иностранным языком студентами данного вуза. Для выяснения данного факта было решено провести констатирующий эксперимент и изучить уровень развития и сформированности индивидуальных особенностей обучаемых, в частности, языковых способностей, интеллектуальной активности и мотивации, которые определяют успешность овладения иностранным языком.

Уровень развития языковых способностей у студентов определялся нами по изучению компонентов мышления, слухового восприятия и памяти, которые образуют комплекс и представляют собой «ядро» языковых способностей.

Результаты исследования данного психолого-педагогического фактора позволили обнаружить следующие факты: все три группы студентов: способные, среднеспособные и малоспособные – показали низкий уровень развития слухового восприятия с небольшим преимуществом способных студентов над средне- и малоспособными. Результаты исследования речемыслительной деятельности, т. е. вербального мышления, свидетельствуют о высоком развитии изучаемого компонента у способных и среднеспособных

студентов, но и малоспособные студенты проявили не низкую сформированность данного компонента.

Сравнительный анализ данных слуховой и зрительной механической памяти демонстрирует явное превосходство сформированности зрительной памяти над слуховой у всех трех групп. Показатели развития слуховой памяти преобладают лишь у способных студентов.

Анализ интеллектуальной активности позволяет говорить о высоком уровне развития данного фактора у способных студентов. Среднеспособные студенты подтвердили вновь свой «средний» уровень, так как большинство из этих студентов имеют по иностранному языку удовлетворительные отметки, в то время как по другим учебным дисциплинам те же самые студенты имеют хорошие и даже высокие показатели. Абсолютное большинство малоспособных студентов имеют по иностранному языку отметки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», что свидетельствует о низком уровне развития исследуемого фактора. Интеллектуальная активность определялась нами по академической успеваемости студентов по иностранному языку и другим учебным дисциплинам.

Изучение мотивационного фактора показало то, что для способных студентов характерна внутренняя положительная мотивация – 90% в данной группе получают удовлетворение от процесса изучения иностранного языка. Для средне- и малоспособных студентов характерно пассивное, индифферентное отношение к изучению иностранного языка. Исследование данного фактора показало, что студенты данных групп учат иностранный вынужденно, и им свойственна «мотивация боязни неудачи».

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было обнаружено, что уровень сформированности всех исследуемых индивидуальных особенностей оказался значительно выше у способных студентов, чем у средне- и малоспособных. Но в то же время изучение уровня развития вербального мышления и зрительной механической памяти вскрыло тот факт, что средние студенты не уступают способным по уровню сформированности названных компонентов языковых способностей. Кроме того, средне- и малоспособные студенты имеют достаточно хорошие показатели по академической успеваемости по общественным дисциплинам. Исходя из этих положений был сделан вывод, что средний уровень не всегда означает усредненные (по отношению к высокому и низкому уровню) показатели развития индивидуальных особенностей обучаемых.

**Таким образом, мы пришли к выводу, что весь учебный процесс по овладению иностранным языком нужно строить таким образом, чтобы студенты получали удовлетворение и испытывали положительные эмоции.**

Следуя методологическому принципу «единства сознания и деятельности», можно предположить, что в активной, напряженной, мотивированной деятельности развиваются и формируются индивидуальные особенности



обучаемых, в целом повышается владение иностранным языком. Для этого был проведен формирующий эксперимент, обеспечивающий активацию деятельности студентов и, как следствие, повышение уровня развития языковых способностей, напряжение мыслительной деятельности, а отсюда уже появление положительной мотивации у обучаемых.

Наша задача заключалась в том, чтобы привести среднеспособных и малоспособных студентов к более высокому уровню успешности овладения иностранным языком, вызвать у них интерес и положительную мотивацию. Для реализации данной задачи было решено интенсифицировать учебный процесс по овладению иностранным языком, использовать разнообразные активные методы, приемы, средства и формы работы на занятиях по иностранному языку.

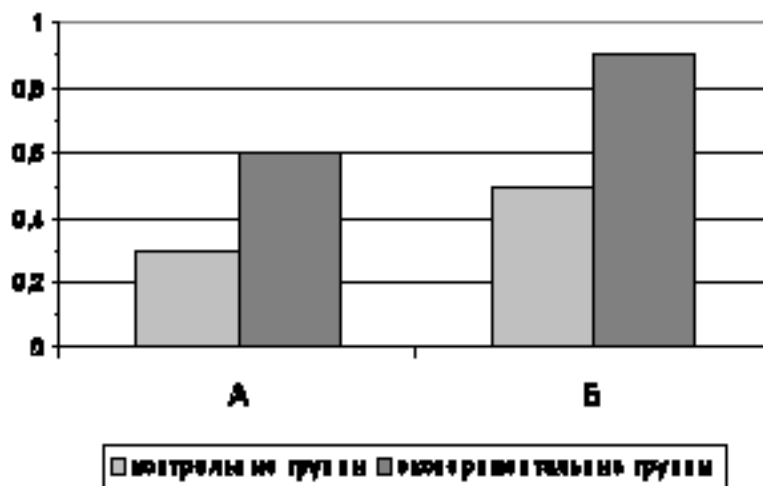
Вся работа проводилась на основе максимальной индивидуализации учебного процесса с применением специально разработанных серий упражнений. В результате каждый студент имел возможность включиться в активную учебную деятельность на занятиях по иностранному языку, выразить себя в различных видах деятельности (сообщение на тему, построение диалога, элемент игры, исполнение песен, озвучивание и перевод видеосюжетов, дискуссии, интервью, мозговой штурм и т. д.), что обеспечивало мотивацию внутренних побуждений и снятие скованности у обучаемых. При этом даже самые слабые студенты справлялись с заданием.

Благоприятные условия создавали в аудитории атмосферу творческой деятельности, а учебные занятия сопровождались азартом и желанием.

Итоги формирующего эксперимента подтвердили эффективность предложенного пути – интенсификации учебного процесса в специально подготовленной и правильно стимулированной учебной деятельности.

Результаты исследования индивидуальных особенностей студентов выявили значительный подъем уровня развития языковых способностей, интеллектуальной активности и мотивации у испытуемых экспериментальных групп (рисунок).

В условиях направленного обучения наблюдается значительный рост процессов слухового восприятия, вербально-логического мышления и слуховой и зрительной памяти – 95% студентов экспериментальных групп показали значительно лучшие результаты по всем изучаемым нами компонентам иноязычных способностей и в целом по всем исследуемым факторам в отличие от студентов контрольных групп. Студентам обеих экспериментальных групп не составляло труда понять содержание аутентичного видео-или аудиоматериала, что свидетельствует о развитии слухового восприятия, без затруднения выполнялись ими усложняющиеся упражнения на заданную тему, с большой охотой включались они в игровой процесс. Значительно увеличился объем и слуховой зрительной памяти, сформировалась способность удерживать в памяти значительный объем информации при однократном ее предъявлении. Большое улучшение наблюдается и в процессе изучения



Коэффициент уровня развития языковых способностей:

А – малоспособные студенты

Б – среднеспособные студенты

вербального мышления.

Исследование интеллектуальной активности свидетельствует о том, что во время формирующего эксперимента уровень успеваемости студентов экспериментальных групп повысился в значительной степени. Активные методы обучения оказали положительное влияние на весь учебный процесс по овладению иностранным языком. Студенты проявили повышенный интерес к процессу изучения иностранного языка, что подтверждается и результатами исследования мотивации у студентов экспериментальных групп. Процесс изучения иностранного языка доставляет им удовольствие, что проявляется в увлеченности данным учебным предметом.

Экспериментальная форма обучения, направленная на интенсификацию учебной деятельности, в процессе которой используемые приемы работы основывались на учете индивидуальных свойств обучаемых, обеспечила качественное освоение иностранного языка и стабилизацию знаний в условиях нефилологического вуза. **Результаты эксперимента подтвердили тот факт, что высокая успешность освоения иностранного языка основывается на индивидуальном подходе, на учете индивидуально-психологических особенностей каждого обучаемого, высокий уровень развития которых находится в прямой зависимости от условий, задаваемых извне.**

### Библиографический список

1. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // – ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. **Каспарова, М. Г.** О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развитии у школьников / М. Г. Каспарова. // ИЯШ. – 1986. – № 3. – С. 25–29.

4. **Китайгородская, Г. А.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, М., 1986. – 175 с.

5. **Тавасиева, Б. А.** Психологические основы успешности освоения иностранного языка в неязыковом вузе / Б. А. Тавасиева. // Сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза, 2006. – С. 113–114.

6. **Туриева, С. М.** К вопросу о проблемах методики преподавания немецкого языка в неязыковых вузах / С. М. Туриева // Материалы Междунар. конф. – Ростов н/Д, 2006. – С. 132.

## РАЗДЕЛ VI

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

---

УДК 37.02

*В. А. Давыденко*

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (СЕРЕДИНА 70-х – СЕРЕДИНА 80-х гг. XX в.)

Современная российская педагогика характеризуется ростом интереса к феномену советской педагогики. Сегодня активно изучается ее теоретическое и практическое наследие. Среди вопросов, разрабатывавшихся в советской педагогике и получивших особое звучание сегодня, – вопрос мотивации учения. Его значимость для образования обусловлена стратегическими направлениями развития образования в Российской Федерации, нашедшими отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [6], постановлении коллегии Министерства образования и науки «О приоритетных направлениях российского образования». В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. говорится, что «первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства».

Дидактика 50-60-х гг. XX в. создала основательные предпосылки для заметного продвижения в области стимулирования учения в рассматриваемый период [8]. Интенсивно продолжались исследования проблемы мотивации учения, формирования познавательных интересов учащихся, средств и приемов стимулирования познавательной деятельности (В. Г. Асеев, З. И. Васильева, Т. Н. Мальковская, И. Г. Морозова, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. К. Золотых, Т. И. Лях, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.).

**Принципиально новым в плане научного обоснования педагогического стимулирования было обращение исследователей к изучению не только мотивов учения, но и мотивационной сферы личности школьника.**

Мотивационная сфера раскрывалась как сложный комплекс внутренних побуждений школьника (смысл, мотивы, цели, эмоции, интересы), как явление развивающееся, динамичное. В основании мотивационной сферы лежит «смысл учения» – «внутренне пристрастное отношение школьника к учению», «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и своей жизни» [8]. Смысл учения опирается на систему идеалов, ценностей, которые ученик усваивает из своего окружения (общества в целом, семьи). Благодаря этому уже до начала учения у ребенка складываются представ-

ления о его смысле, в ходе же обучения смысл претерпевает существенные изменения. От смысла учения зависит направленность личности на различные стороны учебной деятельности, ее мотивы учения.

Мотивы учения определялись как внутренние побуждения, которыми руководствовался ученик, совершая те или иные учебные действия, либо длительный процесс деятельности в целом [10]. **Выделялись группы познавательных мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, и социальных мотивов, связанных с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.** В группе познавательных мотивов учения различались следующие их виды:

– *широкие познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями [10]. Их уровни определяются глубиной интереса к знаниям; проявляются они в реальном успешном выполнении учебных заданий, положительной реакции на повышение учителем трудности задания, обращении к учителю за дополнительными сведениями, готовности их принять, позитивном отношении к необязательным заданиям в свободной обстановке, например, на перемене, и др. (А. К. Маркова, Г. И. Щукина и др.);

– *учебно-познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний (интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда);

– *учебно-познавательные интересы* проявляются в самостоятельном обращении школьника к поиску способов работы, в решении и составлении задач, возврате к анализу способа решения задачи после получения правильного результата, в характере вопросов к учителю и вопросов, относящихся к поиску способов и теоретическому содержанию курса, в интересе при переходе к новому действию, к введению нового понятия, к анализу собственных ошибок, самоконтролю в ходе работы и др. (З. И. Васильева, Н. В. Кузнецова, Г. И. Щукина и др.);

– *мотивы самообразования*, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Познавательные мотивы такого плана могут обеспечить наличие у школьников так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении ученика к успеху, в постоянном соревновании с самим собой, в желании добиться новых, более высоких результатов, чем предыдущие; появляются в обращении к учителю и другим взрослым вопросы о способах рациональной организации труда и приемах самообразования [10].

Роль познавательных мотивов усматривалась в том, что они вызывают познавательную активность и инициативу, обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, лежат в основе стремления человека

быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени.

**Группа социальных мотивов включала следующие основные подгруппы** (Л. И. Божович, П. М. Якобсон и др.):

– **широкие социальные мотивы**, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, другим людям, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования;

– **узкие социальные, так называемые позиционные мотивы**, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получать удовлетворение от процесса общения;

– **мотивы социального сотрудничества**, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу. Эти мотивы являются важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Большая группа мотивов, познавательных и социальных, объединилась в группу творческих мотивов, особенно характерных для старших классов, когда ученик не только усваивает те приемы учебной работы и те способы общения, которые ему предлагаются как образец, но и сам ищет новые способы учебных действий и формы сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми.

В данной выше классификации мотивов достаточно отчетливо просматриваются ориентиры ученых на личность ученика, формирующуюся в ходе обучения субъекта этого процесса. Это понятие гуманистической педагогики получило интересное, педагогически ценное наполнение.

Так, психологические исследования развития мотивационной сферы (П. Я. Гальперин, Л. К. Золотых, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина и др.) обнаруживали психические новообразования, качественно изменявшие отношение школьника к учению. А. К. Маркова предложила их классификацию: новые позиции в отношении к изучаемому объекту, к другому человеку, к себе и своей деятельности [7]. Новый тип отношения к изучаемому объекту характеризуется наличием смысла, значимости для ребенка учения как познания, познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию), целей, реализующих эти познавательные мотивы, обслуживающих их эмоций; обеспечивает формирование школьника как субъекта учебной деятельности.

Новый тип отношения к другому человеку выступает как социальная активность. Активное отношение к учению как к общению, взаимодействию, сотрудничеству выражается в целях, обслуживающих эти социальные мотивы, эмоциях, сопровождающих социальные мотивы учения. Школьник формируется как субъект взаимодействия, общения с другим человеком.

Новый тип отношений к себе выступает как умение осознавать и переосознавать свою мотивационную сферу, соподчинять мотивы нескольких видов деятельности, изменять свои цели т. д. Здесь закладывается основа для становления школьника как субъекта своей мотивационной сферы, которая становится все более произвольной, т. е. регулируемой волей.

Итак, школьник – субъект обучения – развивается в ходе этого процесса в субъектной учебной деятельности, субъектном взаимодействии, наконец, в субъектной собственно мотивационной сфере.

**Результаты изучения мотивационной сферы личности школьника создавали теоретическую основу для новых подходов к разработке идеи стимулирования учения.** Традиционно необходимость изучения и учета мотивов учения связывалась с задачей повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков. Новый подход предполагал стимулирование развития целостной личности, ее многоаспектной мотивационной сферы, следствием чего и является решение непосредственно образовательных задач (усвоение знаний, умений и навыков).

Новое видение мотивационной сферы ученика в ее динамике, ее роли в становлении ученика в качестве субъекта учения, общения, собственной мотивации раздвигало привычные рамки представлений о педагогическом стимулировании. Открывались интересные перспективы дальнейших теоретических поисков и разработок новаторских технологий.

В рассматриваемый период дидактическая мысль сосредоточивалась на проблеме познавательных интересов как мотивов эффективной учебной деятельности.

В известной мере обобщая результаты собственных многочисленных исследований, опираясь на теоретический опыт, накопленный вне их научной школы, ленинградские дидакты З. И. Васильева, Н. В. Кузнецова, В. Н. Максимова, Г. И. Щукина предложили оригинальную концепцию формирования познавательных интересов учащихся [11].

В их трактовке, познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс познания, ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний. В эту область человек стремится проникнуть, чтобы изучить, овладеть ее ценностями [10].

В то же время познавательный интерес – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых). Опираясь на интерес, учитель может рассчитывать на то, что одновременно он содействует интеллектуальной активности, эмоциональному подъему, волевым устремлениям школьника.

Особенность интереса заключается и в том, что он отражает единство объективного и субъективного. Поэтому целенаправленное воспитание интереса может опираться на объективные свойства явлений действительности,

которые привлекают учащихся. Таким образом, формируя познавательный интерес, учитель обеспечивает благоприятную атмосферу обучения, движение своих учеников к решению тех целей, задач, которые ставятся обучением.

Результаты многочисленных исследований дидактов создавали методологические основания для более углубленного изучения познавательных интересов и их развития в процессе педагогического стимулирования (Ю. К. Бабанский, Г. И. Гамбург, К. А. Лыгалова, И. Д. Синельникова, Г. И. Щукина и др.).

Принципиальным было осмысление дидактами различия между интересом как средством обучения и интересом как личностным образованием, мотивом учения (Г. И. Щукина и др.).

Отмечалось, что, стремясь использовать средства «занимательности», «интересности», учитель достигает известного эффекта в обучении. В то же время занимательность моментальна, эмотивна и не производит существенного сдвига в умственной деятельности детей, а познавательный интерес активизирует умственную деятельность не только в данный момент, т. е. способствует организации последующей деятельности [2]. Поэтому важно формировать познавательный интерес как личностное образование.

Познавательный интерес как мотив личности побуждает школьника заниматься увлеченно не только на уроке или в процессе подготовки домашних заданий. Под влиянием этого сильного мотива школьник читает дополнительную литературу по интересующему его предмету, постоянно ставит перед собой вопросы, находит источники удовлетворения своего интереса. Познавательный интерес определяет инициативу в постановке познавательных целей помимо тех, которые ставит учитель. Познавательный интерес придает поисковый, творческий характер любому виду, любой форме познавательной деятельности (на уроке, в домашней учебной работе и т. д.).

Итак, **будучи средством обучения, интерес обладает возможностями актуализировать наиболее важные элементы знаний, содействовать успешному приобретению умений и навыков.** Являясь мотивом учения, познавательный интерес способствует тому встречному движению ученика к учителю, которое необходимо для успешного процесса обучения (Г. И. Щукина).

В качестве средств стимулирования учения в рассматриваемый период серьезное внимание было уделено дидактическим играм. Диапазон содержания и характера их был достаточно широк. В классификациях, предложенных Л. В. Жаровой, И. Я. Лернером, Т. И. Шамовой, отмечались следующие группы игр: ролевые дидактические игры, игры-соревнования и дидактические игры-развлечения: ребусы, шарады, кроссворды, головоломки, загадки и т. д.

В аспекте стимулирования учения анализировались потенциальные возможности средств, методов, форм обучения. В частности, наглядные средства обучения выступали стимулирующими факторами как непосредственно привлекающие внимание учащихся (картины, фрагменты кинофильмов и т. п.).



Как показало исследование В. Н. Максимовой, в проблемном обучении происходит, с одной стороны, актуализация и укрепление познавательного интереса, с другой – активные процессы, составляющие психологическую структуру познавательного интереса, способствуют решению поставленных проблем, выявлению зависимостей и существенных связей.

Ф. К. Савиной было показано, что и программированное обучение, и алгоритмизация могут также оказывать влияние на развитие познавательных интересов. Этому способствует индивидуальный темп работы ученика, быстрое подтверждение успеха в решении задач при помощи обратной внутренией связи. Обучение школьников алгоритмам вызывает положительное отношение их к работе.

Исследования С. Л. Фокиной и Т. Н. Милушевой доказали, что интерес к учению формируется под влиянием обобщенных умений, а процесс овладения необходимыми умениями испытывает на себе влияние познавательного интереса.

В целом, подтверждались выводы о том, что эффект стимулирования учения не достигается каким-то универсальным подходом к нему. Варьирование различными средствами, методами и приемами активизирует внешние действия и внутренние процессы развития школьников, побуждает их самостоятельность в учении и положительно влияет на развитие познавательного интереса.

**Практика обучения рождала богатый арсенал средств стимулирования учения:** актуальность и новизну содержания, раскрытие значимости знаний, наглядность, занимательность, эмоциональность, сравнения и аналогии, эффект парадоксальности, удивления, использование произведений искусства и литературы, учебных дискуссий, диалога, анализа проблемных и жизненных ситуаций, познавательных и деловых игр, учебных исследований, приемов опережающего обучения, комментирования, применение компьютеров и многое другое [1, 4, 5].

В опыте лучших учителей отчетливо обнаруживалась та же тенденция, что и в теоретических исследованиях – от создания интереса как средства усвоения знаний к развитию познавательного интереса как мотива учения, личностного новообразования.

В проблеме стимулирования учения, развития глубокой, сильной, социально-ценной мотивации учения акцент был сделан также на успех школьника, вызывающий положительные переживания, удовлетворение, чувство собственного достоинства [4,10].

В педагогическом сознании осмысливалась идея о том, что важнейшая функция учителя – обеспечивать успех каждого ученика в познавательной деятельности, создавать условия для возникновения положительных переживаний учащихся в процессе этой деятельности, вселять в них уверенность в своих силах, устранять все то, что мешает достижению успеха в учении.

В таком аспекте рассматривались условия организации познавательной

деятельности, способные обеспечить ученику «радость успеха». На первый план выдвигались вопросы целеполагания. Утверждалось, что цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебной деятельности. Но без цели самые хорошие мотивы учения могут остаться благими намерениями. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

Другая сторона проблемы целеполагания связывалась со стимулирующей деятельностью учителя, с тем, насколько умело он добивается того, чтобы выдвигаемые им цели познавательной деятельности были сознательно приняты учащимися, стали бы их личными целями, и у них возникла бы потребность эти цели реализовывать. В таком ключе анализировались возможности «проблемных ситуаций», намечаемой учителем «перспективы учения», жизненные планы учащихся и др.

Особенность проблематики педагогического стимулирования рассматриваемого периода наблюдается и в том, что теоретики (В. Г. Асеев, И. А. Васильев, А. К. Маркова, М. Н. Скаткин, О. К. Тихомиров) и практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.) обратились к роли эмоций в мотивации учения.

**В психолого-педагогической литературе обосновывались классификации эмоций.** Так, в группе положительных эмоций различались эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней; эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми отношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива; эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач; эмоции от положительных результатов своего ученического труда; эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки и др.

Для эмоционального статуса ученика важно то, что бы перед школьником никогда не закрывалась дорога к успеху: то, что он не мог сделать сегодня, он сделает в будущем. Все названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения.

К группе отрицательных эмоций, которые должны присутствовать в процессе обучения, относили неудовлетворенность, являющуюся источником поисков новых способов работы, самовоспитания и самосовершенствования. Однако наряду с эмоцией относительной неудовлетворенности должно присутствовать и чувство преодоления трудности. Отрицательные эмоции должны включаться в процессе учения, но они должны непременно сменяться положительными эмоциями. Таково сложное соотношение положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающее нужный мотивационный тонус школьника в учении [3].

Результаты исследований показали, что влияние эмоций на познавательную интеллектуальную деятельность учащихся позволяет педагогу использовать большой резерв психологических возможностей учащихся, расширить рамки педагогического воздействия и оказывать влияние на воспитание и обучение ученика [5].

Итак, рассмотренные выше способы стимулирования учения и их теоретическое обоснование исходили из представлений о личности ученика как субъекте обучения, у которого есть потребности в познании, самоутверждении, общении, которому небезразлично ущемление самолюбия, поощрение или порицание и т. д. При этом процесс обучения раскрывался как процесс удовлетворения и развития познавательных и социальных потребностей и мотивов школьников.

Реализуя поставленные правительством задачи, теоретики и практики могут использовать богатейший историко-педагогический материал, синергию педагогических традиций и новаторства в области стимулирования учения школьников.

В данный период стимулирование и мотивация деятельности школьников рассматривается как один из основных компонентов целостного педагогического процесса. Выделение методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности позволяет выстраивать систему индивидуально-дифференцированной работы с учащимися.

### Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
3. **Асеев, В. Г.** Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
4. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
5. **Данилов, М. А.** Дидактика средней школы / М. А. Данилов. – М.: Просвещение, 1975. – 304 с.
6. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года** // Вестник образования России. – 2000. – № 6. – С. 11–40.
7. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. **Фишбейн, М. Х.** Идея активности в обучении в дидактике периода середины 60-х – середины 70-х годов: дис. ... кан. пед. наук. / М. Х. Фишбейн. – Хабаровск, 1994. – 213 с.
10. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
11. **Щукина, Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1976. – 203 с.



РАЗДЕЛ VII  
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАН-  
СТВЕ

---

*От главного редактора*

**ПЕДАГОГИКА НАЦИОНАЛЬНОГО СПАСЕНИЯ,  
ПЕДАГОГИКА ЛЮБВИ  
(к 80-летию Г. Н. Волкова)**

*Не думайте об ученой степе-  
ни, а думайте об идее, кото-  
рую Вы принесете в  
свой народ...*

*Г. Н. Волков*

Судя по современным тенденциям мирового развития, XXI в. будет характеризоваться дальнейшей глобализацией и интернационализацией общественной жизни человечества, усилением обмена информацией, материальными и духовными ценностями между народами, живущими в разных уголках Земли. Этносоциальные процессы протекают крайне противоречиво, неустойчиво и быстро. Культурное разнообразие человечества, в том числе и в его этносоциальных формах, будет сохранять свою ценность в обществе с тенденциями нивелирования и ассимиляции.

Современная постановка образования ориентируется не только на удовлетворение текущих потребностей, но и на сохранение и развитие традиционных для страны ценностей. Внимательное и трогательное отношение к своему прошлому, стремление органично вписать его в современные будни с их новым ритмом, с новыми заботами и проблемами свидетельствует о большой ответственности перед своим народом и страной, перед будущими поколениями. В. А. Сластенин обосновал вывод о том, что внесение «чужого» в свою жизнь без активной творческой его переработки не может принести ничего, кроме вреда, оно неизбежно стимулирует необратимые разрушительные последствия.

Президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая в Чувашии на рабочей встрече по вопросам межнациональных и межконфессиональных отношений, отметил, что данная проблема является для России одной из ключевых: «У нас многонациональная, многоконфессиональная страна, и у нас в России, как нигде, межнациональный и межконфессиональный мир является основой нашей государственности в прямом смысле этого слова.

Это действительно одна из основ нашей государственности. Но кроме всего прочего, такое культурное многообразие является нашим богатством,

нашим достоянием. Дальний Восток, Сибирь, Урал, Поволжье являются теми регионами страны, которые дают пример конфессионального и этнического взаимодействия. Это происходит не только благодаря той политике, которую проводят руководители субъектов Российской Федерации, находящиеся в обозначенных регионах, но прежде всего благодаря глубоким корням традиции взаимодействия тех народов, которые населяют эти территории, традициям уважительного отношения друг к другу. Эти традиции являются важнейшей частью общей культуры человека».

Будущее России связано не с ликвидацией этнических различий, не с унификацией образования и воспитания, а с созданием условий для расцвета всех наций и народностей, но не в ущерб другим и не за счет других – под каким бы предлогом это не провозглашалось.

Глобализация с её противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу мультикультурного воспитания, подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, учета этнопедагогического фактора, создания условий для познания и понимания культур других народов, воспитания толерантности отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам.

О. Д. Мукаева обосновывает, что поликультурное (мультикультурное) образование может реально функционировать только на основе этнопедагогики, этнопедагогического диалога культур. Изучение этнопедагогики дагестанцев, чеченцев, алтайцев, чувашей, якутов, башкир, татар и других народов объединяет Россию. Без этнопедагогической базы поликультурное (мультикультурное) образование оказывается лишенным реального смысла.

Неисчерпаем потенциал этнопедагогики как отрасли педагогической науки, родоначальником которой является академик РАО Г. Н. Волков. Этнопедагогику следует рассматривать как педагогику полиэтнического человечества, ориентированного на всемирный, вселенский диалог культур. Только этнопедагогика обеспечивает успех национальной школе, национальному воспитанию, национальному подъему. В ней заложен огромный заряд гражданственности, патриотизма, высокой нравственности, гуманистического отношения между людьми. О высокой востребованности этнопедагогики свидетельствуют сложившиеся научные школы Чувашии, Башкирии, Бурятии, Якутии, Горного Алтая и др. Защищены докторские и кандидатские диссертации по разным аспектам этнопедагогической проблемы, изданы монографии, характеризующиеся научной новизной. Например, «Этнопедагогика – педагогика любви» (Якутия), «Этнопедагогика чувашской семьи» (Чувашия), «Этнопедагогика алтайцев» (Горный Алтай), «Этнопедагогика калмыков: история и современность» (Калмыкия) и др.

Этнопедагогика и в этом случае выступает как цементирующий фактор в рациональном сочетании научного, межнационального и общечеловеческого в воспитательной работе, ибо диалог этнопедагогики разных народов прокладывает путь к взаимопониманию народов.

Основатель этнопедагогической школы – Геннадий Никандрович Волков. «Его школа – всемирно признанная этнопедагогическая школа – это многонациональная полиэтническая семья, каждый является исследователем и носителем культуры своего народа, личностью, способной подняться на уровень самых высоких общечеловеческих духовных ценностей» (Т. Н. Петрова).

Оптимизм и гуманизм этнопедагогической системы Г. Н. Волкова основывается на любви и примере. Любовь и пример – таков символ его учительской веры. Для него любовь – высшая человеческая ценность – цель, предмет, забота, результат, организация, метод и даже процесс воспитания. Да и пример у него обретает реальную силу только благодаря любви. Ею согрето, освещено и освящено всё творчество Педагога, Гуманиста, Человека.

Осенью 2007 г. доктору педагогических наук, профессору, академику Российской академии образования Геннадию Никандровичу Волкову исполняется 80 лет со дня рождения. В этой связи редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» приняли решение о публикации на его страницах статей, материалов по этнопедагогическому наследию Г. Н. Волкова.

УДК 37.0+39

*З. Б. Цаллагова*

### ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Символической является личность известного ученого-педагога Г. Н. Волкова, доктора педагогических наук, профессора, академика Российской академии образования, почетного доктора Эрфуртского университета (Германия), заслуженного работника народного образования Республики Саха (Якутия). Идеи его этнопедагогической гуманистической концепции во многом предопределены духовным наследием просветителя, патриарха чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева.

Общей для И. Я. Яковлева и Г. Н. Волкова, а также для многих поколений их учеников и последователей является педагогическая заповедь, духовное наставление вбирать в себя не только мудрость, духовные сокровища народа, его опыт и традиции, но и видеть в них общечеловеческий смысл и предназначение, опираться на достижения мировой культуры, на все то, что было достигнуто человечеством в области воспитания и обучения детей. Исторический опыт Симбирской чувашской гимназии, школы-семьи, созданной И. Я. Яковлевым в 1868 г., где обучались не только чуваша, но и представители многих других народов России, во многом сродни тому духу

содружества учеников и последователей Г. Н. Волкова, которое образовалось вокруг этого Ученого, Педагога и Человека в конце XX в.

**В педагогическом творчестве Г. Н. Волкова находит глубокое развитие ставшая педагогической аксиомой общая закономерность воспитания, согласно которой ребенок развивается как личность и гармонично входит в культуру только будучи уверенным в доброжелательности и любви к нему.**

Не декларируя всех своих соображений на эту глубокую и важную тему, Г. Н. Волков всего одним тезисом предотвращает упрощенческое ее развитие: «Не слова, а поведение, доказывающее истинность чувств, – вот что превышает всего ценится в крестьянской среде. Формированию такого отношения к проявлению чувств надо бы оказывать специальное внимание и в школе. Представляется весьма перспективной высокогуманная, демократическая методика приучения детей к деловому, доброжелательному общению друг с другом. При этом надо бы усилить в общении этнопедагогический компонент». И тут же приводит пример: «Слово “любовь” – в двух вариантах: “юрату”, “саву” – чувашами произносится крайне редко. Эти слова священны, они выражают божественные состояния души, и их нельзя произносить всуе. Эта мысль серьезно внушалась детям».

Проповедуемая Г. Н. Волковым педагогика – «педагогика любви», где слова, обращенные к ученикам – «я вас всех люблю» – не только и не столько признание им в любви и уважении, а прежде всего наставление, указ, просьба строить, выверять свою судьбу, свою деятельность, свою дорогу в жизни по законам любви, добра и справедливости. Особая эффективность наказа в том, что он латентен, глубоко скрыт, отвечая одной из главных закономерностей воспитательного процесса, сформулированной академической педагогикой: ученый не поучает, он показывает пример, пример любви и к ближнему, и к тем, кто «ненавидящая и обидящая мя» (молитва Христу о живых), обращаясь к ним с заверениями в своей любви.

Актуализируя следующую закономерность академической педагогики и еще одно даваемое им неформальное определение педагогики («педагогика – это пример и любовь»), следует сказать, что **личный пример педагога он реализует не только в научно-педагогической, но и практической профессорско-преподавательской деятельности**, как руководитель научного подразделения Российской академии образования (лаборатории этнопедагогики Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания Российской академии образования и Минтруда России), как научный руководитель более сотни соискателей, аспирантов и докторантов, призывы которого подставить вторую щеку, излучать любовь и незлобие, не расходятся с делом. Кто-то, видя явно неадекватную реакцию на его доброту, спросил, стоит ли таким подставлять щеку. Волков ответил притчей, фразой-афоризмом своей матери, мудростью которой никогда не перестает восхищаться: «Если все будут подставлять щеку, то рук (чтоб ударить) не



будет хватать».

В своих работах, адресованных практическим работникам образования и будущим учителям, Г. Н. Волков, акцентируя их внимание на важности позитивных эмоций и сопутствующих им мыслей и творческих проявлений, сопровождает изложение материала соответствующими заданиями, призванными включить в учебный процесс не только аналитическую мысль, память, логические формулы, но и воспоминания, личный опыт эмоционального восприятия мира, активизировать и обострить процесс эмоционального переживания жизни. Например: «Поэзия – неразлучная сестра любви. Чем тоньше, благороднее, возвышеннее чувства, тем больше чувствительность человека к поэтическому образу (В. А. Сухомлинский). Назовите самое любимое стихотворение о любви или приведите самые дорогие вашему сердцу строки»; «Никита Михалков сказал: “Я не могу работать, если не люблю и меня не любят”. Порассуждайте по этому поводу»; «Порассуждайте на тему любимой сказки В. А. Сухомлинского о любви»; «Судьбу каждого человека и любого народа в конечном счете решают три любви: любовь к детям, любовь к труду и любовь к Родине. Продолжите высказанную мысль».

Такая глубокая духовность этнопедагогики, приоритет гуманистических идей и общечеловеческих идеалов способствовали тому, что **сегодня можно говорить не только об этнопедагогическом направлении в педагогических исследованиях, но и о «этнопедагогической школе Волкова»**, которую прошли ученики, проповедующие постулаты Учителя во многих уголках страны и за пределами России. Особой гордостью Г. Н. Волкова является дух содружества и интернационализма, царящий во взаимоотношениях его учеников, отраженный в докладе «Этнопедагогическая модель межэтнической гармонии (личностный аспект)».

Жизнь показала состоятельность его учеников, несущих этнопедагогическую эстафету. Более ста докторов и кандидатов наук, представители тридцати двух национальностей написали диссертации под его руководством и продолжают научное сотрудничество, с ними он обсуждает и делится не только научными идеями, но и теплом своей щедрой души: «Всем внушаю заповеди Христа, хотя я лицо светское: “...Любите друг друга. Вы должны любить друг друга точно так, как я вас любил. И если вы будете любить друг друга, всякий будет знать, что вы – Мои ученики”».

Научные положения основателя отечественной этнопедагогической школы обоснованы большим фактологическим материалом и реализуются в его непосредственной научно-педагогической деятельности, дающей все новые материалы для теории и практики функционирования народной педагогики в современных условиях.

Особо рассматриваются вопросы межнациональной гармонии в педагогических, публицистических, научно-популярных, научно-методических и художественных работах академика Российской академии образования Г. Н. Волкова. По его мнению, основанное им крупное научное направление

в педагогике – этнопедагогика, исследующая систему народного воспитания, является «педагогикой национального развития, подъема, возрождения, одновременно – это и педагогика этнического самовоспитания, созидающая личность патриота, сына народа с высокоразвитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства», а также «педагогикой национального спасения». Подчеркивая диалектическое единство, нерасторжимую связь этнического и общечеловеческого, ученый отмечает, что при наличии гармонии между национальным и интернациональным, чем больше национального в воспитании, тем сильнее, культурнее, духовно богаче нация.

Научные положения, фактический материал, примеры, иллюстрирующие генеральные тезисы этнопедагогической концепции Г. Н. Волкова, принадлежат самым разным народам мира, представленные в ней народно-воспитательные традиции охватывают самые разные регионы земного шара: это Россия, Чувашия, Китай, Япония, Бразилия, Чехия, Германия, Швеция, Куба, Уругвай, Голландия, Кавказ, Литва, Средняя Азия и т. д. Этнопедагогическое учение Г. Н. Волкова пронизано диалогами. Это научные диалоги автора и классиков, но самый главный диалог ведут сами культурно-воспитательные традиции представляемых автором народов, и этот этнопедагогический диалог подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в этнических духовно-нравственных ценностях, свидетельствует о том, что в народных культурах нет материала для межнациональной розни, наоборот, **в народной педагогике сконцентрирована могучая сила гармонизации межнациональных отношений.**

Глобальность видения материала, умение выбрать самые яркие, самые информативные, ареально и хронологически характерные этнопедагогические явления позволяют ученому строить не только диалоги народно-педагогических культур синхронно существующих цивилизаций, но и показать диахроническую эстафету этих культур, когда духовно-нравственные ценности, воспитательные традиции передаются из века в век, от древних этносов к более молодым, генетически им родственным: «Эта связь по форме напоминает преемственность родителей и детей, но по существу, конечно, несравненно сложнее: ни один народ не является потомком только одних или даже однородных предков. При благоприятных условиях даже, казалось, исчезнувшие народы могут воспрянуть вновь. Воскреснут их герои, мифы и предания. Духовный заряд скифов, гуннов, алан, половцев, хазаров, шумеров, печенегов сохраняется в русских, украинцах, грузинах, осетинах, абхазах, чувашах и многих других родственных и соседних с ними народах, сохраняется в человечестве как в единой многонациональной семье».

Масштабность видения педагогического процесса автором проявляется и в гармоничной включенности в образовательное пространство этнопедагогике вершинных произведений духовной жизни человечества. В списках авторов, к которым Г. Н. Волков обращается с целью аргументации, поиска аналогий, примеров, доказательств, не только классики педагогики, культу-

рологии, этнологии, психологии, современные этнопедагоги, публицисты, писатели, учителя-новаторы, но и «Живая этика» Рерихов, труды академика медицины Н. М. Амосова, работы К. Э. Циолковского, А. Швейцера, «Учение Будды», Евангелие.

**При таком глобально-ориентированном подходе, нацеленном на решение образовательных задач современности и расстановку главных педагогических акцентов, актуализируются воспитательные цели и перспективы этнопедагогического образования и основные концептуальные положения этнопедагогики:** «...близость общечеловеческих духовных сокровищ народной педагогики к метапедагогике, к той сфере педагогических знаний, которая включает сверхинформацию, не имеющую временных и территориальных границ, переходящую из века в век, из страны в страну; педагогическая сверхинформация в общей структуре человекознания и обществознания; конкретные национальные педагогики всех времен как частные случаи общечеловеческой, вечной, общей науки, развивающейся в ноосфере, в этносфере».

Педагогические традиции и традиционность воспитания Г. Н. Волков рассматривает в аспектах, сопряженных со спецификой функционирования народной педагогической культуры, ее полем (территорией) и пространством. «Территория... связана с современным функционированием народной педагогики, это своего рода географическая горизонталь конкретной эпохи, а пространство – это историческая вертикаль, которая складывается от эпохи к эпохе, вбирая в себя ценнейший народный, этнический педагогический опыт, превращая его в межнациональный, а затем – во вневременное, общечеловеческое достояние, что подтверждает общий, вечный характер воспитания. Однако “поле” и “пространство” друг с другом тесно связаны, ибо опыт многих поколений, эпох может быть концентрированно представлен в тот или иной исторический период, и в результате поле (территория) может оказаться просто проекцией “пространства” или его части».

УДК 37.0+371

*Г. Н. Волков*

## **ФАКТОРЫ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Основными факторами народной педагогики, соответственно и народного воспитания, являются природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример-идеал (идеи-символы, личности-символы, события-символы).

**Природа – не только среда обитания, но и родная страна. Природа родины имеет неизъяснимую власть над человеком. Природосообраз-**

**ность в народной педагогике порождена естественностью народного воспитания.** Поэтому вполне правомерно вести речь об экологии как универсальной заботе человечества – экологии окружающей природы, экологии культуры, экологии человека, экологии этнических образований. И самых маленьких в том числе. Русские говорят о природе человека, о природном уме, и в этом немало смысла, причем это согласовывается с демократическими, гуманистическими особенностями народной педагогики – с естественностью народного воспитания.

С природой как решающим фактором воспитания согласовывается и утверждение о народной педагогике как педагогике свободы и любви. Помните «Декларацию прав человека»? Если не помните, вспомните и запомните: «Человек рождается свободным». Эта свобода удивительным образом поддерживается и реализуется в системе народного педагога-новатора Бориса Никитина, главная книга которого называется «Первые уроки естественного воспитания, или Детство без болезней». Естественное воспитание сильно напоминает раскритикованное и дружно отвергнутое «свободное воспитание».

Природа – это двор отцовского дома и Вселенная, мировое космическое пространство. Кажется удивительным, невероятным, но ведь и звезды на небе родины родные. Тысячи световых лет до них – но недалеко до них, рядом они. Совсем рядом... По звездам, по их миганию, свечению, цвету предсказывается погода, по их расположению находится дорога к родному дому. Весь традиционный образ жизни определяется родной природой. Ее разрушение равносильно разрушению этносферы, следовательно, и самого этноса. Непросто понять и проследить влияние природы на личность, на ее формирование. «ЛONO природы» – русскими это сказано очень сильно. Народ и природа, народность и естественность неразделимы. В их единстве – высшая гармония жизни на земле. Кажется, и в этой естественности есть что-то сверхъестественное, божественное.

Настоящий поэт, музыкант, художник, педагог формируется прежде всего и более всего под влиянием природы. Когда у очень самобытного русского художника Тимура Новикова спросили: «Какие впечатления формировали тебя как художника?» – он ответил: «Я три года жил на Новой Земле. Зимой тундра занесена снегом. Белые медведи ходят вдалеке. На Новой Земле дуют настоящие сильные арктические ветры. Они запросто могут унести человека. Там бывает три состояния погоды. Первое – когда никто из живых людей не имеет права выходить на улицу. Ветер такой силы, что человеку с ним не справиться. Второе – когда на улицу не выходят женщины. На улицах могут находиться только военные на бронетранспортерах. Третье – когда детей на улицу не пускают. Очень хорошо передано состояние Новой Земли ненецким художником Тыкывылкой. Он участвовал в выставках “Мир искусства”, был другом Седова. Его выселили с Новой Земли, когда там устроили военные полигоны. Тыкывылку переселили в Архангельск. Он убежал на собаках на Новую Землю. Его ловили и возвращали обратно...».

Не буду оправдываться за долгое цитирование, ибо сами видите, сколько проблем прямо и непосредственно задето. Дан ответ на главный вопрос демократии и гуманизма – на вопрос жизни и смерти людей и народов: кто истинные хозяева, что в нашей стране важнее всего, что приоритетнее. Ответ однозначен: военные, полигоны, бронетранспортеры. Как сильно сказано о привязанности ненца к родине: на собаках добирается до родных мест, где на бронетранспортерах приходится туго. Лучше гибель, но со славой, чем бесславных дней позор. Лучше пронизывающий, валящий с ног и уносящий в мировое пространство ветер на родине, чем покой на печке на чужой стороне. Не понимающий этого едва ли может стать демократом, не признающий этого – недостижимо далек от гуманизма. Единое человечество в лицах трех великих людей: Тыквылка, Седов и Новиков – и тут же неотделимая власть родной природы, родины над человеком.

Природа у чувашей называется «сутсаталак», т. е. светлая погода, что означает средний мир, ибо есть еще верхний, где обитают боги и души святых, и потусторонний, нижний, темный. Гармоничный, комплексный подход к формированию личности, комбинированное воздействие на чувства, сознание, поведение диктуется природой. Если вы с этим согласитесь, то сразу обнаружите противоестественность содержания учебного предмета природоведения в начальной школе.

Мне кажется, что патриотизм – это, прежде всего, любовь к родной природе, ибо на ней-то и основывается любовь к родине. Эта любовь не требует шума, крикливости. Как сказал Булат Окуджава, патриотизм – дело тихое и интимное. Да, настоящее чувство не бывает напоказ, оно сокровенно, т. е. задушевно, свято хранимо. Любить вообще можно только тихо, никому ничего не демонстрируя, ничего не рекламируя. Любовь ли к родине или к свободе, демократии никак не проявляется в надрывах, криках, шумных саморекламных излияниях. О любви не говорят, о ней все сказано. Давно сказано. Прекрасно поведал на эту тему Виталий Бианки. Как-то сороку спросили, любит ли она свободу. Она замахала крыльями и сказала: «Конечно! Солнце, воздух, простор, как это прекрасно!» И спросили у волка, а он говорит: «Я что-то об этом не думал». Посадили их в клетки, пришли через год, снова спрашивают. Спросили у сороки – она опять говорит: «Конечно!». Подошли к волку, а он умер... Так-то вот. Этот мертвый волк, извините, мне дороже...

Свобода и любовь народной педагогики – от природы и естественности. Чем больше противоестественного, тем меньше свободы и меньше любви, в том числе, к сожалению, и к родине.

Очаровательны в народном творчестве очеловеченные образы родины, родной природы: дуб-батюшка, Адыл-атте, Волга-матушка, белая черемуха в девичьем наряде, родник – «журавлиный глаз»... Родная природа позволила восстановить природную, подлинно народную систему воспитания – нравственный климат стал другим. Добрые отношения к природе сделали и людей добрее друг к другу.

Все это позволяет легко преодолеть педагогический вакуум, образовавшийся после развала системы коммунистического воспитания. Демократические, гуманистические традиции народного воспитания оказываются как нельзя кстати. Компенсация добрая, созидательная.

Природа – великий, мощный фактор народного воспитания: незаменимый, многосторонний, многогранный. Поэтому по-разному и проявляют себя народные педагоги, используя природу как фактор воздействия на личность. Вот, например, истинно народные заповеди литовского врача, педагога, психолога К. В. Динейки: «Бодро встаньте на коврик лучезарной природы. Устремитесь мысленно ввысь! Наслаждайтесь гармонией звездных миров, пребывающих в вечном движении!

Поклонитесь низко предкам! Выпрямитесь со светлыми мыслями о будущем!

Насыщайте мозг и весь организм живительной струей кислорода!

Выдохните неприязнь и озабоченность! Будьте веселее и активнее!

Уберите с лица пыль уныния! Улыбнитесь всепобеждающей жизни и матери-родине!

А теперь – идите, шагайте смело, радостно и стремительно».

Народным педагогом создана «солнечная тропа», пролегающая по лучшим, по самым красивым местам родины, здесь и поэзия, и нравственность, и здоровье. Привязанность к родным местам – стержневое свойство здорового патриотизма. Это я особенно остро почувствовал в Друскининкайском музее леса. Как же я не сумел тогда предсказать, что народ, подобным образом относящийся к родной природе, так или иначе обретет свободу и независимость? Не приходила в то время на ум эта отнюдь не пророческая мысль. Очевидная истина. К независимости шел народ через формирование у подрастающего поколения трепетного отношения к родной природе. Конечно, не только через это. Родные песни – о родине, о родной природе. Да еще и пример чувашей к тому же. Чувашский пример очень помог прибалтам в обретении суверенитета. Так что вклад чувашей в национально-освободительное движение народов Прибалтики бесспорен. Приезжали прибалты-поэты, художники, ученые в Чувашскую Республику и с тревогой говорили, уезжая домой, прощаясь: «Еще каких-нибудь сто лет, от силы – двести, и мы тоже окажемся в таком же положении. Униженными и оскорбленными. Надо уходить. Надо бежать. Спасаться надо от этой страшной империи». За ними по пятам ходили кэгебисты, заранее строго предупреждая ректоров, чтобы те не допускали встреч литовцев, латышей, эстонцев со студентами... Отвлеклись от природы как фактора народного воспитания. Однако есть опять контекст, опять связи, взаимосвязи, целостность.

Многое из опыта общения человека с природой духовно обогащает народную педагогику. Он может быть и национальным, но никогда не выпадает из общечеловеческих тенденций. Еж у чувашей священен, как и корова. Ветла

– домашнее семейное родовое дерево. Дуб – общенациональный символ. Ласточка совет гнездо на фронте дома у чувашей: «Чело дома приглянулось ласточкам» – счастье семье. Ласточка в 1939 г. выбрала себе место в самом верхнем углу фронтона нашего дома. Почему-то отвалилось, рухнуло гнездо, разбилось, погибли птенцы – в том году пожар уничтожил наш дом. Дятла стук услышишь – день предстоит радостный, увидишь дятла – день окажется счастливым: «Родственная птица – вечно в трудах и заботах, как чуваш». Василий Зайцев, председатель прославленного колхоза Чувашии, говорил, что человек без запаха земли долго не проживет, и в высотных домах в центре огромного города пусть хотя бы будут цветы в горшках.

В лесном ресторанчике «Монашеский дворик» недалеко от Эльгерсбурга в Германии я прочитал в левом переднем углу: «Человек нуждается в каком-либо своем местечке. Это место может быть очень маленьким, но о нем человек может сказать: смотрите вокруг, все это мое. Здесь я живу, здесь я люблю. Здесь я нахожу отдохновение. Здесь моя родина. Здесь я дома». Надо будет специально подобрать подобные тексты для оформления помещений чувашско-немецкой гимназии в селе Траки. Не только на чувашском, но и немецком языке. И на русском тоже. Близкие по смыслу тексты. Как диалоги. Как мысли и голоса веков. Такое сознание привязанности к родному языку надо бы иметь каждому. Миграционная активность, неприкаянность кочевого населения огромной страны угрожает миру между народами. Пора переходить на оседлость и обрести родину. Без этого не будет стабильности в стране.

Какое чудо – «Четыре желания» Константина Ушинского! Какое счастье просто жить здоровому ребенку на родине, на лоне природы. Слово-то какое: лоно... Уж как весело зимой! Что за прелесть эта весна!.. Я бы желал, чтобы лету конца не было! Осень – лучше всех времен года! Вот вам и ответ на вечный вопрос – что такое родина, что значит в жизни ребенка родная природа.

Вот идеальный случай воздействия на ребенка природы как фактора формирования личности. Только союз школьной педагогики с народной в состоянии обеспечить успех в использовании этого фактора в воспитании детей и успокоении стариков.

*Итак, природа как фактор народного воспитания имеет гораздо большее значение, чем было принято считать до сих пор в школьной педагогике. Последняя могла бы многое заимствовать из народного опыта, причем не только в преподавании природоведения в начальной школе.*

Теперь о других факторах народной педагогики воспитания.

**Игра в жизни детей играет настолько колоссальную роль, что невозможно переоценить ее значение.** Игривость, игривое отношение – это не только настроение, но и особое состояние души, влияющее, может быть, и на характер. Дети начинают играть очень рано. Задолго до того, как при-

дет в их жизнь Слово, сначала – солнцем. Ловят луч, перемигиваются из кроватки-колыбельки с самим солнцем. Игра с матерью, да и ласка, нежность проявляются в играх. Чего стоит игра с собственными пальцами! Играть с самим собой, предаваться развлечениям, оставаясь одному – это удивительно. Ребенок узнает и познает себя шаг за шагом. Однако чаще всего это все-таки реакция на радость, вызванную приходом матери. Это продолжение, так сказать, хорошего настроения. Игра – удивительно богатая сфера деятельности детей. В народной педагогике их роль ценится невероятно высоко. Да и искусство, прекрасное приходит в жизнь детей вместе с игрой, в игре. Игра ведет к песне, танцу, пляске, сказке, загадке, к игровым прелюдиям. Скороговоркам, речитативам, жеребьевке. К победам и поражениям. Первые уроки жизни – здесь. Групповые интересы и взаимодействия. Межличностные отношения. Богатство общения. Лучшая из школ жизни. Невероятное многообразие народных игр и игрушек. Элементы труда в играх, в том числе и приготовление игрушек. Починка игрушек. Бережное отношение к ним. Любимые игрушки – это самостоятельная тема, очень большая. Элементы игровых веселий в труде, особенно после завершения работы. Игра на лоне природы. Есть песенная притча в чувашском народе: «Пока молоды, резвитесь, играйте, смейтесь, чтобы не сожалеть позднее!». В чувашской педагогике есть знаменитый персонаж – ребячий пастух, так называют мужчину, придумывающего игры для детей. Общинный педагог, много сил и времени отдающий детям добровольно. Сохранились в народе и имена особенно знаменитых ребячьих пастухов. В играх достойнейшим образом проявляют себя и дети как педагоги. Впрочем, в играх старших детей с младшими, старшие – всегда воспитатели.

В играх, истинно, сосредоточено все или почти все. В них нетрудно проследить и действия демократических, гуманистических особенностей народного воспитания, народной педагогики: естественность, непрерывность, массовость, комплексность, завершенность. Что может быть естественнее, чем игра? Что сказать о раннем начале воспитания как особенности народной педагогики – именно в связи с игрой? Да и в самовоспитание очень рано включаются дети в ходе игры. Именно игра позволяет раздвинуть границы самовоспитания и трактовать его нетрадиционно. Оно может функционировать без заранее поставленной цели – стихийно. А цели возникают в процессе игры, в связи с ней, попутно, по результатам, достижениям.

Игры настолько значительны в человеческой судьбе, что по ним можно судить о личности, характере, интересах, склонностях, способностях, мотивах, установках. В играх якутские мальчики с трехлетнего возраста начинают усваивать богатырские, боевые, воинственные навыки и умения. Незабываемы в этом отношении строки о Нюргун Боотуре:

*С первых младенческих лет  
Он привык вверх ногами ходить,  
Он привык в недетские игры играть,*



*Он как воин воспитан был.*

И слышу я и сегодня предостерегающий, требовательный голос бабушки: не мешайте детям играть!

**Слово – величайшее из человеческих духовных сокровищ – зарождается тоже в играх, забавах, развлечениях.** В повседневном общении с матерью материнское слово формирует родной, народный язык, который называется материнским. Материнское слово – божественно. В начале было слово... И слово было Бог... Слово стало Человеком среди нас... Слово было исполнено истины и благодати. Твое слово есть истина. Это из святого Евангелия Иоанна. Можно ли сказать о слове сильнее? Тогда каким же должно быть слово родное?

Года три тому назад мы долго беседовали о языке с Фазилом Искандером. Говорили о многом. И во многом было единомыслие. В философском плане: всякая война – это потеря языка, пренебрежение им. А если говорить о войне гражданской, то потеря языка – это потеря взаимопонимания внутри одного народа. Я сказал ему, что порою и межнациональная война возникает на почве защиты родного языка, речь всегда идет о жизни и смерти языка, а это жизнь и смерть нации. Дополняя друг друга, говорили и о русском языке, который исторически объединял нас всех, граждан великой страны, через него мы все понимали как-то друг друга. И вдруг совсем недавно обнаруживаю продолжение нашего диалога. Позволю себе привести окончательный вывод Фазила Искандера полностью, потому что об этом говорю все время. «Язык – величайшее, мистическое явление человеческого существования. Я даже не знаю, могут ли быть какие-то достоверные объяснения его появлению. Язык дан людям для того, чтобы они, поняв друг друга, могли жить вместе. В отношениях между народами нет никакого иного пути, кроме поиска взаимопонимания. Любой иной путь – это путь насилия, разрушения, презрения к человеку». Я бы добавил еще: презрения к народу... И нет насилия более невыносимого, чем насилие над национальным языком.

Вот какие далеко идущие обобщения делает президент Украины Леонид Кравчук, отталкиваясь от языка: «Печально, но я довольно часто наблюдаю пренебрежение со стороны россиян к украинскому языку, к украинской культуре. Возможно, это вопрос не столько политических убеждений, сколько менталитета. У людей, живущих, по сути, в колониальном положении, как мы, украинцы, свои национальные чувства. Они отличаются от тех, которые испытывают россияне, привыкшие, что они всем “старшие братья”. Мы защищаем свое собственное, а россияне пытаются отстаивать завоеванное у нас. Увы, для русского человека демократизм зачастую заканчивается там, где начинаются интересы России, даже если это интересы имперские». Думаю, что честному человеку, истинному демократу не так-то просто найти аргументы, чтобы доказательно возразить президенту.

В народной педагогике родное слово стоит на недостижимой высоте. Соответственно, конечно, и словесные средства обучения и воспитания.

Возьмите, пожалуйста, частушки, прибаутки, скороговорки, речитативы, песенки, загадки, пословицы, поговорки, приговорки, моления, назидания, басни, притчи. И особенно – сказки... Как видите, тема эта неохватная, самостоятельная, каждому жанру – толстый том: история, теория и практика и плюс тексты.

«Ничто так не сплачивает человечество, как сказки», – писал Назым Хикмет. В них, действительно, нет ни тени национальной ограниченности. В своих классах – с 5-го по 8-й – я всегда вел предмет, вместо классного часа, он назывался «Сказка», а преподавал я математику. Сказки народов мира – что может быть удивительней? Моим ученикам были доступны сказки многих народов мира. В классе была уникальная библиотека из книг сказок трехсот народов, своего рода филиал моей домашней библиотеки. К сожалению, немало книг так и не вернулось обратно на свое место – это результат воспитания, и о нем я говорю в порядке самокритики. Немецкая сказка братьев Grimm «О рыбаке и рыбке», та же сказка Пушкина, доставляла нам радость с 3-го по 9-й класс. Мы ее читали и на чувашском, и на немецком. На немецком имели и диалектный текст, народный, так сказать, и литературный.

С прекрасной учительницей литературы Александрой Леонидовной Райковой мы шаг за шагом поднимались по ступенькам, мечтая охватить, осмотреть, увидеть затаенные утолчки этой мудрой сказки. Ее класс готовил подарок школе к своему выпуску – музей одной этой сказки А. С. Пушкина. Чего только не имели! И работу вели огромную среди населения с этой сказкой – вплоть до драматических представлений, устных опросов и письменных анкет. Планы оказались, к несчастью, неосуществленными: красавица и умница учительница, заболев в двадцать семь лет лейкемией, ушла из жизни, оставив трех сыновей и не доведя свой класс до выпуска... Перед глазами до сих пор клубные встречи, конференции, диспуты. И главный вывод – регулирование человеческих потребностей, придание им разумного направления, иначе каждая дура захочет мирового господства. Нет, не выйдет – каждому по потребностям. Способности – ограничены, а потребности – вселенских масштабов!

То, что я рассказываю об учебном предмете «Сказка», не факт моих воспоминаний, а реальный опыт. Документированный опыт, так сказать. Однажды в классе самый высокий рейтинг получили туркменские сказки о Ярты-гулаке. Отзыв о них, написанный одним из моих учеников тридцать лет тому назад, я подарил недавно профессору Курбану Пирлиеву, видному туркменскому этнопедагогу. Приятно сегодня вспомнить, что мои ученики в своем внимании выделяли то, что и мне было особенно дорого. На видном месте в классе было изречение из «Трех лепешек»: «Помни, милый: тепло бывает сердцу, когда отец видит возле себя заботливого сына». Именно в туркменских сказках была обнаружена пословица, которая встречается почти у всех тюркских народов: «Мед – сладок, но ребенок слаще меда». На одной из встреч академик Азиз Измайлов и профессор Эдем Аблаев привели мне

множество параллелей из крымско-татарского фольклора, живо перекликающихся с духовной культурой Востока. Да и в книгах академика много об этом. На русском языке висел у нас в классе плакат: «Много прекрасных земель на свете, много богатых стран, но нет для человека края дороже, чем та земля, на которой он родился». Это – последние слова на последней странице большой книги туркменских сказок. Вспоминаю об этом, и тут же передо мной возникают те самые, иконно оформленные немецкие слова в лесном ресторанчике – только что я их приводил. Вот вам и диалог культур, вот заодно общечеловеческие ценности: для нормального человека независимо от его национальности нет ничего дороже родины.

Слово в сказке имеет необычную символику. С профессором Алигейдаром Гашимовым, ведущим этнопедагогом Азербайджана, мы как-то обсудили итоги моего урока по сказке «О семи братьях». Я ему показал записи моих учеников, анализирующие мудрость и доброту людей: «Злые соседи – завистливы. Зависть – самое страшное зло... И очень красивые девушки могут быть очень злыми, как, например, дочери дива... Разве семь братьев могут покинуть одну сестру? Все семь братьев женились на красивых девушках из своего селения...». Дети обратили внимание даже на трагедию семьи, в которой у братьев нет сестры. А часто представляется у нас, что на Востоке желанным является только сын. Оказывается, повсюду люди – это люди. Профессор удивился: дети увидели то, над чем этнопедагог не задумывался в таком контексте. А если честно, диалог, конечно, шире и глубже: «Одной рукой узел не завяжешь», – сообщает профессор азербайджанскую поговорку. «Одной рукой узел не развяжешь», – вторю ему чувашской. Поехали в гости к азербайджанцам под Тбилиси, услышали точное воспроизведение моей, чувашской. В Бишкеке нестарый чуваш произнес, как свою, поговорку, услышанную мной от азербайджанского профессора. Повсюду возникали и прагматические суждения, и философские рассуждения. Одно дело – узел на самой веревке или нитке, другое – узел, соединяющий два конца. Получаются узлы разного рода, и потребуются усилия разной степени для завязывания и развязывания. Спонтанно возникают, причем все время, всякие комментарии, подтверждения, уточнения, иллюстрации...

Как много значат труды Ш. А. Мирзоева о народной педагогике в духовном сплочении народов Дагестана! Немало сделала для дружбы узбеков и казахов Гульзамира Баубекова.

Священные тексты Хадисов, второй книги мусульман после Корана, совершенно по-иному увидел профессор Бекмурад Кадыров, талантливый узбекский этнопедагог. Он обнаружил в них множество общечеловеческих, совершенно светских моментов, уловил внутренний диалог между разными слоями населения, более того, выделил в фольклоре отзвуки священных книг. «Человечность – превыше всего», – вот его суммарное заключение, выведенное из диалогов культур. Это тот самый профессор, который на защите своей докторской диссертации в Академии педагогических наук Советского Союза поблагодарил специализированный совет за предоставление возмож-

ности еще раз почувствовать себя счастливым благодаря сохранившемуся чувству принадлежности к братской семье народов и самочувствию гражданина великой страны.

Мне этнопедагоги всех стран интересны отсутствием у них национальных пристрастий, предубеждений, предрассудков. Поэтому-то я очень высоко ценю гуманистические ценности народной педагогики, ее общечеловеческие сокровища. Как прекрасен глубокий исследовательский труд Нанули Лакашия об извечном абхазском гуманизме! В происходящих в Абхазии событиях коренной народ, хозяин страны – жертва. Это однозначно. На всю жизнь запомнился эпизод: старый грузин плачет, причитая у своего разрушенного дома: «Зачем они на нас напали?..». Можно обвинять русский народ в сепаратизме за провозглашение суверенитета России? Великая сила слова в народной педагогике сказывается во всем. Языки разные – душа одна. Слово, между прочим, – это и письменность. Чего стоит, например, лишение любого из народов родного алфавита! Внук не сможет прочесть на могильной плите имя своего деда.

Свыше ста лет из учебника в учебник переходит прекрасный рассказ Ивана Яковлева «Рыбная ловля». На великом озере ловили рыбу чуваша, русские, мордва. Чуваш вытаскивает невод и говорит: «Сукка» (нет), – мордва вытаскивает – говорит: «Арась» (нет). Русский удивляется: какие же счастливые чуваш и мордвин – все щуки и караси им попадают. Мораль рассказа неожиданна: чуваша, русские, татары, мордва – все одно – люди. Перевести предельно лаконично Яковлева непросто: по смыслу, скорее всего, это – одно слово – «человек». Однако дело не только в том, что общечеловеческое – приоритетно, но и во всемирном характере вывода: в выводах неожиданно появляются татары, которых не было среди рыбаков. Расширение перечня народов в выводе символично, хотя, конечно, если бы и татарин вытаскивал пустой невод, его огорчение неудачей тоже можно было бы услышать как «щука».

На уровне народной педагогики нет никакого материала для межнациональной розни, даже для недоразумений. Повсюду разгорающиеся войны – это сфера политики. Традиционная культура народов враждебна этой политике. На Международной конференции ЮНЕСКО в Якутске (16-21 марта 1993 г.) Садеттин Башер сказал мудро: «Мы, педагоги, обязаны объединить то, что разъединили политики»... Этнопедагогический диалог, диалог культур подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в духовно-нравственных ценностях народов. Народы говорят на разных языках, но духовно они очень близки к друг другу. Удивительнейшим образом проявляется это у тюркских народов, у славян. Русская сказка «Репка» представляется мне гениальной. Ее читал, пересказывал немецким детям – очень им нравится. Как-то в Литве купил 100 экземпляров «Репки», изданной буклетом в Минске миллионным тиражом, 3 копейки штука. Рисунки интересные, думал, подарю дома детям, знакомым. Побывал в литовской

школе, русской, рассказывал о «Репке» – и у меня почти ничего не осталось. Пошел пополнять свои запасы – все распродано, не нашел больше ни одного экземпляра ни в киосках «Союзпечати», ни в книжном магазине. Вот так мы жили с литовцами – и сказки русские во взаимопонимании тоже помогали.

Есть и чувашский вариант «Репки», называется «Репа». Чрезвычайно своеобразен вариант – как самостоятельная сказка, кажется, можно было бы перевести обратно на русский. «Дядя Палюк посеял репу, говорят»... Как же представлена связь между действующими лицами? Дядя Палюк, его жена, ее дочь, ее щенок, его кошка... А вот мышь уже ничья, нейтральная, как бы «неприсоединившаяся». Связь с остальными устанавливается только посредством ее старательного действия.

На этих примерах мне хотелось показать неограниченные возможности слова, словесных средств и методов. Духовность связана прежде всего со словом, языком, речью. Она определяется ими – что думает человек, что говорит, что делает. Все это отражается в словах. *Сила слова невероятна в человеческой жизни. Поэтому и говорят о слове: можно им убить, можно и воскресить. Покаяние, заклинание, клятва, благословение, завещание – это слова, но в них высшие проявления человеческого духа.* Покаяние – это уровень самосознания, духовности, совестливости, нравственности. Покаяние – это потрясение, катарсис.

Многообразны в народной педагогике словесные формы воздействия на чувства, сознание, поведение. Безгранична сила доброжелательного слова, в народной педагогике его положение и значение приоритетно. Словесные приемы воздействия на личность многообразны: увещание, уговор, разъяснение, приказ, просьба, поручение, поверье, приучение, наставление, назидание, пожелание; совет, намек, одобрение, благодарность, осуждение, упрек, укор, зарок, запрет; благопожелание, завет, заповедь, исповедь...

Ограничиваюсь перечислением, и то неполным. Думаю, что своеобразии народных приемов воздействия на личность представляете даже по их названиям. обстоятельно разбирать их нет у нас возможности. А если серьезно заняться ими, то каждый прием – тема специальных книг: и фундаментально-теоретических, и практико-ориентированных, и прикладно-методических... Как же много мы теряем, не оказывая в практике воспитания достойного внимания богатейшему арсеналу средств народной педагогики. Остановиться бы нам в этой суете сует и задуматься, подумать.

*Слово – решающий, самый универсальный фактор народной педагогики. Диапазон его действия огромен. Слово и в играх, и в быту, и в общении, и в религии, и в примере. И повсюду проявляет себя особенным образом. В игре – одно, в церкви – другое, в классе – третье.*

Однако есть еще один аспект вопроса: это – родное слово, родная речь, родной язык. Из проблем – острейшая. Тотальная дискриминация национальных языков привела к духовно-нравственной деградации многих народов, в десятках из них произошли необратимые процессы. У меня нет уверенности,

что их можно вернуть к жизни. Полагаю, что первым и главным условием возрождения традиционной культуры воспитания является безоговорочное снятие мер ограничения родных языков. Надо изучать мировые языки, языки региональные, официальные, государственные, но ни в коем случае не за счет родных языков. Как сказал Иван Яковлев, русский язык не вместо родного, а вместе с родным. Конечно, надо создавать и нечувашиам необходимые условия для изучения чувашского языка. Живя в Чувашии, не знать чувашского – это самоограбление. Добровольно отказываться от такого богатства? Уму непостижимо. В конечном счете, знание языка – это и естественный факт уважения к народу, носителю языка. А как же иначе? В конце концов, как же можно отставать от тех, у кого два языка? Знание языков – это, повторяю, всегда факт уважения к носителям языка. Русскоязычное население – это, как правило, люди, не знающие и не желающие знать другого языка. К сожалению, на местах неодобрительное отношение к ним по недоразумению переносится на русский народ, что несправедливо. Среди русскоязычного населения немало и аборигенов, духовно порвавших с родной средой, может быть, даже более враждебных своему народу, нежели давние и недавние мигранты. Тонко подметил это в свое время Ленин: обрусевшие инородцы вечно пересаливают в истинно русском настроении. Любым языком любой человек в любом возрасте – при значимой мотивации – в состоянии овладеть в течение двух-трех лет. Поэтому и конфликтовать-то не надо на этой основе, надо изучать. Паритетность языков – лучший способ преодоления недоразумений. Дорога к Храму взаимного понимания лежит через Слово. Иначе и быть не может. В народной педагогике это решалось естественно и просто. Действительно, в народной педагогике процесс овладения языком естественный, стихийный, спонтанный. В Трехбалтаеве дети до поступления в школу владеют тремя языками почти на одинаковом уровне, т. е. как родным. Существовало мнение, что младшие дети с большей успешностью изучают новый язык – это может соответствовать истине, если признать нормальным – демократичным и гуманным – насильственное вытеснение родного языка. В настоящее время можно считать доказанным, что в целом старшие учащиеся овладевают языком успешнее, ибо этим они занимаются сознательно, целенаправленно, им доступны многие навыки, необходимые для изучения языка: мое поколение чувашской молодежи поступало в 8-й класс без знания русского языка, а через три года в национальных вузах освобождалось от обязательных занятий русским языком – из-за свободного владения им, тогда как многие русские продолжали заниматься вплоть до государственного диктанта. Между прочим, эвакуированные в Чувашию во время войны евреи, русские, украинцы, белорусы, эстонцы, латыши, литовцы продемонстрировали, в отличие от более поздних мигрантов, свои симпатии к чувашскому народу: они охотно овладевали языком народа, который принял их как братьев.

**Дело, действие, деятельность, труд в народной педагогике занимают**

**особенное место.** Пустословие и деловитость взаимно исключают друг друга. Детям постоянно внушается мысль о необходимости мало говорить, много делать. В традиционной культуре воспитания присутствует идея самоценности бескорыстного труда, что очень важно в условиях разбойничьего рынка, когда предлагается ни шагу не делать бесплатно. Не все продается и не все покупается. Бесплатный труд может быть полезен знаниями, умениями, навыками, приобретенными в деятельности. Быть может, и определенными личностными качествами, нравственными свойствами. В народе ценится единство слова и дела. Отвергаются хвастовство, хвастливость. Деятельные люди словам, не подкрепленным делом, не доверяют. Им подавай видимый результат. Так, например, в настоящее время граждане Москвы точно знают о двух видах деятельности правителей – купанье в проруби и игра в футбол. Видят невыполняющиеся законы, указы. И результат – развал, хаос. Другого ничего не видно, – и это печально. Народу очень важно знать дела правителей, видеть результаты их забот, иначе возникают сомнения в нравственной сути их слов и намерений.

Многообразное дело, полезное для детей, для семьи, для соседей, односельчан, людей вообще, народа – вот на что делает ставку народная педагогика. С преданностью делу связываются и духовность, и нравственность. Мысль эта внушается детям. Сильно влияние общественного мнения. Многие народы сохраняют добрые трудовые традиции.

**Общение как бы суммирует действие предыдущих факторов – природы, игры, слова и дела, и эту сумму передает последующей группе факторов – традиции, быту, искусству, религии, примеру-идеалу.**

В народе общение невероятно богато и многообразно. У чувашей есть песня одиночества «Уй варринче». Есть вариант женский, пожалуй, более поэтичный, и мужской. Тяга людей к друг другу имеет невероятную силу. Одиноким раскидистый дуб стоит, думал – отец. Нет, не отозвался, сыночком не назвал... Как много значит ласковое слово! Далее в песне следует мать, возлюбленная... Наконец, полные блюда желтых орехов – с кем посидеть и погрызть их? В сердце грусть-тоска: с кем посидеть, поговорить и развеять? Не общение ли – высшее духовное богатство в отношениях между людьми?.

В специфике общения проявляется и национальный характер. Чуваши, например, очень сдержанны в проявлении чувств. Поцелуев никто не видит. Мать, кормя младенца, целует вершинку, начнет ребенок ходить, самая нежная ласка – гладить по головке, старше станет – по спинке нежно похлопает (чаще это делает бабушка, нежели мать). Есть пословица: «Чуваши целуют в колыбельке и в гробу».

Слово «любовь» – оба варианта: «юрату», «саву» – произносятся крайне редко. Эти слова священны, они выражают божественные состояния души, и их нельзя произносить всуе. Между прочим, эта мысль серьезно внушается детям. Не слова, а поведение, доказывающее истинность чувств, – вот что превыше всего ценится в чувашской среде. Формированию такого отношения

к проявлению чувств надо бы уделять специальное внимание и в школе. Мне представляется весьма перспективной высокогуманная, демократическая методика приучения детей к деловому, доброжелательному общению, предложенная Львом Клементьевым и успешно реализуемая в целом ряде школ. При этом надо бы усилить в этом опыте этнопедагогический компонент.

В общении французы, англичане, немцы проявляют себя по-разному. Насколько же очаровательны в душевных контактах немцы! Доброжелательность невероятная. Просты, ясны, доверительны. Общение без задних мыслей. Благодородство, порядочность наблюдается на каждом шагу. Когда разобрался в человеке – дружеские отношения, обращение на «ты», и эта дружба, как правило, на всю жизнь. Это я мог бы проиллюстрировать на множестве примеров.

**Традиция как бы организует связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов.** Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ. Ничто так не объединяет народ, как традиции. Достижение согласия между традицией и современностью все более становится животрепещущей проблемой науки. Традиция содействует восстановлению утраченного сейчас наследия – такое восстановление может быть спасительным для человечества. В этом меня более всего убеждают японцы и якуты. Честно говоря, я очарован духовно-нравственными традициями народа саха. Национальная гордость, национальное и человеческое достоинство якутов питается именно демократическими, гуманистическими традициями нации. В этих же традициях и объяснение отсутствия национальной ограниченности среди якутов.

Я отнюдь не склонен идеализировать огульно все народные традиции. Конечно, в традициях немало и отсталости, но становится не по себе, когда видишь, как вместе с отсталостью уходит и самобытность. Термин «отсталые народы» изжил себя, он не работает больше, научно несостоятелен. Надо же иметь в виду типы культур – что с чем сравнивать. Очень это непросто. Когда чукча спрашивает: «Чем мы хуже древних греков?» – то это требует более серьезного отношения. Так называемые «отсталые народы» – как дети. Древняя Греция – детство человечества. Можно ли детей, среди которых преобладают одаренные, называть отсталыми из-за того, что они не в состоянии изобрести нейтронную бомбу? Пока что «вершинами» научно-технической цивилизации остаются взрыв над Хиросимой и взрыв под Чернобылем. Цивилизация, освобождаясь от традиций, кажется, готовится уничтожить себя самыми нецивилизованными методами. Традиция – это факт цивилизации, причем во всех областях.

В настоящее время бесценные знания сельских ребят умирают без применения – из-за игнорирования их в школьном образовании. Сельская крестьянская цивилизация, богатая традициями, представляет собой великое духовное сокровище человечества. И возможности этой цивилизации далеко



не исчерпаны.

Бурный прогресс современной цивилизации оставляет как бы на обочине многие знания, умения и навыки, приобретенные всем ходом многотрудного исторического развития человечества. Подчас выпадают из процесса духовного развития мира целые пласты, целые культурные системы. Особенно те, которые созданы и продолжают создаваться народами, приверженными к своему традиционному образу жизни. Не так редко, увы, исчезновение и самих народов: одни вымирают, другие растворяются в более крупных, часто в более энергичных, агрессивных, жестоких соседях.

Степень цивилизованности людей и народов можно измерить тем, насколько активно они противостоят процессу исчезновения ценных народных традиций, насколько направленно они ищут способы сохранения и возрождения утраченных сокровищ. Только возрождение традиций может приостановить губительный процесс духовных потерь, деградации.

Традиции по значению определяют в народной судьбе. Евреи сохраняют себя этнически именно благодаря традициям. Они, оказывается, важнее, нежели даже язык. Строго говоря, да и сам национальный язык есть ничто иное, как элемент традиционности, важнейший ее компонент.

Традиции многообразны. О народе или о какой-то стороне его бытия можно судить по ним. Конечно, в них может быть много и консервативного, может быть, и дикого, явно устаревшего, наивного, но это – жизнь народа. По ним можно судить о менталитете. В традициях концентрируются, пересекаются тысячелетние духовные искания человечества, народов, людей, ибо человечество – это единый космический этнос, вселенская, так сказать, личность, народ – это историческая личность, индивид – целостный образ человека, человеческая личность.

Семейные заветы всегда были крепки среди чувашей. Целомудрие во взаимных отношениях превыше всего. Разводы практически отсутствуют. Супружеские измены исключены. Нет грубых ругательств, нет и срамных песен. Стыдливость имеет многовековые корни. Это не забитость, несмотря на то, что во многих случаях чуваша, конечно, народ безропотный против энергичных, предприимчивых своих угнетателей. Эта безропотность, покорность стимулирует чувство безнаказанности. Что же поделаешь – это не вина, а беда. С другой стороны, и то правда, гражданский мир в Чувашии поддерживается именно этим вечным терпением. Стабильность нужна, и основа мирных отношений в уступчивости, покладистости. Пока что этот древний, мудрый народ переносит и грубый диктат, и провокационные угрозы фашиствующих экстремистов, он вынужден мириться и с национальными унижениями во имя мира. Это тоже от тысячелетних традиций. История это оценит. На это и рассчитывал Иван Яковлев, называя свой народ мирным из мирных и призывая к терпению.

Однако не об этом я хочу сказать. О семейных заветах. На свадьбе – благопожелание матери сыну: «Если тебе Бог отпустил сто лет, проживи

только девяносто девять, а невестка, наша голубушка, наш драгоценный ангел, пусть проживет сто один год. Что тебе делать без нее в этом мире?», «Первая жена чугунная, вторая – глиняная, третья – стеклянная». «Первый сын – стеклянный, второй – глиняный, третий – чугунный». «Первая жена – от бога, вторая – от несчастья, третья – от дьявола». «Хочешь долго жить – будь здоров, хочешь быть здоров – береги жену».

Разведенных не берут в жены: можно было бы подумать, что это нечто национальное, дикое, оказывается, это же самое есть и в Евангелии. «Дети – краса земли», надежда и опора. Община никогда не оставляла сирот. Иван Яковлев вырос в чужой семье; у матери, кормящей и своего младенца, и Яковлева, собственный ребенок умер. Вероятно, не хватало у матери молока двоим. Не свои дети бывают, а чужих – не бывает. Специальное внимание оказывается семейным традициям потому, что народная педагогика лучше всего чувствует себя именно в семье.

**Быт как фактор народного воспитания естественно примыкает к семье, в нем концентрируются важнейшие этнические традиции. Быт суммирует все предыдущие факторы, в совокупности они в ткани быта приобретают новые качества.** Разумеется, быт оказывает влияние и на последующие факторы воспитания: на искусство, религию, даже на пример-идеал. Естественная жизнь народа наилучшим образом проявляет себя именно на фоне быта. Между прочим, быт – это как бы нечто симметричное природе в системе факторов, столь же он многообразен в своих проявлениях, как и природа. Быт в сущности – это природа, сотворенная человеком, его домашняя, внутренняя жизнь, естественное его бытие.

**Искусство как фактор воспитания свидетельствует об общей устремленности народа к прекрасному. Значение народного искусства в воспитании более значительно, чем можно себе это представить.** Пожалуй, его роль в народной педагогике куда выше, чем место искусства в целом в школе. К сожалению, в школьном воспитании искусство никогда не займет того места, какое оно занимает у народа.

Народное искусство противостоит массовой культуре, формалистическим ухищрениям, уводящим людей от народной жизни. Насаждавшаяся в народе антинародная культура может быть устранена только народным искусством.

Есть у народа песни-символы, характеризующие национальный облик. Есть главные песни, которые должен знать каждый человек. У чувашей, например, это «Алран кайми» (гимн объединения), «Вёз-вёз, куккук» (песня благодарности), «Уй варринче» (песня одиночества, песня-раздумье). Совершенно уникальна «Заячья песня»: идут, идут охотники, убьют, сдерут шкуру, продадут, купят водку, напьются, будут жен бить, дети будут плакать – «О, как мне жаль деток, как жаль их»... Погибая, заяц плачет о детях своих палачей, кажется, ничего подобного нет в мировой культуре. Так, в немецкой песне заяц плачет, представляя, как охотник будет угощать им своего гостя, отламывая от него лучший кусок.

Образность, эмоциональность украинских песен бесподобна, ни с чем не сравнима – не зря же поет их до сих пор вся страна – бывший Советский Союз. С лирическими песнями перед взором появляется красивая украинка в национальной, богато вышитой кофте, символизируя Украину. А Россию, русский народ, русскую женщину, кажется, наилучшим образом представляет песня «Помню, я еще молодухой была»: вся жизнь любящей женщины – между поцелуем корнета молодого у колодца и стоном раненого генерала. Столько целомудрия и тоски в песне. И вдруг: «Русские проститутки – самые лучшие в мире», «Русские проститутки – самые дешевые в мире»... Нет, народу, народному искусству, народной педагогике веры гораздо больше, нежели навязываемому массовой культурой искаженному образу любого из народов.

Старый орок поет: «Здравствуйте! Я родился» – далее благопожелания молодежи быть добрыми, честными, любить труд. Ительменская мать утром поет младенцу пробудительную колыбельную песню, чтобы он встретил новый день с хорошим настроением.

Искусство, прекрасное, сильное, действует совокупно. Представьте себе Республику Саха. Вот символические «киты красоты», на которых держится якутская народная эстетика, народная педагогика: сэргэ (коновязь), чорон (кубок для кумыса), хомус (варган); ысыах, олонхо, осуохай... Об их взаимодействии можно было бы говорить и час, и два. Коллективный танец с песней «Осуохай» объединяет народ саха так же, как чувашей объединяла «Аларан кайми»... Но ведь и у чувашей тоже есть все это – алтар, шапар, акатуй, Улып, вайа (тапа, кушар). Как же мы допустили их уход из народной жизни? Неужели многолетняя борьба чувашских правителей со своим народом увенчалась столь блестящим успехом?

Современная школьная педагогика, к сожалению, до сих пор недооценивает роль искусства в воспитании и развитии личности. Искусство имеет настолько сильную власть над душами людей, что можно сравнивать эту силу только с ядерной энергией. Вспомните недавние песни, причем самые популярные, которые были не просто народными, а стали даже пирушечными: «Хороша страна Болгария, а Россия лучше всех», «Не нужен мне берег турецкий и Африка мне не нужна», «Мой адрес – не дом и не улица, мой адрес – Советский Союз». Чувство превосходства – чувство разрушительное. Насколько могуч все-таки шовинизм, он все может уничтожить на своем пути, все – и дружбу братских народов, и великую страну, всех от себя оттолкнет. А каковы эти безродные, бездомные, бродяги, бомжи, мигранты, перекасти-поле, эти оккупанты в своей собственной стране, каковы они в самом деле?! Искусство, отнюдь не красота, отнюдь не прекрасное, скорее, псевдонародное, делало свое дело, эмоционально оправдывая и поддерживая заносчивость, чувство превосходства, испоганивая естественные, самые святые чувства человеческого братства.

В чем спасение? В возвращении к своим исконным, родным истокам.

Надо припасть к своим чистым родникам. Всем это необходимо: и русским, и чувашам, и татарам, и чеченцам, конечно. Немцы, не имея возможности вернуться к своим истокам, возвращаются на этническую родину. Сколько же трагедий с этим связано?! Оставаясь без немцев, Россия понесет неисчислимые потери. Огромна была роль народного искусства, народных традиций в завоевании литовцами, латышами, эстонцами свободы и независимости. Я все время про себя думаю: «Вот пели, пели свои песни народы – объединились и освободились от ига “империи зла”»...

А могло быть все иначе. Каких-нибудь 3–4 года назад народы вполне устраивала бы даже федерация, конечно, не фиктивная, а настоящая. Упустили время – уже и конфедерации стало мало, недостаточно: потеряли народы всякую надежду на отказ центра от шовинизма. А ведь дети, московские, русские дети, проклинали горбачевскую блокаду Литвы, спрашивали: «Признание ли это того, что Литва больше не союзная республика а враждебная нам страна?». Если сомневаетесь, я дам вам адрес 14-летнего ученика и его школы.

Народная педагогика, чуждая всяким национальным предубеждениям, всегда спланивала народы, сохраняла им духовные, нравственные силы, их живую душу, она же внесла вклад и в дело их освобождения.

**Религия – стержневой фактор в духовном формировании личности.** Духовность человека определяется, конечно, не только религией. Религиозный фанатик, как и воинствующий атеист-экстремист, вызывает в душе неприятие, беспокойство, даже тревогу. Атеист, признающий свободу совести, понимающий общечеловеческие нравственные ценности, может не уступать в духовности любому верующему. Здесь ни к чему крайности, взаимоисключающие альтернативы. Жизнь многосложна, демократия в любой сфере, особенно в сфере образования, немыслима без плюрализма мнений, взглядов, убеждений.

Вера в Бога не может, не должна стать модой, ибо главным компонентом этой сферы является любовь к человеку. Сама по себе, отдельно от всего комплекса межличностных отношений, вера в Бога и не может быть спасительной в духовной жизни людей. Мне кажется, что в этом отношении глубоко прав А. М. Леонов, старообрядец-энтузиаст, делающий ставку, прежде всего, на культуру, на духовность. О многом говорит и его программа старообрядческого культурного центра на его родине, в Бурятии. Мне хотелось бы и в данном случае обратить внимание на обширный контекст, на гармоническое взаимодействие всех сторон духовной жизни.

Тем не менее я дерзнул бы прямо сказать, что преследование за веру имело катастрофические последствия. Поэтому люди твердой веры, настоящей веры, достойны всякого уважения, понимания и поддержки. Как-то я побывал в мужском монастыре в Хейлигенштадте, до меня там никого из советских граждан не было. Сможете ли вы себе представить, насколько высокообразованные, духовно богатые люди монахи? Да, душевны очень:

по-видимому, душевность и духовность очень близки к друг другу, и задушевность в общении едва ли мыслима без духовности. С настоятелем мы говорили очень долго, не торопясь, говорили о мире, земле, о добре, любви. Говорили мы одинаково заинтересованно о Боге и Человеке. Мне казалось, что я смотрю в глаза Демократии и Гуманизму. Находясь далеко друг от друга в отношении к религии, мы прекрасно понимали друг друга, быть может, гораздо лучше, чем в то время коммунист коммуниста... Мир человеческий очень сложен. Повторяю, я был в монастыре первым и единственным из Советского Союза. В книге почетных посетителей оставил запись, свидетельствуя свое уважение к духовной жизни монахов. Это многих удивило. Позднее об этом долго вспоминали немцы и говорили о смелости посетителя.

Случалось разное в жизни, кое о чем сегодня вспоминаешь с чувством некоторой неловкости и даже сожаления. В 1970 г. я посетил дальнее старообрядческое поселение на Енисее, что в Туве. При мне второклассник в школьной библиотеке подбирал себе книги. С книгами было туго – та не интересна, та трудна для того возраста. И библиотека была небогата. И вот предлагаю мальчику книжечку о школьных годах Владимира Ильича Ленина. Ученик второго класса решительно отмахнулся от нее, почти оттолкнул от себя книгу, хотя и не задел, но жест был жестом не простого неодобрения, а решительного отрицания, отвержения, быть может, даже презрения. «Не буду я о нем ничего читать. Он был очень плохой человек». Не хочу по этому поводу особо распространяться. Не буду говорить, что устами младенца глаголет ангел, пророк, истина. Какие-то мысли у вас и так возникнут. Тем более своих симпатий к старообрядцам я и так никогда не скрывал. Сегодня я вспоминаю этого мальчика с уважением. Каково было его родителям? Поэтому повторяю – люди твердой веры достойны уважения. Особенно сегодня, когда партийная номенклатура всему миру доказала, чему она верила и верит. Честные коммунисты и номенклатура – это две разные партии, два враждебных сословия.

До религии были названы в качестве факторов народного воспитания природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство. Религия оказалась рядом с суммирующим, своего рода итоговым фактором – примером-идеалом, примером-символом. Но ведь религия сама тоже во многих деталях, быть может, даже в решающих, суммирует все предыдущие факторы. Природа божественна – это не только поэзия. Поклонение природе в целом и отдельным ее элементам, начиная от Солнца и кончая солнечной иволгой, – это не только языческое, это нечто высшее, не мешающее, не исключающее ни буддизма, ни магометанства. Думаю о марийцах-язычниках в Нижегородской губернии, всего-то их восемь тысяч. Они же сохранили себя благодаря обожествлению родной природы. Сохранили и духовность. И опять приходит на ум вопрос-удивление: чем марийцы хуже древних греков, ну чем?! Любовь к природе – часть всеобщей любви. Любовь к Богу тоже в этой же великой любви. Человек в этом мире и сам бог, раз он бог, то прекрасен.

Если игру соотнести с религией, наверное, можно рискнуть быть бестактным. Однако игра – феномен гораздо более серьезный, нежели можно было бы подумать. Признание присутствия в церковных обрядах, ритуалах, церемониях игрового момента ни в коем случае не есть святотатство, честное слово. Есть нечто и сценическое. У меня на родине, в Больших Яльчиках, священник, отрешившись от сана, собирался идти на сцену: говорил, что готов к этому, ибо нечто, чем он занимался, имеет много традиционно театрального, сценического. Думаю, что он об этом говорил без цинизма, не приспособившись к коммунистам-антихристам. Жизнь многосложна, и далеко не все сюжеты прямолинейно объяснимы.

Основная тема всех религий – дети, воспитание. В христианстве главная тема – мать и дитя. Мать возвышается до божественного уровня, без матери не может быть не только ни героя, ни поэта, но и ни сына человеческого, ни сына божьего. Обожествление святости материнской любви созидательно. Эту любовь копила мать миллионы лет. Иконе Богородицы Умиления (XII в., Новгород) в Успенском соборе Кремля скоро тысяча лет. И столько же лет умиляет целомудренная, затаенная, пожалуй, даже робкая улыбка матери.

Религия сама по себе несет мощный заряд духовности, но много значат связанные с ней ритуалы: символ веры, молитвы, исповедь, причастие, таинство крещения, венчание, отпевание... Все это, приближая человека к Богу, возвышает его. Архитектура, колокольный звон, торжественная служба, тревожный свет свечей, иконы – их воздействие на душу едва ли решится отрицать даже грубый, вульгарный материалист, знающий только одно: бога не существует, потому что его нет. Вы знаете, о чем говорят правоверные мусульмане в предместье, перед тем, как войти в зал для молений? О детях и внуках, только о них. Оценки, характеристики, взаимный обмен мнениями по поводу встреч с детьми. Во всем, что в той или иной форме связано с религией, есть огромный нравственный, воспитательный потенциал, несущий в себе духовный заряд невероятной силы.

В Саранске финский проповедник посетил национальную школу и сказал детям: «Бога по-настоящему познать и приблизиться к нему можно только на родном, материнском языке». Я, как автор книг для чтения в начальных классах, продвигу возможности отражения в них религиозных тем, в контексте общечеловеческих духовно-нравственных ценностей и священной истории как части всемирной. Меня поражает перевод на чувашский «Отче наш» – интимностью обращения к Всевышнему, необычайной и просто неповторимой задушевностью тона, истинной поэтичностью и народностью стиля. Сама манера обращения к Богу в переводе – гениальная находка Яковлева. Я обязательно включу эту молитву в учебник. Хотя бы как образец высокопоэтического текста на материнском языке. Я в состоянии это делать, никоим образом не нарушая светскости содержания образования.

Кроме того, я допускаю включение в учебник эпизодов – конечно, с комментариями – и следующего порядка. В 1992 г., в пятницу, 11 сентября, был

день строгого поста: праздновалось Усекновение главы Пророка, Предтечи и Крестителя Господня Иоанна. Через восемнадцать веков после Предтечи в этот день погиб св. мученик болгарин Анастасий (1774–1794). История гибели начиналась как вздорный анекдот: хозяин юноши, ремесленник в Салониках, решил сэкономить на пошлинах, а поскольку льгота полагалась мусульманам, приказал Анастасию одеться турком и так провезти товар через таможеню. Трюк не удался: таможенники что-то заподозрили и потребовали от него прочесть мусульманскую молитву. Юноша краснеет и молчит, его отводят к начальнику. Тот мог бы отпустить парня, взяв с него деньги, но решил прославиться и потребовал перейти в ислам. Анастасий не струсил и отказался. Поволокли его к мулле, пятеро свидетелей заявили, что неверный хулил Пророка. Юноша честно ответил, что ничего такого не говорил, хотя думает именно так. Его приговорили к повешению, но умер он еще по дороге к виселице от побоев. Так жадность православного и честолюбие мусульманина, объединившись, погубили твердого и честного в вере человека.

В этой информации от жития святых содержится предостережение, чтобы люди были терпимы друг к другу, избегали распрей из-за религиозного фанатизма. Да ведь и сам Магомет предостерегал: «Кто оскорбляет Христа, оскорбляет и меня».

Представляется нелепым, невероятным, что до сих пор в истории воспитания, в истории педагогики обходится вниманием наследие величайших учителей человечества – Будды, Христа и Магомета. Общность их этико-педагогических концепций бесспорна. Их «круглый стол», за которым они ведут бесконечный диалог, – весь земной шар, вся вселенная. За партами у великих учителей – все человечество, жившее, живущее, будущее жить на Земле. Казалось бы, это истина, не требующая доказательств.

В нравственных вопросах светскость и религиозность не очень-то далеко отстоят друг от друга. Даже, пожалуй, совсем-совсем близко. Две стороны одной и той же медали – диалектическое единство! Впрочем, это объясняется просто: в общем и целом, что ни говорите, человек-то ведь – существо сверхъестественное, божественное.

Однако не будем уходить далеко от темы. Обратимся опять к примеру.

В молитве последних оптинских старцев девять предложений, каждое из которых начинается с обращения: «Господи». Я не знаю, имею ли я, светское лицо, право адаптировать для учебной книги канонизированный текст, не нарушаю ли я какие-то строгие церковные предписания, установления. Пять абзацев молитвы я даю как единый, неразрываемый по абзацам текст, и сохраняю только первое обращение.

«Господи, дай мне с душевным спокойствием встретить все, что принесет мне настоящий день... Дай мне всецело предаться воле Твоей святой... На всякий час сегодня во всем наставь и поддержи меня... Какие бы я ни получал известия в течение дня, научи принять их со спокойной душой и

твердым убеждением, что на все святая воля Твоя... Во всех моих делах и словах руководи моими мыслями и чувствами... Во всех непредвиденных случаях не дай мне забывать, что все ниспослано Тобой... Научи меня прямо и разумно действовать с каждым членом семьи моей, никого не огорчая и никого не смущая. Дай мне силу перенести утомление наступающего дня и все события в течение его. Руководи моею волею и научи меня молиться, надеяться, верить. Любить, терпеть и прощать. Аминь».

Сделал ли я что-то недозволенное? Намерения же были мои самые благие. И текст приведенный вполне согласуется с заповедями народной педагогики. Обратите, пожалуйста, внимание на педагогический ряд ключевых слов: наставь, руководи, учи... А вот этический ряд слов, несущих основной смысл: поддержи, спокойная душа, твердое убеждение, надеяться, верить, любить, терпеть, прощать...

Нарушил ли я что-либо, совершил ли что-то непростительное? Тем более, перевел молитву еще и на чувашский. Получилось неплохо. Совсем неплохо.

Однако, что ни говорите, народная педагогика не может обходиться без подобных текстов. Лишение ее подобных текстов противоестественно. Сумел ли я убедить вас в том, что религия – величайший пласт человеческой культуры? Лишая себя этого пласта, мы строим ненадежный, непрочный дом духовности: развалится. Великая мудрость титанов человеческого духа духовно обогатит и учителя, и учеников. Будда говорил ученикам: «Будьте сами себе светильниками». Христос учителя ставил в пример ученикам. Магомет, учитель многих народов, был одним из величайших подвижников человечества. Его учение стало краеугольным камнем всей арабской культуры. Для нас это своеобразный ключ к великой культуре. Да и к народной педагогике тех, кто исповедует ислам, дороги не найдешь без Корана. Светская, школьная педагогика много потеряла, отвернувшись от такого мощного фактора воспитания, каким является религия. Поэтому-то и был я вынужден подробнее останавливаться на этом факторе народного воспитания.

Однако пора, пожалуй, перейти к последнему, как бы завершающему фактору народного воспитания, в котором максимальным образом проявляется пансофическая природа народной педагогики.

**Пример, пример-идеал, пример-символ как фактор воспитания в народной педагогике имеет глобальное, всеобъемлющее значение, в нем как бы суммируются другие факторы, начиная с природы и кончая религией, быть может, как ни парадоксально, и самим примером.**

Пример природы – в ее очеловеченном восприятии, пожалуй, применительно к детям даже в наивных проявлениях антропоморфизма. Удивительно отношение так называемых диких и полудиких народов к природе. Гуманное отношение к каждой букашке, к каждому листку, действительно, на уровне очеловеченности всего живого и неживого окружения. Ни один северянин напрасно ветки не ломает, листка он не сорвет, птичье гнездышко далеко обойдет, чтобы не потревожить птенцов. Коряки, чукчи-оленоводы выгры-



зают из-под кожи оленей личинки овода и съедают их, как деликатес – то, что приносит беспокойство оленям, лишает их здоровья, оказывается самой лакомой пищей. Как все сбалансировано в природе, как природа уравнивала! Якуты комаров не убивают, а просто отгоняют их, не хотят нарушения гармонии в природе.

Пример дуба в чувашской жизни опоэтизирован, дуб называется батюшкой. У него только тело жесткое, а душа мягкая, в его тени посидит негодяй – на следующий день померкнет для дуба свет божий и начнет он сохнуть. Юманкка-дубочек называют сыночка, на которого делает ставку не только семья, но и род. Часто он оказывается единственным сыном в семье. И воспитывают, формируют его по примеру дуба: твердый и сильный – в делах, мягкий и нежный – в душе. В отношении к природе те, кого подозревают в недостаточной цивилизованности, во сто крат гуманнее, нежели осваивающие, например, Север граждане бывшего Союза и нынешней России. Если так пойдет дело, придется переименовать всю страну, как уже переименовали ее самую исконную, русскую, российскую часть – Нечерноземье... Так называется не область, не регион, а целая большая страна. Цветущая была страна. Нарушились отношения между человеком и природой – и опустела страна. Придет черед – и другие земли лишатся чернозема. Гармония же нужна, уважение к земле. Если действовать по формуле «Не ждать милостей от природы», а взять, изъять, отобрать, то чего ждать от человека? Пример гармонии природы умиляет, очаровывает человека, воодушевляет, вдохновляет, успокаивает, умиротворяет.

Этнограф-этнолог Захарий Ефимович Черняков свое девяностолетие отметил у саамов, в далекой тундре. Все было прекрасно, кроме комаров и одного недоразумения. Бескрайняя тундра захватывает дух и пьянит. Во время обеденной остановки захотелось прилечь. Саам, провожатый, опередив, предугадав преступный жест – собрать под себя охапку мха, замахал руками: «Нельзя, невозможно. У нас так не делают. Иначе все исчезнет. А как же олени»... Молодой саам – робкий, застенчивый человек. Решился-таки выступить. Не постеснялся, когда дело коснулось интересов Родины. Как же олени? Не саамы сами на первом месте, а олени. И эгоизма-то обнаженного и вправду нет. На сотни верст кругом один мох растет. Однако каждый отросточек мха, с трудом пробивающегося из мерзлой земли, для саама драгоценен. Трава жизни. А вышивается как дерево жизни. Как древний герб народа и страны.

К ста годам приближается худой, энергичный, неутомимый друг мой этнолог. И не дает ему покоя одна эта оплошность по отношению к природе Лапландии, любимого им народа. А совсем рядом слышим, как зло гудят бульдозеры, вездеходы, как ухают взрывы... И в этом вселенском грохоте саам, как одинокий мох на скале, чего-то ждет, на что-то надеется. Поручкой ему в том пример родной природы. Для него она – и символ, и идеал.

Ставилась ли коммунистическим руководством страны конкретная

историческая задача истребления чувашского народа, когда уничтожались священные рощи, осквернялись места поклонения своим богам и становилась непригодной среда традиционного обитания народа? У чувашей обожествляются озера, реки, овраги, холмы, родники, отдельные деревья, они объявляются местопребыванием вполне определенных богов-покровителей и называются их именами. Повсюду абсолютная гармония. Какая-то целомудренная красота. К каждой травинке трепетное отношение. Каждый уголок несет свою лирику и функционирует автономно. Однако гармония нежная, хрупкая, как горный хрусталь, чуть что – и рассыплется на мелкие осколки. Родная природа одушевлена, чужое вмешательство лишает сердца и имеет страшные последствия, делая людские души пустыми, холостыми, черствыми, неспособными откликнуться на зов родины. И погибает страна, исчезает народ.

Невероятно точно, с точки зрения задач геноцида, выбрано место для строительства крупнейшего химкомбината, производителя вреднейших для природы и людей веществ, – на месте впадения Цивилия в Волгу, на священном лугу, с обильно расцветавшими съедобными и целебными травами, а на правом берегу – священная гора, священная дубрава, общенациональный языческий храм, пантеон – сюда привел Вырыг чувашское племя, бежавшее от насильственной мусульманизации в 922 г., здесь народ встретил на коленях первую зарю, восходящее солнце... Кругом селения, средоточия высокой духовности, многообразного мастерства, певческих традиций, напрочь исчезнувшие. Да и остальные три химкомбината, равномерно распределенные по территории Чувашии, точно бьют в цель: кругом чистые реки, бездонные озера, холодные родники – «журавлиные глаза», опять же священные дубравы и заповедные леса. Да только ли химическое производство?.. А строительство крупнейшего в стране завода промышленных тракторов на территории, где в селениях сохранялся еще древний художественный промысел – вышивание, и произведения здешних мастеров сравнивались с творениями итальянских и египетских мастеров. Однако шло разрушение не только экологии природы, но и культуры, духовности, нравственности. Конечно, и самого человека. Пожалуй, это делалось сознательно. С чего началось строительство завода? Спервоначально были ухлопаны многие миллионы рублей на строительство вертепа – всемирно известной «Бани», своего рода не дома, а дворца терпимости, целого комплекса предприятий развратных оргий. Нет, нет, что ни говорите, материалисты – народ смывленный, ловкий или, как говорят в простонародье, дошлый, знают, что самым надежным способом расправы с аборигенами является разрушение их традиционной среды обитания.

Русский лес, русская природа, русская зима, русское небо – это не эпитеты и не метафоры, а движения души русского человека, примеры-идеалы, примеры-символы, призывающие к гармонии со вселенной. Другое дело – русская икра, русский мех, русский алмаз, в них нет ни поэзии, ни правды,

ибо это уже рынок, или, скорее всего, даже базар.

А сколько символических игр! Во многих играх дети видят свой народ в лучшем свете, свою страну как землю святую, обетованную. Праздничные чувства, которыми награждают ребенка народные игры, символизируют оптимизм народа, его надежды на будущее. Знаменательно также и то, в народных празднествах полную реализацию получают пример-идеал, идеальные представления о человеке, лучшем сыне народа. Игра – уникальная форма жизнедеятельности детей и взрослых, в которых особенным образом проявляется национальный характер: в ней есть и религиозный элемент, порою и обращения к высшим богам. Так, например, в чувашском празднике Учук, проводимом после весеннего сева, много места занимают полевые моления, обращенные к божествам, покровительствующим плодородию. Но есть песни, пляски, игры, богатое угощение. И детям уделяется особенное внимание. Все происходит на лоне природы, в самом красивом месте окрестности.

Слово, дело, общение держатся тоже преимущественно на примере-идеале. Отсутствие в чувашском языке грубых ругательств в свое время произвело сильное впечатление на Василия Сухомлинского – он это объяснил высокоразвитой духовной культурой и общественной жизнью. Так, в одном из писем (от 6 февраля 1967 г.) он размышляет: «Мне кажется, что даже для вас, чувашей, в истории вашего народа есть неясные страницы. Нет ли в вашей истории такого периода, который выпал из поля зрения исследователей? Богатейшая духовная культура – это, по-моему, результат высокоразвитой общественной жизни».

Говоря о слове, деле, общении с точки зрения действия в контексте примера, надо иметь в виду и слова-символы, и дела-символы (народные дела-символы равнозначны событиям-символам), в них реально воплощаются личности-символы. При этом надо думать не только о великих исторических деятелях. Личности-символы, таланты высокой нравственности – рядом с нами. Это и Петр Терентьевич Золотов, всю свою небогатую пенсию вкладывавший на сбор документов о Яковлеве, это и моя бабушка, Перасковья Филипповна Волкова, лично вынянчившая свыше 30 своих внуков и правнуков. Особый сказ – о Науме Андреевиче Андрееве-Урхи. Он 60 лет трудился над переводом «Фауста». К 80 годам получил университетское образование, сдавая экзамены по своим учебникам. Скромный, честный, бескорыстный труженик, мыслитель, умер в 92 года в полуземлянке, так и не пожив ни одного дня в доме с удобствами, о чем с печалью писал чувашским руководителям. А тем не до него было.

Попутно нельзя не сказать о своеобразных условиях действия примера на личность, что ясно сознавалось в народной педагогике. Пример – и положительный, и отрицательный – не действует сам по себе, его надо основывать на человеческой совести, на нравственности. Страшные последствия может иметь отрицательный пример, связанный с тотальным насилием.

Представьте себе, пожалуйста, мысленно двух пьяных верзил, бьющих на улице пятилетнего мальчишку, пожелавшего жить в своем доме с отцом-матерью, братьями-сестрами. Ведь совершенно аналогичное происходит в Абхазии. Участие российских танков и БТР на стороне мародерствующих грузинских гвардейцев в истреблении стотысячного абхазского народа, вечно уповавшего на заступничество русских, не украсит историю новой России... Самое страшное – это отрицательно скажется и на индивидуальном поведении людей, в том числе и молодых, дав новый толчок росту насилия и преступности. Преступные действия правителей всегда сказываются на росте преступности в народе. Так что предстоящий всплеск преступности, вспышки жестокости, к сожалению, вполне закономерны.

Ничто так не скрепляет народ, как традиции. Именно на них и опирается культуросообразность. Чем богаче традиции, тем духовно богаче народ и тем выше его национальная гордость и человеческое достоинство. Традиция вбирает в себя многое, быть может, и самое ценное, из быта, помогает творить красоту, так как есть традиции и художественные, и трудовые – пожалуй, самые устойчивые, самые стабильные. Народное искусство – самое лучшее, что есть у человечества. Религия углубляет народные традиции, по-особенному освящая их.

Народная педагогика сильна именно контекстом, гармоническим взаимодействием компонентов воспитания. Это же удивительное дело, что в каждом отдельно взятом факторе народного воспитания нетрудно обнаружить функционирование многих демократических, гуманистических особенностей народной педагогики. Прослеживается поразительная закономерность: если эти особенности никак не присутствуют в факторах, никак их не оценивают, не характеризуют, то фактор этот оказывается бездействующим, т. е. искусственно придуманным. Все десять факторов народного воспитания проверены посредством анализа с точки зрения присутствия в них особенностей народной педагогики. Именно рассмотрение факторов народного воспитания под призмой демократических, гуманистических особенностей традиционной культуры воспитания и позволяет привлечь особенное ваше внимание к проблеме современного функционирования народной педагогики как решающего феномена истинной демократии в сфере образования. В этих словах я лично не вижу преувеличения.

УДК 37.0+371+39

*Т. Н. Петрова*

## **УВАЖЕНИЕ К ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

Формирование нравственных отношений в чувашской народной педагогике неразрывно связано с исторически сложившимися нормами взаимных связей между разными поколениями внутри самой общины.

Когда говорят о моральных качествах, об общих этнических психологических чертах чувашского народа, обычно подчёркивают скромность, добродушие, миролюбие, бескорыстие, приветливость в сочетании с чуткостью, которые как национальная особенность формировались и сохранялись в течение тысячелетий. Многие учёные-исследователи, писатели и путешественники, которым приходилось изучать быт и духовную культуру чувашского народа, отмечали важную национальную особенность – трудолюбие. «Состояние труда – основное свойство чувашского народа», – отмечал русский писатель и путешественник Н. Одоев.

**В каждой семье на первый план выдвигалось воспитание в детях трудолюбия**, и если в какой-нибудь семье не ценился труд, то на примере этой семьи детям показывали, как нельзя жить. Среди чувашского народа до сих пор очень чтится важный нравственный закон общинной жизни: «Только трижды потрудившись, имеешь право сесть за стол». Община являлась не только источником и носителем социальных норм и установок, но и идеальной ценностью, мерилом, «цензором», по отношению к которому каждый ребёнок должен был со временем выработать свою позицию, соизмерить и приспособить свои «претензии» к нему. Такая позиция вырабатывалась прежде всего не путем словесной передачи моральных знаний, а через естественное побуждение к правильному поступку, действию. В народе имелись богатые своим воспитательным содержанием трудовые традиции «ниме» (помочь), «улах» (посиделки) и др. В таких совместных формах работы и увеселениях дети совместно со взрослыми находили общую радость, смысл, удовлетворение от оказанной односельчанам бескорыстной помощи. Забота не только о себе, но и о других, отзывчивость на просьбы о помощи являлись важными показателями взрослости, социальной ценности членов общины, в том числе и детей.

**В чувашской народной педагогике важным принципом в отношениях с детьми являлся дифференцированный подход.** Народная школа, опираясь на индивидуальные особенности и учитывая возрастные возможности детей и подростков, подготавливала их к жизни в процессе трудовой деятельности. При этом широко использовалась совместная работа и взаимопомощь детей через привлечение самих же детей в качестве воспитателей младших братьев и сестёр, помощников по хозяйству. С этой же целью им давались трудовые поручения, выполнение которых непременно приводило к положительным воспитательным результатам. Для 6–7-летних детей были задания такого рода, как уход за малолетними детьми, за домашними животными, за огородом и т. п. Мальчишки пригоняли стадо, пасли коров и овец, девочки ухаживали за курами, пасли цыплят, уток и гусей.

Г. Тимофеев в

книге «Тахарьял» писал: «Если в семье нет старых, то за младшими смотрят старшие. При этом родители говорили: “Помни, мы тебя растили, без мук и трудностей не обходилось, так что и тебе придётся это испытать: смотри же ты за младшими братишками и сестрёнками”».

С возрастом трудовые поручения и задания усложнялись. К 12–13 годам мальчики уже были подготовлены к занятию более серьёзным трудом. Поэтому общеизвестное выражение: «Эпе текех ача мар, эпе 12-ре» (Я уже не ребёнок, мне 12 лет) характеризует «взрослого» человека, умеющего и способного самостоятельно зарабатывать хлеб. Девочки в этом возрасте привлекались к ткачеству, вышиванию и разным видам рукоделия. К 14–15 годам юноши и девушки знали и умели делать всё, что и их родители. Раннему трудовому взрослению способствовало, кроме суровых условий и жёстких трудовых требований, такое отношение к детям, как доверие, уважение, умелое поощрение, причём очень редко материальное, в условиях любви, свободы и самостоятельности. Очень часто ребёнок самостоятельно, на основе внимательного наблюдения, усваивал те или иные производственные навыки и доводил их до совершенства в повседневном труде.

**Такие же закономерности раннего приучения к труду характерны и для других народов, в том числе и для русского.**

Многие исследователи этнопсихологии русской сельской семьи отмечают, что дети начинали трудиться с раннего детства. Мальчики 5–6 лет уже хорошо ездили верхом на лошадях. В этом возрасте они управляли лошадью при вспашке и бороновании тяжёлых земель, при перевозке снопов и молотьбе. Земледельческий труд – это для детей первая форма производительного труда, представляющая не только практическую целесообразность, но и, по большому счёту, высшую трудовую ценность. Мальчики 12–14 лет помогали, хотя труд этот был нелёгким, взрослым в пахоте, молотьбе и других полевых работах, приучались к строительному делу (в селении обычно каждый хозяин умел поставить сруб и произвести необходимый ремонт в хозяйстве). Трудовые навыки в работе они получали от отцов и дедов.

К 17–18 годам юноша становился полноправным работником в доме. Девочки 6–7 лет помогали носить воду, дрова, мыть посуду и полы, ухаживать за птицей, пололи огороды. Как и мальчики, они обычно умели ездить верхом и в 7–8 лет управляли лошадью при полевых работах. Девочки 10 лет доили коров и ухаживали за малолетними детьми. Девочек с раннего возраста приучали прясть, а затем и ткать. Обучение рукоделию зависело от понятливости ребёнка, более способных начинали обучать с 4–5 лет, а остальных – с 8–9 лет. Сначала сажали за прялку, затем учили вязать чулки, позднее – концы для полотенец, расшивки.

В 10–12 лет девочки белили холсты, расстилали их весной по берегу реки. В это же время они учились шитью и кройке, для этого им выдавалось какое-нибудь сырьё, из которого они шили одежду для маленьких ребят. Трудовым воспитанием и обучением ремеслу дочери руководила мать. Она

передавала ей свои практические навыки и познания в области хозяйственной деятельности, необходимые в будущей семейной жизни дочери. Навыки приготовления пищи, как это было принято в крестьянских семьях, дочь приобретала уже в доме мужа. В девушках готовили пищу только в том случае, если была больна мать и не было дома снох. При распределении работы по домашнему хозяйству учитывались физические возможности детей, но в бедняцких семьях нередко им приходилось выполнять тяжёлые или сложные и непосильные для своего возраста работы. К 13–14 годам подростки участвовали во всех хозяйственных работах семьи: помогали отцу в пахоте, косили, жали, выполняли все хозяйственные дела.

Вся домашняя работа считалась традиционно женской. Мужчине было зазорно выполнять её. Мальчик, принёсший коромысло воды, даже подвергался насмешкам. В зажиточных семьях для присмотра за детьми брали няньку–девочку 10–12 лет из бедной семьи.

Существовали свои нормы и установки застолья: «За столом рассаживались в определённом порядке. Под святой угол садился глава семьи, рядом с ним – старший из сыновей. Мужчины рассаживались по одну сторону стола – на лавках, женщины – по другую, на приставных скамейках. Дети ели за отдельным столом, около печи. Свекровь сидела вместе с ребятишками, чтобы доглядывать за ними. Случалось и так, что сначала ели взрослые, потом дети...»\*

С началом урочных работ распорядок трудовой жизни алтайских сибиряков резко менялся. Их пашни и сенокосные угодья были расположены на заимках за 20–30 вёрст. В поле уезжали целыми семьями, возвращались домой только на воскресенье. Время от времени сюда приезжали женщины, чаще всего молодые снохи, чтобы испечь хлеб и помочь по хозяйству. Многие семьи уезжали в поле с малолетними детьми и брали с собой всю скотину, а избу в селе на время страдной поры нередко заколачивали.

Таким образом, в основе внутрисемейных отношений русской деревни лежали те же патриархальные порядки, что и у населявших территорию России народов, в том числе и Среднего Поволжья.

В условиях повседневного совместного труда взрослых и детей в чувашских семьях на каждого ребёнка оказывали разнообразное влияние родители, бабушки и дедушки, родственники, соседи, братья и сестры, сверстники. Если ребёнок чего-то не понимал у одного из своих учителей, то тогда другой мог более доходчиво и доступно объяснить суть той или иной трудовой операции.

В таких ситуациях использовались разъяснения, объяснения, намёки, временная помощь с последующей самостоятельной доработкой самим ребёнком начатого дела. **Каким бы тяжёлым ни был крестьянский труд, по отношению к детям проявлялась забота, настойчивая и разумная**

\* Сафьянова, А. В. Внутренний строй русской сельской семьи Алтайского края во II половине XIX – начале XX в. / А. В. Сафьянова. – М., 1993. – С. 127.

**строгость.** Эта мысль заключена в пословицах, которые, несомненно, выдают характер взаимоотношений между взрослыми и детьми: «Ача пачана шанса ура усса ан лар» (Надеясь на детей, не сиди сложа руки), «Ватта сук пулсан, латти сук» (Нет взрослых, нет и толку).

Строгий индивидуальный и личностно-ориентированный подход применялся в народной педагогике также при организации и проведении традиционных молодёжных праздников, обычаев и обрядов. Учитывая индивидуальные особенности характера каждого ребёнка, народные воспитатели одобряли и поддерживали робких и застенчивых, приучали к спокойствию чрезмерно подвижных детей. Благодаря их чуткому и внимательному обращению молчаливые становились разговорчивыми, застенчивые – смелыми и активными. В то же время взрослыми осуждались пустословие, многословность: «Каласассине сахал калас, еслессине нумайрах есле» (Поменьше болтай, побольше дела делай), «Самахпа тупене те сарлама пулать» (Словами и небо можно покрасить). Детям с детства внушали мысль, что о человеке судят не потому, что и как он говорит, а по тому, что и как он делает. Эта установка по отношению к детям характерна для всех без исключения взрослых, окружавших ребёнка.

Развитие нравственных и трудовых потребностей происходило прежде всего ситуативно, т. е. в процессе столкновения с проявлениями нравственности или безнравственности среди окружавших ребёнка людей и их осмыслении каждым. **Анализ народных трудовых традиций и молодёжных праздников даёт полное основание говорить о стремлении взрослых максимально педагогизировать всю окружающую микро- и макросреду.**

Наиболее распространёнными, богатыми своим педагогическим содержанием, разнообразными методами и формами трудового воспитания были общинные традиции ниме (помочь), алылмаш (рукообмен), улах ларма (посиделки), хер ниме (девичья помочь), молодёжные праздники – серен, сурхури, саварни, синсе, тапа, акатуй и др.

Ниме – коллективная помочь, устраиваемая односельчанами при выполнении трудоёмких и хлопотных работ, справиться с которыми в одиночку было невозможно. Традиция ниме имеет очень глубокие исторические корни. Чуваши в течение нескольких тысячелетий сохраняли этот обычай и донесли его до наших дней. В жизни селянина много таких моментов, когда требуются совместные усилия для своевременного выполнения тех или иных хозяйственных работ. Очень часто дети оказывали посильную помощь взрослым в этих работах.

**Велика и многогранна была воспитательная сила ниме, особенно для детей.** Общественное мнение как бы регулировало действие и поведение всех, кто участвовал в совместном труде. При строительстве дома крепкие, здоровые мужики поднимали сруб, другие готовили строительный материал, третьи ставили сруб на мох, конопатили. Старики давали дельные советы, умело направляли работу, помогали детям в выполнении некоторых работ. Главная функция стариков во время ниме была не столько трудовая, сколько



педагогическая. Они следили за всеми ритуалами до возведения дома. Во время работы дети и молодёжь не только перенимали производственные навыки, но и учились общению друг с другом.

Была также широко распространена другая форма коллективного трудового и нравственного воспитания для девушек – хер ниме (девичья помочь). По старинным обычаям, чувашская невеста на свадьбе должна преподнести в знак уважения подарки родственникам жениха и своим родственникам в честь прощания с родной семьёй. Этот обряд совершали после сговора («самах татна хыссан»), на свадьбе и после свадебных праздников. Поэтому невесте приходилось заранее готовить эти подарки. В основном они состояли из предметов рукоделия. Это были: платок для жениха («керу тутри»), вышитые полотенца и вышитые мужские рубашки, также вышитые передники для женщин (саппун, черситти), платки, украшения, шейные и нагрудные украшения из монет. Невесту при этом ожидала такая трудоёмкая и кропотливая ручная работа, которую она при всём своём высоком мастерстве и проворности не могла осилить одна без помощи своих подруг. Поэтому собирала подруг (хер суме) и устраивала хер ниме. Работа была исключительно добровольная и безвозмездная. Эта трудовая общность – группа девушек-рукодельниц – представляла собой, на современном педагогическом языке, самостоятельный кружок рукоделия, основанный на принципе самостоятельности и самоорганизации. Девушки старались выполнять работу качественно, ибо их работа во время раздаривания публично оценивалась всеми присутствующими гостями: если подарков мало или они невысокого качества, то родственники станут попрекать невесту и всячески унижать. Девушки не хотели выглядеть хуже, и эта ответственность заставляла их работать очень качественно, добросовестно. В ходе совместного труда они учились друг у друга, обменивались секретами выполнения тех или иных работ. Взаимное согласие, доверие, привязанность, общность интересов в таких «девичьих школах рукоделия» – всё это создавало тёплую нравственно-психологическую атмосферу: «Алла-аллан ес усенет» (Рука об руку – дело спорится) – говорится в народе, или же: «Хавасла ес-чун канасе» (Дружная работа душу веселит). «Улта ала ултта тарать, ике ала икке тамасть» (Шесть рук шести стоят, две руки двух не стоят) – гласит чувашская пословица. После каждой выполненной работы девушки сравнивали результаты своего труда и давали оценку качества каждого изделия. Такая дружная работа имела одну очень важную оценочную деталь. Обязательное присутствие и общение со старшими сестрами, снохами, родителями и бабушками имело большое значение для дальнейшего продолжения работы.

**Аналогичные групповые формы занятия ручным трудом находили своё естественное продолжение в другой, довольно широко распространённой неформальной школе трудового воспитания чувашской молодёжи – на улахх (посиделках).** Педагогическая ценность посиделок заключалась в том, что ещё с давних времён молодёжь сама, без участия взрослых, весьма разумно организовывала эти вечера. В них вполне можно

выделить подлинное самоуправление в организации своего труда и отдыха. Молодые люди сами убирали дом, топили баню, варили кашу для угощения и т. д. Собравшись в каком-либо доме, где временно отсутствуют хозяева или родители, молодёжь тут же планировала улах (само слово в переводе означает «уединение, уединённый» – Н. Н. Ашмарин). Там собиралась группа из нескольких человек, которых объединяла общая забота – организация и проведение улаха. Собравшись вместе, юноши и девушки распределяли трудовые поручения, выбирали ведущего. Ими были, как правило, бойкие, смелые и владеющие организаторскими способностями парни – «улах пусе» (заводилы).

Практически ни один народный праздник не обходился без участия детей и молодёжи, которые, если и не были участниками этих празднеств, то активно «впитывали» то, что происходило вокруг и в будущем проделывали то, что они видели и слышали.

Таким образом, постоянный труд по преодолению собственной нерешительности, приобщение детей к культурным трудовым традициям села, выработка стремления поступать, действовать в соответствии с нравственными устоями, взглядами, традициями, представлениями, ценностными ориентациями общины, народа специально организовывались представителями старшего поколения. **Труд призван был социализировать детей, научить жить в общине по выработанным в ней правилам, которые имели серьёзные преимущества по сравнению со специально организованным процессом школьного обучения, в котором воспитательное воздействие значительно уступало народному воспитанию.**

Эти преимущества выражались, *во-первых*, в том, что круг лиц, который оказывал воздействие на детей в условиях сельской общины и воспитательное пространство было значительно шире. Тем более, в этот круг попадали представители всех возрастных групп.

*Во-вторых*, они обладали мощным воспитательным потенциалом потому, что имели возможность обучать и воспитывать не в условиях классных аудиторных занятий, а непосредственно в самом процессе совместной трудовой, игровой деятельности.

*В-третьих*, их действия, определённые работы, которые они выполняли, имели самое серьёзное значение для жизни не только семьи, но и всего села в целом. Дети в таких условиях чувствовали, что их деятельность функционально близка миру взрослых забот и дел.

*Всего этого, к сожалению, лишена современная школа, и в плане воспитательного влияния значительно уступает народному воспитанию. Видимо, школа должна повернуться лицом к этой проблеме и взять из накопленного народом всё то ценное, что накоплено всеми народами за многовековую историю.*



## РАЗДЕЛ VIII

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

---

УДК 37.0+371

*Г. А. Волик*

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ США**

Современный этап развития образования в мире порождает немало глобальных проблем и вопросов, касающихся модернизации содержания и методов организации учебного процесса. Решение этой задачи требует совместных усилий психологов, педагогов, философов, социологов, методистов, а также учета отечественного и зарубежного опыта.

Человеческая цивилизация накопила огромный опыт в области образования и воспитания. Глубоко изучая и рационально используя его, каждая культура и нация стремится при этом учитывать специфические условия своей страны.

В настоящее время важной задачей педагогической науки является новое осмысление идей и опыта ведущих педагогов Запада в рамках нового педагогического мышления для того, чтобы оценить и использовать их творческий вклад в теорию и практику личностно-ориентированного образования, занимающего ведущее место в отечественной педагогике.

Среди известных гуманистически ориентированных педагогических систем, признанных в мировом образовательном пространстве, – системы Р. Штайнера, К. Роджерса, С. Френе, П. Питерсона и др. В их числе особое место занимает педагогическая система Марии Монтессори – итальянского педагога, врача, антрополога. Важным сегодня является новое прочтение ее работ, возможностей и особенностей адаптации опыта образования М. Монтессори к отечественным культурным традициям, его дальнейшее развитие в новых условиях.

Движение Монтессори распространено более чем в 80 странах мира и прошло испытание временем, особенно широко – в США, Англии, Испании, Индии, Голландии.

Прогрессивные педагогические идеи М. Монтессори созвучны с концепциями ее выдающихся современников – З. Фрейда (роль раннего обучения детей), Ж. Пиаже (развитие интеллекта и мышления), Э. Эриксона (возрастная периодизация), К. Роджерса (гуманистические взгляды на ребенка и учителя), Ж. Итарда, Э. Сегена (взаимосвязь руки и мозга в интеллектуальном развитии детей).

В западной педагогической школе исследованием, анализом и внедрением данной системы в национальную образовательную среду занимались

Р. Крамер, М. Леффлер, Д. Миллер, Н. Рэмбуш, Э. Стэндинг, П. Сэтлер, Д. Тернер, Д. Фишер и др. Большинство их работ посвящено изучению жизни и деятельности М. Монтессори, толкованию концептуальных идей ее системы, а также проблемам адаптации системы к социокультурным условиям различных стран.

Оценка и анализ Монтессори-движения в американском образовании на всех этапах его развития были различны в зависимости от общественно-политической и образовательной ситуации в стране.

Некоторые факты о педагогической деятельности М. Монтессори мы почерпнули из работ отечественных исследователей: А. Адамского, Ж. Баррер, П. П. Блонского, М. В. Богуславского, У. Бонда, Г. В. Брыжинской, Н. Е. Воробьева, Л. С. Выготского, Г. Гольштиге, В. В. Зайцева, Г. Ивантера, Н. А. Каргапольцевой, Н. Коршуновой, С. Крюкова, Р. Ландсберга, С. А. Левитина, В. В. Лермантова, Л. Н. Литвина, Г. Людвига, В. Михайловского, Н. Д. Никандрова, Ю. Пасса, Л. В. Смирновой, Д. Г. Сорокова, Т. Л. Сухотиной.

Критика и нападки на теорию М. Монтессори со стороны отечественных педагогов до конца 80-х гг. связаны в основном с недостаточной осведомленностью о педагогическом наследии итальянского педагога-гуманиста, с отсутствием литературных переводов на русский язык основных ее работ, поверхностным стереотипным представлением о концепции М. Монтессори как о системе обучения умственно отсталых детей или как о системе обучения и развития детей только дошкольного и младшего школьного возраста.

Это обуславливает необходимость изучения и творческого переосмысления педагогического наследия М. Монтессори, выявления истинных ценностей, высвобождения от существующих стереотипов его научной оценки, обоснования лично-развивающей сущности концепции педагогики М. Монтессори.

Дискуссии, развернутые в современной педагогической печати по поводу оценки системы М. Монтессори среди отечественных и западных исследователей, отражают **противоречия современной педагогики в целом и педагогических идей и опыта М. Монтессори в частности. Наиболее важными из них являются противоречия между:**

- конкретно-историческими, национальными особенностями и сущностными характеристиками концепции М. Монтессори;
- стереотипным представлением, субъектно направленным анализом и объективно существующим содержанием педагогической концепции М. Монтессори;
- индивидуальным развитием каждого учащегося и обязательным выполнением учителем программы государственного стандарта;
- индивидуальной развивающей целью обучения и коллективной организацией учебно-воспитательного процесса;
- свободной организацией учебной деятельности учащихся и ее регламентированными границами возраста, времени, программы и учебного

плана.

Получив образование в области математики, медицины, антропологии, психологии и философии, М. Монтессори обратилась к проблеме изучения и воспитания личности ребенка. Используя накопленные знания и идеи французских исследователей Ж. Итарда и Э. Сегена, она начала работу с умственно отсталыми детьми, результаты обучения которых оказались не хуже, чем у нормальных детей. В ходе многолетней практики М. Монтессори разработала собственный метод обучения и воспитания детей, выделив в нем три основных направления: 1) воспитание чувств; 2) развитие мускулов; 3) формирование речи.

Зарубежные исследователи педагогического творчества М. Монтессори Р. Крамер, М. Леффлер, Д. Миллер, Н. Рэмбуш, Д. Тернер, Э. Стэндинг и др., занимаясь толкованием концептуальных идей ее системы и проблемами ее адаптации к социокультурным условиям различных стран, называют итальянского ученого педагогом-новатором.

Н. Рэмбуш, анализируя процесс распространения педагогического новшества М. Монтессори, выделяет следующие его компоненты: новую идею, личность А, которая знает о новации, и личность В, которая не знает о ней, но получает от личности А полную информацию. Процесс распространения нововведения М. Монтессори рассматривается Н. Рэмбуш через модель «центр-периферия», которая базируется на трех основных положениях:

– существует новация, которая полностью реализуется в своих существенных элементах;

– диффузия – это движение новации от «центра к периферии», к ее конечным пользователям;

– направленная диффузия – это центрально-организованный и управляемый процесс, включающий обучение наряду с обеспечением средствами и различного рода поощрениями. Автор считает, что компоненты успеха в работе модели «центр-периферия» заключаются в уровне возможностей и энергии, которой владеет ее «центр»; в количестве нуждающихся в помощи на «периферии»; в дистанции между «центром» и «периферией»; в силе (мощности), способной расширить систему; в способности модели генерировать и управлять обратной связью.

Большинство исследователей называют опыт М. Монтессори новаторским, так как, входя в социокультурный образовательный контекст, он изменяет традиционную действительность.

**Педагогика М. Монтессори прошла сложный путь своего развития. Анализ ее творчества показал процесс зарождения, распространения, кризиса и спада.** Являясь инновационной на момент своего зарождения, педагогическая система М. Монтессори прошла в ходе становления следующие фазы, характерные для любого инновационного процесса:

- индивидуальной активности педагогов-новаторов;
- совместной работы единомышленников;

– плановой и систематической работы педагогической общественности.

**Первый этап становления и развития** приходится на первую четверть XX в. с момента опубликования в Америке перевода на английский язык работы М. Монтессори «Научно-педагогический метод, применяемый при обучении малышей» в 1912 г. Вслед за публикацией в США открылись первые международные курсы по подготовке учителей для работы по методу М. Монтессори.

После переезда в Америку М. Монтессори в 1914 г. открыла ряд своих школ, а ее идеи были восприняты с большим энтузиазмом. Этому способствовали уважительный подход к ребенку как к личности; вера в то, что ребенок сам конструирует свои знания. Кроме того, М. Монтессори разработала собственную классификацию периодов развития ребенка, выделив четыре основных:

1. От рождения до 6 лет – период формирования характера.
2. От 6 до 9 лет – период приобщения к культуре.
3. От 9 до 12 лет – период приобретения независимости в результате физических и психических трансформаций.
4. От 12 до 24 лет – период зрелости в рамках практической деятельности и опыта.

Уникальность возрастной периодизации, разработанной М. Монтессори, заключается в том, что в основу ее были положены результаты проведенных ею антропологических наблюдений, замеров и исследований.

Следует отметить, что при подготовке будущих учителей М. Монтессори не допускала каких-либо вариаций в своей системе и идеях, что отрицательным образом сказывалось на адаптации ее педагогики к национальной культуре.

**В 20-х гг. в Америке стал наблюдаться спад интереса к системе М. Монтессори. К причинам спада американские исследователи относят:**

1. Отсутствие конструктивной критики системы Монтессори и игнорирование данной критики со стороны общественности.
2. Мистическое поклонение М. Монтессори ребенку. Ее концепция психологического развития, состоящего в основном из развития сенсорики и только потом – интеллекта, не нашла соприкосновения с изучением проблем детства американскими учеными, специализирующимися на социальном и эмоциональном развитии взаимоотношений.
3. Финансирование школ М. Монтессори из частных источников, т. е. доступность данных школ лишь для детей состоятельных родителей.
4. Принудительное использование системы М. Монтессори учителями в работе с детьми, для которых она не была еще апробирована.
5. Отрицательное отношение М. Монтессори к вопросам адаптации ее системы к национальным условиям страны.

Вышеперечисленные причины не осознавались и не решались. В результате к 1925 г. публикации, посвященные самой М. Монтессори и ее методу, стали очень редкими, а школы начали закрываться.

**Второй этап возрождения движения М. Монтессори** приходится на период после второй мировой войны, когда культурный и психологический климат в Америке значительно изменился. Ускорение научно-технического прогресса заставило американцев поставить перед собой ряд вопросов о состоянии и развитии современной системы образования. Ученые пришли к выводу, что педагогическая система М. Монтессори способна разрешить имеющиеся в современных школах проблемы, которые были связаны с отсутствием у учащихся дисциплинированности, организованности, трудолюбия.

В послевоенные годы в США получает развитие гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Олпорт), что создало благоприятные условия для возрождения интереса к гуманистической образовательной системе М. Монтессори. После опубликования трех основных ее работ – «Монтессори-метод», «Спонтанная деятельность в образовании», «Монтессори-материал» – ее педагогическая система стала более понятной и доступной учителю.

В ходе решения различных проблем, касающихся распространения движения М. Монтессори в Америке, возникли разногласия между двумя педагогическими организациями – Международной Монтессори-ассоциацией (ММА) и Американским Монтессори-обществом (АМО), которые с разных позиций выступали за внедрение системы М. Монтессори в Америке. ММА твердо верила в свое полное право выступать от лица М. Монтессори и скептически относилась к американскому движению Монтессори. АМО защищало необходимость внесения изменений в педагогику М. Монтессори с учетом американских культурных традиций.

В ходе ожесточенной дискуссии между ММА и АМО стало ясно, что американская педагогическая общественность нуждается в разработке собственной адаптированной системы Монтессори и должна перестать зависеть от европейского толкования метода. Споры о соглашении между АМО и ММА велись вплоть до 1963 г., пока Американское Монтессори-общество не отделилось и стало самостоятельной организацией. Вместе с тем родительская и педагогическая общественность постоянно колебалась между выбором: школе с какой аккредитацией отдать предпочтение. Все это постепенно способствовало угасанию интереса к педагогике М. Монтессори в конце 60-х гг.

**Третий этап распространения Монтессори-движения** в американском образовании приходится на 1970–1990 гг. Изменение парадигмы образования на современном этапе, ориентация на вариативные педагогические системы, актуализация инновационных процессов характеризуют главную тенденцию в развитии современной образовательной системы США.

В настоящее время американские педагоги, находясь под влиянием идей



М. Монтессори, углубленно рассматривают такие вопросы, как создание своеобразной, уникальной социально-педагогической среды жизни, воспитания и обучения ребенка; обеспечение преемственности в воспитании, обучение детей на разных возрастных этапах и ступенях образования; развитие системы научно-педагогической и методической информации (инновационных идей, технологий, методик, передового опыта); систематическое и целенаправленное повышение научно-методического уровня педагогов путем осуществления их непрерывного педагогического образования; реализация программы развития образовательного учреждения, позволяющей охватить инновационной деятельностью педагогические коллективы, морально и материально стимулировать их новаторство, инновационный поиск, поддерживать различные формы творчества педагогов.

Все вышеуказанные факторы открыли новую возможность внедрения метода М. Монтессори в американскую систему школьного образования. В настоящее время в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. В США и Европе работают специальные предприятия, выпускающие дидактические материалы Монтессори. Являясь частью цивилизованного мира, США стали одной из первых стран, принявших к использованию гуманистически направленную педагогическую систему М. Монтессори.

**Основными теоретическими концепциями педагогической системы М. Монтессори являются:** ее оригинальный взгляд на окружающий мир, его роль в развитии человека; сформулированные ею законы онтогенеза, определение движущих сил и механизмов развития, обоснование сензитивных периодов развития; предлагаемое ею взаимодействие взрослого и ребенка в процессе особой образовательной деятельности, основанной на идеях свободного воспитания и развития: создание педагогически развивающей предметно-пространственной среды при ограниченном прямом воздействии взрослого на ребенка; разработанные ею конкретные приемы и средства воспитания и обучения детей в условиях решающей роли интерьера и соответствующего порядка.

**Одним из важных факторов в системе итальянского новатора является ее взгляд на развитие ребенка как на смену сензитивных периодов.** М. Монтессори характеризует их как временные инстинкты, направляющие интерес ребенка на определенные виды деятельности и позволяющие ему выбрать из комплексной среды то, что необходимо для его роста.

Целью сензитивных периодов является помощь организму ребенка в приобретении определенных умений и навыков на каждом его возрастном этапе. Последователи системы Монтессори свидетельствуют о наличии у маленьких детей глубокой концентрации или, по определению М. Монтессори, «поляризации внимания», характеризующего деятельность ребенка в рамках сензитивного периода и являющегося первым шагом на пути организации его умственной жизни. В соответствии с этим Монтессори выделяла 9 «сензитивных периодов», которые тесно связаны и дополняют

друг друга: порядок (2–4 года, достигает пика к 3 годам) основан на жизненной необходимости в четкой и определенной окружающей среде; движение (1–1,5 года); очарование небольшими предметами (1–1,5–4 года); социальная осознанность (3,5–6 лет); желание активных контактов с другими; совершенствование чувств (2,5–6 лет); письмо (3,5–4,5); чтение (4,5–5,5); язык (0–6); музыка (2–6 лет).

Анализ педагогической системы М. Монтессори показал, что каждый из сензитивных периодов выполняет важную функцию физического, интеллектуального и эмоционального развития ребенка.

Основным смыслом развития ребенка Монтессори считала его независимость и пришла к выводу, что ни обычный детский сад, ни атмосфера в семье не способствуют удовлетворению нужд ребенка. В этой связи она стремилась создать естественные условия, соответствующие природе ребенка, и требовала предоставить его самому себе, не препятствовать в выборе деятельности, в самостоятельной работе.

**Еще одним важным аспектом познавательной деятельности и творчества ребенка в педагогической системе М. Монтессори является автономия.** Ребенку, указывала автор, нужно позволять исследовать, допускать ошибки, осваивать новые идеи и быть ответственным.

Ряд исследователей (И. Торранс, И. Стэндинг, Н. Рэмбуш, Р. Крамер и др.) отмечают, что теория М. Монтессори основана на глубоком уважении к целостной личности ребенка и делают вывод о том, что, только предоставляя ребенку свободу и независимость, можно ожидать высокого развития его творческого потенциала. Вся система обучения строится так, что ученик имеет возможность творить самого себя, познавать свою природу, реализовывать свои врожденные стремления к открытиям и исследованиям. Последователи М. Монтессори говорят о страсти ребенка к открытиям и общечеловеческой потребности в понимании окружающего его мира.

Провозглашая главной ценностью общества человека, а ценностью общества – ребенка, М. Монтессори утверждала, что педагогический процесс основан на принципах природосообразности. Параллельно с этими принципами культуросообразность в педагогике Монтессори проявляется в том, что ребенок получает развитие во всех областях и сферах жизни. Развиваясь психически, ребенок учится разбираться в самом себе, взаимодействовать с другими людьми и предметами, т. е. с окружающей средой.

**Истинная сущность педагогической концепции М. Монтессори заключается в организации жизни ребенка, при которой актуализируются его внутренние силы, осуществляется целенаправленное внимание к развитию познавательных интересов ребенка, происходит ориентация на индивидуальные особенности личности.**

Американские исследователи Э. Стэндинг, Н. Рэмбуш, Р. Крамер и др. выделяют следующие **компоненты системы Монтессори:**

1. Ребенок, который находится в центре педагогического процесса,

творит самого себя в силу особенностей индивидуального развития, т. е. ребенок как цель, субъект педагогического процесса.

2. Подготовленная среда, наиболее благоприятная для развития ребенка, отвечающая его потребностям, т. е. средство и условие воспитания и развития ребенка.

3. Квалифицированный учитель, являющийся посредником между ребенком и средой, уважающий свободу личности ребенка, т. е. учитель как часть среды и субъект педагогического процесса, обеспечивающий положительный образовательно-воспитательный результат.

Основным принципом развития ребенка М. Монтессори считала «поглощающее сознание» («absorbent mind»), т. е. способность ребенка к восприятию и усвоению множества образов, действий и взаимоотношений из окружающей среды на бессознательном уровне в возрасте от 0 до 3 лет, создающую фундамент для построения будущей сознательной жизни и обеспечивающую адаптацию ребенка к условиям окружающей среды.

М. Монтессори выделила следующие **важные положения в плане развития ребенка:**

1. Следует уважать право детей быть похожими на взрослых и друг на друга, право каждого сохранять свою индивидуальность.

2. Дети творят себя благодаря собственной целенаправленной деятельности.

3. Самый важный период для приобретения знаний – от рождения до шести лет.

4. Дети обладают поразительной чувствительностью и умственными возможностями для «впитывания» знаний из среды, в которой они находятся.

Говоря о потребности ребенка в воображении и его интеллектуальном развитии, М. Монтессори обосновала важную роль среды воспитания, заключающуюся в обогащении ребенка знанием и опытом, основанными на реальной действительности. Подготовленная среда должна отвечать его физиологическим, умственным и эмоциональным потребностям.

**Образовательная программа М. Монтессори представляет собой специфический способ развития ребенка, включающий особый набор развивающих дидактических материалов,** которые отражают психологические характеристики и тенденции каждого этапа развития детей. Исследователи считают, что ценность дидактического материала заключается в следующем: а) он фокусируется на выделении одного специфического качества предмета; б) система материалов базируется на математике; в) материал демонстрирует логическое и порядковое соотношение (например; самый маленький – самый большой); г) обеспечивает глубокую концентрацию и независимое от чьей-либо помощи открытие; д) каждый вид материала содержит в себе контроль ошибки; е) материал доставляет эстетическое удовольствие; ж) удовлетворяет внутреннюю потребность в согласованности, последовательности; корректирует левостороннюю координацию

на правостороннюю; з) помогает осознанному исследованию окружающей среды, обеспечивает целенаправленную деятельность; и) является основой для классификации предметов и явлений; к) совершенствует сенсорное восприятие: весь материал градуируется по степени сложности; л) развивает способ мышления от конкретной реальности к абстрактному обобщению; м) отвечает нуждам ребенка в расширении словарного запаса.

Обучаясь в специально созданной среде, ребенок верит в то, что сам конструирует собственные знания посредством исследований и открытий в ходе продуктивного опыта, запланированного учителем. Любые виды деятельности на различных уровнях трудности, отвечающие требованиям развития, имеют сенсорную и эстетическую привлекательность и обладают культурной ценностью.

Эти основополагающие идеи М. Монтессори совпали с современными взглядами американских педагогов и оказали большое влияние на систему школьного образования США.

**По мнению американских последователей системы Монтессори, наряду с окружающей средой другим решающим фактором ее эффективности является подготовка высококвалифицированного учителя.** В отличие от традиционных точек зрения М. Монтессори видела в учителе «направляющую силу в творческой работе детей». Она подчеркивала, что учитель, не являясь пассивной силой, направляет ребенка без какого-либо давления со своей стороны, всегда готов обеспечить необходимую помощь, но никогда не станет преградой между ребенком и его опытом.

Учитель, по М. Монтессори, должен быть способен научно мыслить и исследовать личность ребенка и процесс его формирования. В своей работе «Поглощающее сознание» (1949) М. Монтессори выделяет три стадии в организации работы учителя. На первой учитель создает и поддерживает педагогическую среду, вдохновляет детей, вовлекает их в работу и наблюдает за ними. На второй стадии учитель рассказывает детям различные истории, читает стихи, играет с ними и поет. Здесь каждое его действие является призывом или приглашением к совместной деятельности. На третьей стадии, после того как ребенок начинает проявлять интерес к какому-либо виду деятельности, учитель внимательно наблюдает и обеспечивает концентрацию детского внимания, помогает ему думать и действовать самостоятельно.

М. Монтессори сделала педагогическое открытие в организации познавательной деятельности детей, основанной на учете сенсорного восприятия окружающей действительности, которое сходно с детским природным циклом обучения, стимулирующим самообучение, вооружающим детей инструментами познания.

Учитель пытается устранить все отклонения в поведении детей на уроке; каждый ребенок должен достичь индивидуальной самодисциплины в своей работе, показать свое уважение по отношению к работе других детей и признать равноправие всех учеников в классе.

**Американские ученые выделяют два этапа учебного процесса в си-**

**стеме Монтессори:**

- подготовка самого учителя, постановка целей урока, обоснование критериев оценки, создание педагогической среды, включающей определенные правила, схемы, дающей необходимую информацию;

- демонстрация ребенку способов управления окружающей средой путем инструктирования и моделирования с целью приглашения ребенка к участию в деятельности. На этой ступени деятельности учитель обеспечивает обратную связь с ребенком, а регистрация каждого шага работы соответствует такому наблюдению.

Исследователи полагают, что период индивидуальной работы ребенка является сердцевинной системы Монтессори. Уроки проводятся в свободной, располагающей атмосфере; большинство учителей тепло и ответственно относятся к детям, нуждающимся в помощи, не осуждают их за ошибки и уступчивы в способах работы ребенка с дидактическим материалом. Автор указывает, что результаты наблюдения учителя за деятельностью ребенка должны фиксироваться и далее обсуждаться другими учителями школ Монтессори для выдвижения альтернативных способов решения возникающих в классе проблем.

Метод М. Монтессори устраняет систему конкуренции и работу на результаты. Более того, система предоставляет бесконечные возможности для взаимопомощи детей. Так как ребенок работает по собственному выбору, без конкуренции и принуждения, то ему не грозят опасность перенапряжения, чувство неполноценности и проч., что может стать подсознательной причиной психических расстройств.

Использование педагогической системы М. Монтессори в школах США, по мнению американских педагогов, полностью развивает личность ребенка. Будучи свободным членом настоящего общества, он учится фундаментальным социальным качествам, которые должны лежать в основе современного общества.

В настоящее время основными организациями по распространению информации об итальянском педагоге и ее системе являются Международная Монтессори-ассоциация, Американское общество Монтессори и Национальный центр образования Монтессори. Эти организации обеспечивают свои филиалы и подготовительные центры более чем 50 видами образовательных программ, книгами и дидактическими материалами.

Анализ американской психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что все педагоги-исследователи дают высокую положительную оценку детям, обучающимся или оканчивающим школу Монтессори. Важно отметить тот факт, что система Монтессори получает распространение не только в частных, но и в государственных школах. В настоящее время в школах 100 учебных округов США введена педагогическая система Монтессори.

Главное отличие частных школ от государственных состоит в отсутствии возможности для каждого учащегося государственной школы пользоваться

всеми видами предоставляемых образовательных услуг из-за недостатка финансирования. Частные школы Монтессори, по мнению американских педагогов-исследователей, обеспечивают своих учеников большим разнообразием образовательных программ и имеют гораздо более квалифицированных преподавателей, чем государственные.

По свидетельству американского педагога Д. Миллера, дети, воспитанные по системе Монтессори, значительно лучше адаптируются к новым условиям. Они умеют работать индивидуально и в группах. Поскольку с раннего возраста их побуждали принимать решения самостоятельно, они способны решать самые трудные проблемы, умеют в сложных ситуациях делать выбор и хорошо распоряжаться своим временем. Ребенок в школе Монтессори способен действовать независимо от взрослого, всегда дружелюбен в отношениях с окружающими, способен концентрироваться в течение долгого периода времени, делает правильный выбор деятельности, способствующей его саморазвитию.

В некоторых американских штатах функционируют центры феноменальных исследований ребенка, обучающих детей — представителей языковых меньшинств. Программы таких образовательных центров направлены на обеспечение самых существенных потребностей ребенка: безопасные условия окружающей среды, высокое качество питания, обеспечение медицинской помощи, полноценная образовательная программа.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, **что дети, получившие образование в условиях системы Монтессори, имеют высокий образовательный и интеллектуальный уровень развития, владеют способностью делать выбор, принимать ответственные решения, обладают культурой автономии и высокой степенью адаптации к условиям любого социума.** Основным принципом современной школы Монтессори является уважение каждого ребенка, отношение к нему как к уникальному индивидууму, уважение его семьи и культуры. Педагоги создают прочный эмоциональный климат уважения и доверия, безопасную окружающую среду, отвечающую всем потребностям детей. Ребенок ощущает себя нужным обществу и свободно вступает в партнерские отношения с другими детьми. По мнению родителей, учителя школ Монтессори способны глубоко проникнуть в душу ребенка. Эти школы, как указывает известный американский исследователь Т. Селдин, являются «государством» для детей, системой, обеспечивающей реальную поддержку ребенку.

Перестройка отечественной школы диктует необходимость более глубокого изучения и использования опыта школ Монтессори. Тщательное и объективное изучение этого опыта позволит не только уберечься от неверных решений, но и помочь лучше осмыслить общечеловеческие приоритеты в области воспитания и обучения.



## РАЗДЕЛ IX ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

---

УДК 371

*С. К. Быструшкин, Л. И. Афтанас, Р. И. Айзман*

### **ВЛИЯНИЕ УМСТВЕННЫХ, ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК И ДИНАМИЧЕСКОЙ РЕЛАКСАЦИИ НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ НАРУШЕНИЯХ ИНТЕЛЛЕКТА**

Сравнительный анализ данных, полученных на здоровых детях и детях с отклонениями в психическом развитии, позволяет оценить характер и степень нарушения мозговых функций, выявить особенности функциональной организации мозговых структур, обуславливающие нарушения адаптивной деятельности. Это особенно значимо при изучении детей младшего школьного возраста, поскольку в начале школьного периода диагностика дефекта психофизиологического развития способствует выбору адекватной системы обучения [1–3].

Для исследования и анализа когнитивных функций головного мозга применялся метод вызванных потенциалов, который позволяет выявить наличие или отсутствие патологических процессов в ЦНС, отразить уровень активации структур, связанных с реализацией перцептивного акта и проанализировать особенности поступления в кору большого мозга афферентных возбуждений [4].

Методика Р300 основана на подаче в случайной последовательности серии двух слуховых стимулов, среди которых есть незначимые и значимые. Испытуемый должен опознать и отреагировать на значимый стимул.

Характер ответа на значимые стимулы отличается появлением большой позитивной волны в области 300 мс. Эта волна связана с эндогенными событиями, происходящими в мозге при опознании значимых стимулов, их запоминании, счете, принятии решений, т. е. связана с мыслительными, когнитивными функциями мозга. Испытуемые располагались в удобном кресле в затемненной комнате. ЭЭГ регистрировали монополярно в симметричных отведениях С3 и С4 (в соответствии с Международной системой 10–20) и полосе пропускания 0,01–30 Гц с помощью Ag/AgCl электродов и системы Medelec Synergy (Oxford Instruments, Англия). Движения глаз контролировали с помощью электроокулограммы (ЭОГ), которую регистрировали от двух электродов, расположенных выше и ниже левого глаза.

В качестве референтного отведения использовали объединенный сосцевидный электрод (M1 и M2), заземляющий электрод располагался в центре лба. Электродное сопротивление составляло меньше 5 кОм, частота дискретизации – 500 Гц. ЭЭГ оцифровывали эпохами длительностью 1000



мс, из них предстимульный интервал составлял 100 мс. Усреднение производилось on-line. Развертки, в которых значения ЭЭГ превышали 50 мкВ, автоматически исключались из анализа. Для стимуляции использовали слуховую odd-ball парадигму. В качестве стимулов применяли звуковые сигналы – редкие и частые тоны с частотой 2000 и 1000 Гц соответственно, которые предъявлялись при постоянной интенсивности 75 дБ над порогом слышимости. Длительность стимулов составляла 10 мс, частота предъявления редкого тона – 30%, длительность межстимульного интервала – 1000 мс. Всего в течение исследования предъявлялось такое количество сигналов, которое позволяло получить 30 безартефактных разверток ЭЭГ на редкий стимул. Волну P300 определяли как наиболее позитивный пик в интервале 250–400 мс от начала предъявления стимула. Оценивали амплитуду (измеряемую по отношению к предстимульному интервалу длительностью 200 мс) и латентность волны P300 (В. В. Гнездицкий и др., 1995).

Экспериментальное исследование проводилось с учащимися начальных классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ г. Новосибирска. С этой целью были сформированы 3 группы детей. В первую, контрольную группу вошли мальчики и девочки, обучающиеся в третьем классе общеобразовательной школы, вторую группу составили дети с задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся в специализированной (коррекционной) школе, а в третью группу вошли умственно отсталые дети – олигофрены в состоянии дебильности. Количество детей в каждой группе – 36 человек (18 мальчиков и 18 девочек), возраст – 9 лет.

Нагрузка в режиме динамической релаксации заключалась в выполнении 10 приседаний за 1 мин при условии концентрации внимания на мышечной релаксации на вдохе в момент вставания и плавности выполнения движений.

Стандартная физическая нагрузка заключалась в выполнении 10 приседаний за 1 мин, дыхание свободное.

Состояние физиологического покоя служило контролем и оценивалось в положении сидя, руки опущены на колени, дыхание свободное.

Как показали результаты, **после предъявления умственной нагрузки** у здоровых детей значения показателей P300 у мальчиков и девочек достоверно не различались (табл. 1).

Физическая нагрузка также не вызывала достоверных различий в показателях P300 между мальчиками и девочками (табл. 2).

По сравнению с физиологическим покоем умственные и физические нагрузки не вызывали достоверных различий в когнитивных функциях латентности и амплитуды P300 как у мальчиков (табл. 3), так и у девочек (табл. 4).

В группе детей с ЗПР, так же как и у здоровых детей, умственные нагрузки не вызывали достоверных изменений показателей P300 между мальчиками и девочками (табл. 5).

После предъявления физической нагрузки у девочек с ЗПР по сравне-

Таблица 1

**Вызванные потенциалы мозга у здоровых детей  
после умственной нагрузки**

Полушарие	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	301,1±12,8	323,2±12,6	15,9±1,9	15,2±2,4
Правое	296,9±10,2	330,7±16,7	16,1±1,7	14,6±1,5

Примечание. Здесь и далее: P300ms – латентный период, AmpP300mkv – амплитуда.

Таблица 2

**Вызванные потенциалы мозга у здоровых детей  
после физической нагрузки**

Полушарие	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	308,7±9,2	310,3±12,1	14,9±2,2	12,8±1,4
Правое	298,1±7,8	310,1±12,1	12,9±1,5	13,2±1,2

Таблица 3

**Показатели P300 у мальчиков после умственной и физической нагрузок  
по сравнению с физиологическим покоем**

Полушарие	P300ms			AmpP300mkv		
	Покой	Умственная нагрузка	Физическая нагрузка	Покой	Умственная нагрузка	Физическая нагрузка
Левое	299,3±4,8	301,1±12,8	308,7±9,2	17,5±2,1	15,9±1,9	15,9±1,9
Правое	303,3±5,8	296,9±10,2	298,1±7,8	15,8±2,1	16,1±1,7	16,1±1,7

Таблица 4

**Показатели P300 у девочек после умственной  
и физической нагрузок по сравнению с физиологическим покоем**

Полушарие	P300ms			AmpP300mkv		
	Покой	Умственная нагрузка	Физическая нагрузка	Покой	Умственная нагрузка	Физическая нагрузка
Левое	298,7±12,6	323,2±12,6	310,3±12,1	11,5±1,4	15,2±2,4	12,8±1,4
Правое	300,1±12,1	330,7±16,7	310,1±12,1	12,6±2,1	14,6±1,5	13,2±1,2

нию с мальчиками отмечалось удлинение латентности в обоих полушариях.

В правом полушарии показатель латентности у девочек был в 1,1 раза достоверно больше, чем у мальчиков, а в левом превышал тот же показатель на 23 ms.

У мальчиков с ЗПР после физической нагрузки, напротив, произошло

**Вызванные потенциалы головного мозга  
у детей с ЗПР после умственных нагрузок**

Полушарие	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	319,1±7,1	333,7±11,5	14,3±1,3	11,4±10,5
Правое	323,8±12,4	333,3±12,5	10,7±2,4	11,3±1,5

достоверное снижение амплитуды показателей P300. В левом полушарии, по сравнению с девочками, амплитуда снизилась в 1,7, а в правом в 2,1 раза (табл. 6).

В группе детей с олигофренией показатели P300 после умственных на-

Таблица 6

**Вызванные потенциалы головного мозга  
у детей с ЗПР после физических нагрузок**

Полушарие	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	313,1±10,5	336,1±11,3	7,7±0,7	13,4±1,3*
Правое	313,8±6,9	344,3±13,9*	7,1±0,6	14,8±1,1*

\* Достоверные отличия между мальчиками и девочками.

грузок у девочек в левом полушарии были на 3,1% достоверно выше, чем у мальчиков. Значения амплитуды у девочек достоверно превышали эти показатели по сравнению с мальчиками в левом полушарии на 44,4%, в правом – на 61,7% (табл. 7).

После физических нагрузок достоверных различий между мальчиками

Таблица 7

**Вызванные потенциалы мозга у детей олигофренов  
после умственной нагрузки**

Полушарие	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	313,7±6,5	323,2±18,1*	9,9±1,2	14,3±2,7*
Правое	329,1±5,3	319,5±20,5	8,1±1,6	13,1±3,8*

\* Достоверные отличия между мальчиками и девочками.

и девочками не отмечалось (табл. 8).

Сравнительный анализ показателей P300 у детей с ЗПР и олигофренией в ответ на умственные и физические нагрузки по сравнению с физиологи-

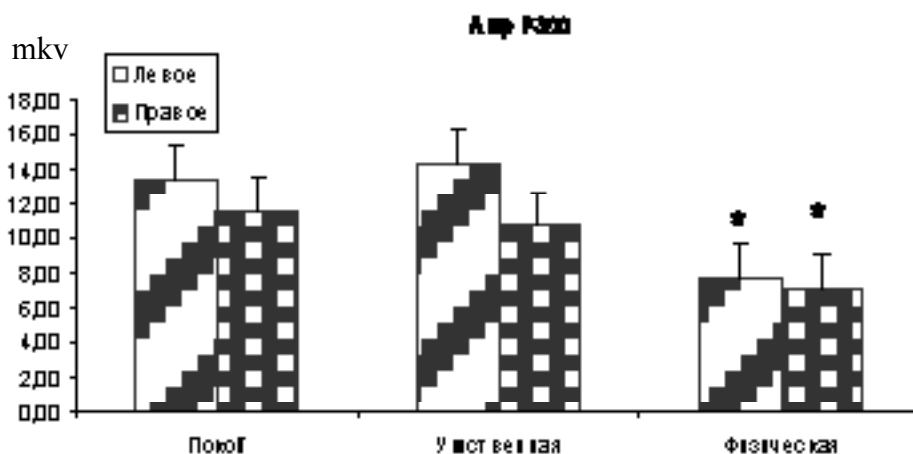
**Вызванные потенциалы мозга у детей олигофренов  
после физической нагрузки**

Полушарие	P300ms		Amp P300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	315,9±7,3	331,2±9,7	10,2±1,3	14,1±3,3
Правое	325,8±6,2	330,7±12,3	12,5±1,3	12,8±2,2

ческим покоем выявил различия в значениях латентности и амплитуды как у мальчиков, так и у девочек.

Так, у мальчиков с ЗПР в левом и правом полушариях после физической нагрузки значения амплитуды в среднем в 1,6 раза были достоверно ниже, чем в условиях физиологического покоя (рис. 1).

У девочек с ЗПР изменений показателей P300 в условиях умственных и физических нагрузок по сравнению с физиологическим покоем не проис-



*Рис. 1. Вызванные потенциалы мозга у мальчиков с ЗПР в условиях нагрузки по сравнению с физиологическим покоем (звездочкой здесь и далее показано наличие достоверных различий с покоем или нормой)*

У детей олигофренов умственные и физические нагрузки по сравнению с состоянием физиологического покоя достоверных различий в значениях показателей P300 как у мальчиков, так и у девочек (см. табл. 7, 8) не вызывали, за исключением достоверного снижения значений латентности у мальчиков в левом полушарии (рис. 2).

Сравнительный анализ показателей P300 у мальчиков в норме и патологии после умственной нагрузки выявил у мальчиков с олигофренией достоверное удлинение латентности в правом полушарии на 10,8% и понижение амплитуды в обоих полушариях в среднем на 43,7% по сравнению с контролем (рис. 3).

У девочек с ЗПР и олигофренией достоверных различий по сравнению со здоровыми детьми не выявлено.

Физическая нагрузка у мальчиков с олигофренией по сравнению со здо-

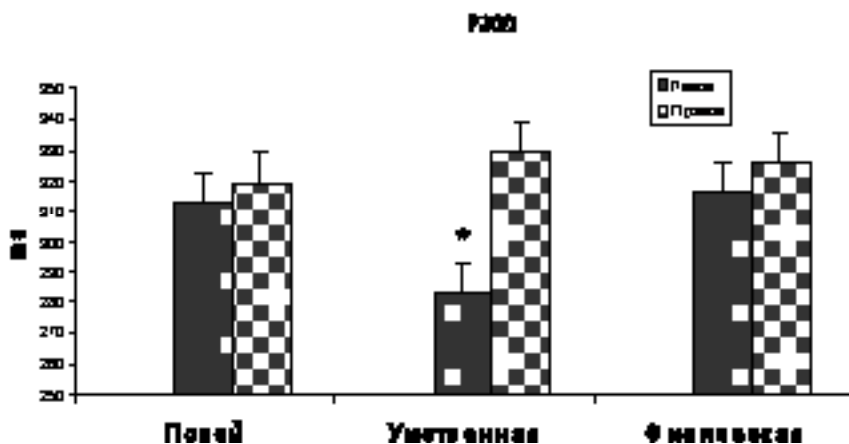


Рис. 2. Вызванные потенциалы мозга у мальчиков олигофренов после умственных и физических нагрузок по сравнению с физиологическим покоем

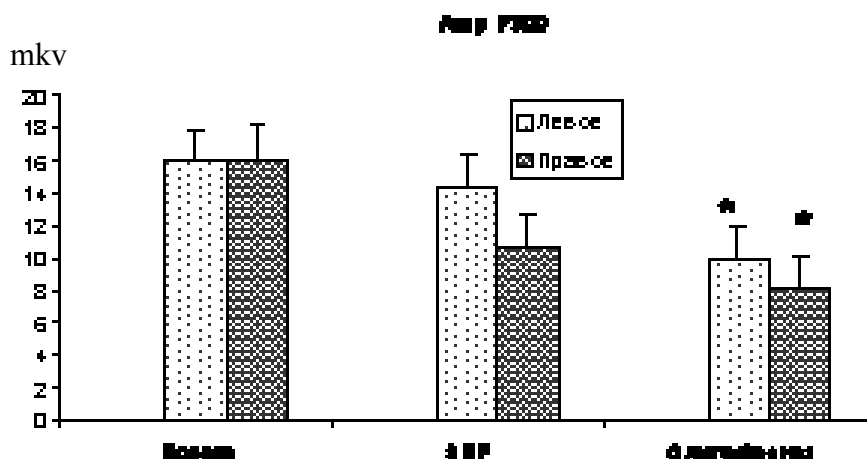


Рис. 3. Вызванные потенциалы мозга у мальчиков в норме и при нарушениях интеллектуального развития после умственной нагрузки

ровыми вызывала достоверное удлинение показателей латентности в правом полушарии на 9,2% , а у мальчиков с ЗПР после физической нагрузки снижались значения амплитуды в обоих полушариях в среднем на 46,6% (рис. 4).

У девочек с ЗПР и олигофренией физические нагрузки, так же как умственные, не вызывали достоверных изменений показателей P300 по сравнению со здоровыми.

Полученные данные показывают, что у девочек умственные и физические нагрузки не оказывают отрицательного влияния на когнитивные

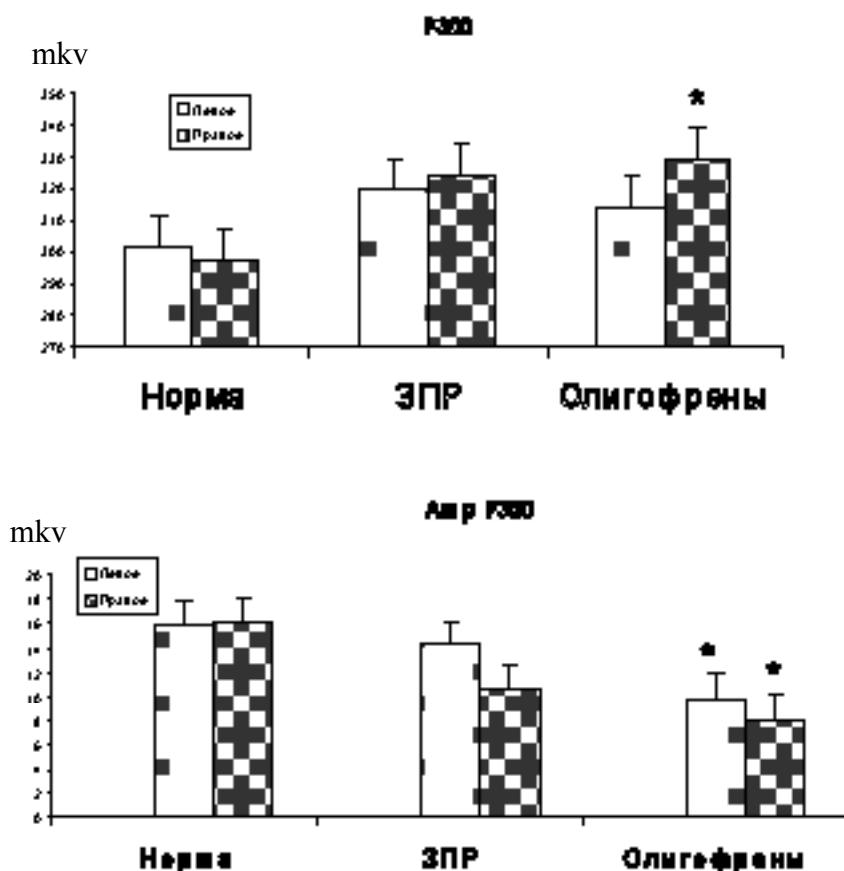


Рис. 4. Вызванные потенциалы мозга у мальчиков в норме и нарушениях умственного развития после физической нагрузки

функции здоровых детей и с нарушениями интеллекта. Однако у мальчиков с ЗПР и олигофренией отмечались увеличение латентности и снижение амплитуды в показателях P300 после физических нагрузок, что может свидетельствовать о негативном влиянии физических нагрузок на формирование у них адаптивных когнитивных функций.

**После проведенной динамической релаксации** в группе здоровых детей значения показателей амплитуды у мальчиков в левом полушарии в 1,8 раза были достоверно выше, чем у девочек. Другие показатели P300 достоверных различий не имели (табл. 9).

В группе здоровых детей и у мальчиков, и у девочек после динамической релаксации по сравнению с физиологическим покоем отмечалась общая тенденция к возрастанию показателей P300 амплитуды в левом и правом полушариях (табл. 10).

В результате проведенной динамической релаксации в группе детей

**Вызванные потенциалы головного мозга у здоровых детей после динамической релаксации**

Полушарье	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	309,8±3,9	304,8±9,1	19,9±2,1	10,8±1,3*
Правое	307,1±9,3	303,2±4,1	16,8±1,4	14,1±1,9

с ЗПР было установлено, что средние показатели латентности P300 в левом и правом полушариях у мальчиков были в 1,2 раза достоверно ниже по сравнению с девочками. Однако средние значения амплитуды у них в обоих полушариях были в 1,55 раза ниже, чем у девочек (табл. 11).

В группе детей с олигофренией после проведенной динамической релаксации

Таблица 10

**Вызванные потенциалы головного мозга у здоровых детей после динамической релаксации по сравнению с физиологическим покоем**

Полушарье	Мальчики		Девочки	
	Покой	Релаксация	Покой	Релаксация
P300ms				
Левое	299,3±4,8	309,8±3,9	298,7±12,6	304,8±9,1
Правое	303,3±5,8	307,1±9,3	300,1±12,1	303,2±4,1
AmpP300mkv				
Левое	17,5±2,1	19,9±2,1	11,5±1,4	10,8±1,3
Правое	15,8±2,1	16,8±1,4	12,6±2,1	14,1±1,9

релаксации средние значения латентности в левом и правом полушариях у мальчиков были на 4% достоверно меньше, чем у девочек (табл. 12).

Полученные данные показывают, что нарушения мозговых функций у детей с ЗПР и олигофренией имеют половые отличия, которые отражаются у мальчиков в укорочении значений латентности, а у девочек – в увеличении показателей амплитуды.

Таблица 11

**Вызванные потенциалы головного мозга у детей с ЗПР после динамической релаксации**

Полушарье	P300ms		AmpP300mkv	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Левое	290,7±9,7	338,9±12,7*	10,2±1,3	14,7±1,4*
Правое	297,5±3,7	341,8±11,8*	8,8±1,3	16,4±1,9*

После проведенной динамической релаксации по сравнению с состоянием физиологического покоя у детей с ЗПР отмечалось достоверное снижение средних значений латентности у мальчиков в обоих полушариях на

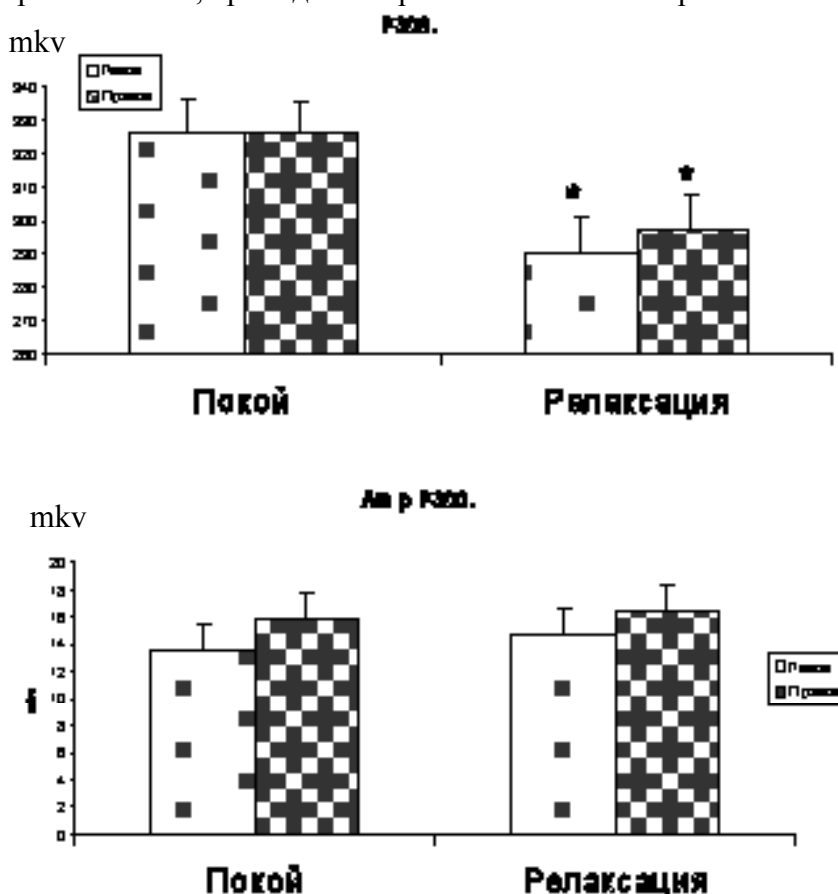
**Вызванные потенциалы головного мозга у детей олигофренов после динамической релаксации**

Полушарие	P300ms		Амп P300mkv	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Левое	317,3±6,7	343,3±8,7*	10,3±1,3	11,3±2,4
Правое	316,1±8,3	343,3±9,8*	12,8±0,9	11,5±1,2

9,8%, а у девочек проявлялась тенденция к возрастанию показателей амплитуды (рис. 5).

У детей с олигофренией достоверных изменений в показателях P300 не отмечалось (табл. 13).

Сравнительный анализ исследуемых показателей у детей в норме и с нарушениями интеллектуального развития после проведенной динамической релаксации показал, что средние значения показателей амплитуды в левом и правом полушарии у мальчиков с ЗПР и олигофренией в левом полушарии были в 1,9 раза достоверно ниже чем в контроле. Значения ам-



**Рис.5. Вызванные потенциалы мозга у детей с ЗПР после динамической релаксации по сравнению с физиологическим покоем**



плитуды в правом полушарии у олигофренов были также достоверно ниже контрольных в 1,3 раза (рис. 6).

У девочек с ЗПР и олигофренией средние значения показателей

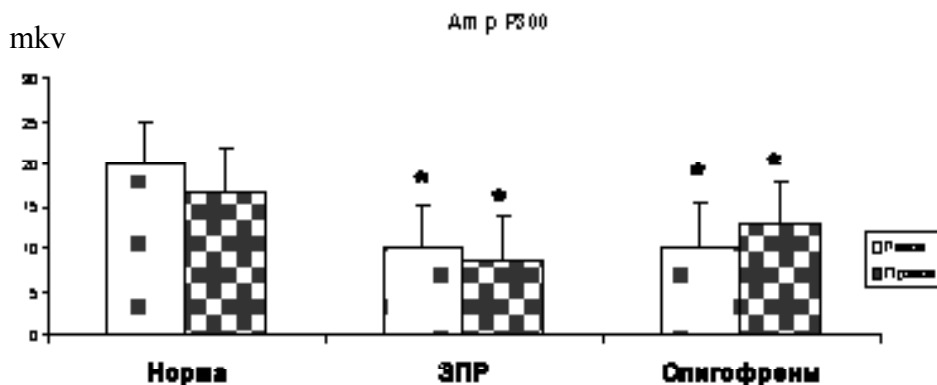
Таблица 13

**Вызванные потенциалы мозга у детей с олигофренией после динамической релаксации по сравнению с физиологическим покоем**

Полушарие	Мальчики		Девочки	
	Покой	Релаксация	Покой	Релаксация
<b>P300ms</b>				
Левое	312,8±11,9	317,3±6,7	321,2±22,9	343,3±8,7
Правое	319,1±8,7	316,1±8,3	337,7±9,4	343,3±9,8
<b>Amp P300mkv</b>				
Левое	9,2±1,3	10,3±1,3	10,3±1,3	11,3±2,4
Правое	11,3±2,1	12,8±0,9	13,9±2,6	11,5±1,2

ности в обоих полушариях были в 1,1 раза достоверно больше контрольных значений (здоровые девочки). Значения амплитуды по сравнению с контролем не изменялись, за исключением значений амплитуды в левом полушарии у девочек с ЗПР, которые были в 1,4 раза достоверно больше контрольных значений (рис. 7).

Сравнительный анализ полученных данных после проведенной динамической релаксации у здоровых детей и при нарушениях интеллектуального развития показал:



**Рис. 6. Вызванные потенциалы мозга у мальчиков в норме и при нарушениях умственного развития в условиях релаксации**

- 1) в группах здоровых детей и у детей с нарушениями интеллектуального развития имеются половые различия;
- 2) девочки в норме и при нарушениях интеллектуального развития в отличие от мальчиков имеют меньшие отклонения значений показателей в реакциях на значимые раздражители;

3) динамическая релаксация оказывает положительное влияние на детей в норме и при нарушениях интеллектуального развития.

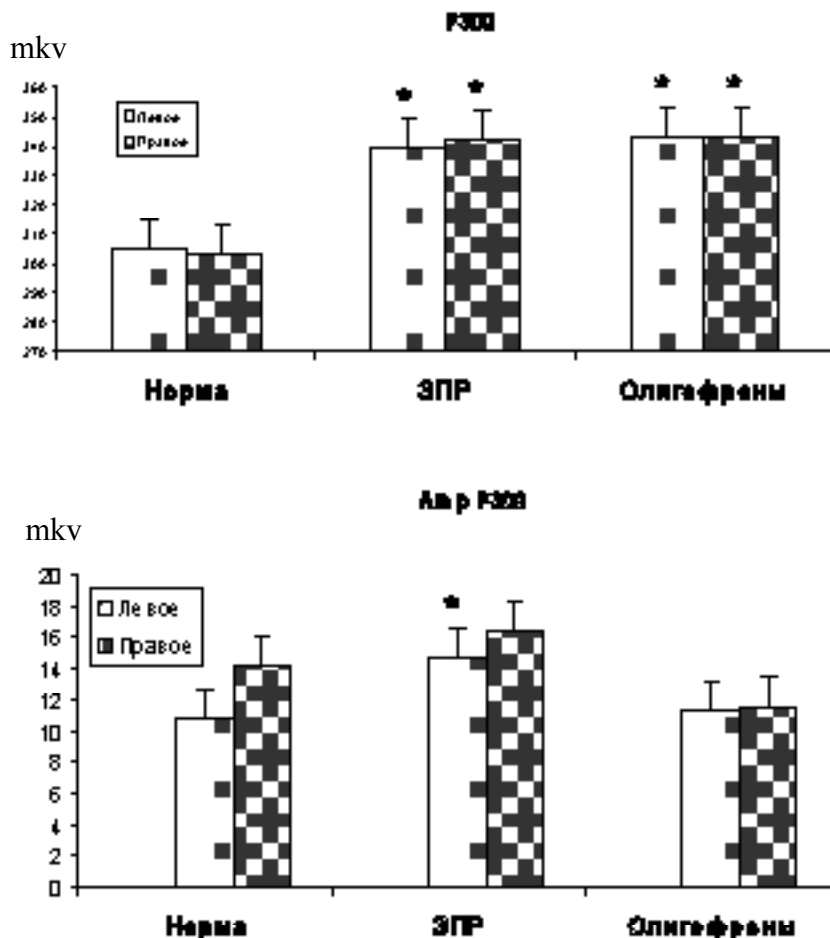


Рис.7. Вызванные потенциалы мозга у девочек в норме и нарушениях умственного развития в условиях релаксации

#### Библиографический список

1. Криволапчук, И. А. Психофизиологическая характеристика функционального состояния подростков на разных стадиях полового созревания в условиях напряженной информационной нагрузки / И. А. Криволапчук, В. К. Сушецкий // Физиология человека. – 2005. – Т. 31, № 6. – С. 13–25.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
3. Смирнов, И. Н. Материалистическая диалектика и современная теория эволюции / И. Н. Смирнов. – М.: Наука, 1978. – 288 с.
4. Фишман, М. Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патоло-

гии: электрофизиологическое исследование / НИИ дефектологии АПН СССР / М. Н. Фишман. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.

УДК 139.957

*Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко*

## **ВОСПРИЯТИЕ ИНФОРМАЦИИ У ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ 5 – 10 ЛЕТ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЕДУЩЕГО ПОЛУШАРИЯ**

Учет половых различий детей с ведущим левым или правым полушарием в учебном процессе в настоящее время остается мало изученным. Процесс школьного обучения является преимущественно аудиально-визуально ориентированным. Однако для некоторых учеников может быть характерно более эффективное восприятие визуальной информации, для других – аудиальной. Если поступающая информация не соответствует ведущей модальности ученика, то он вынужден транслировать, переводить ее в свою ведущую модальность. Это требует от школьника дополнительных усилий, затрат времени. В этот момент он отвлекается от реальности, не слышит учителя. Вследствие этого возможны потеря, искажение информации, появление серии пробелов в знаниях, снижение успеваемости.

В нейропсихологических, психолого-педагогических и других исследованиях установлено, что лица с преобладанием активности левого полушария (большая часть праворуких) предпочитают аудиальное восприятие, преимущественно вербальной информации, усваивают информацию по частям, путем проговаривания, обсуждения, дискуссий. У праворуких детей установлены более высокие показатели вербального развития (речи, вербального мышления), чем у леворуких. Лица с преобладанием активности правого полушария (леворукие и некоторая часть праворуких) склонны к визуальному восприятию информации, преимущественно образного содержания, нуждаются в письменных инструкциях, в наглядно-образных представлениях, могут сразу схватывать всю информацию в целом без выстраивания логической цепочки и анализа деталей. У леворуких обнаружены лучшие показатели образных способностей (целостного восприятия, наглядно-образного мышления) [6, 7].

Девочки и мальчики имеют разные сроки формирования психических функций. Девочки развиваются биологически быстрее, чем мальчики. Они рождаются более зрелыми на 3 – 4 недели, а к периоду половой зрелости эта разница достигает примерно двух лет. В начальной школе мальчики младше девочек по биологическому возрасту на 1 год. Девочки обычно раньше начинают ходить, говорить, использовать сложные логико-грамматические конструкции, превосходят мальчиков в ряде речевых способностей [3,

9)]. Д. Кимура методом дихотического прослушивания выявила, что преимущество левого полушария в восприятии вербальной информации обнаруживается уже в 5 лет, причем у девочек оно проявляется раньше, чем у мальчиков [9].

Мальчики имеют лучшие зрительно-пространственные способности. Преимущество правого полушария в выполнении зрительно-пространственных задач выявляется у мальчиков уже в 6 лет, а у девочек отсутствует даже в 13 лет. До 10 лет у мальчиков отмечается большее число умственных отклонений и нарушений речи, чтения, письма, чаще встречается левшество [3, 9].

Предполагается, что половые особенности в развитии психических функций связаны с различиями в скорости становления функциональной асимметрии мозга у представителей женского и мужского пола. Есть данные, что у мальчиков медленнее созревает левое полушарие. Н. Гешвинд сделал предположение, что на организацию функциональной специализации мозга лиц мужского пола оказывает значительное влияние тестостерон. Высокое содержание тестостерона в период внутриутробного развития замедляет рост левого полушария у мужского плода по сравнению с женским и способствует относительно большему развитию правого полушария у лиц мужского пола [3].

Для объяснения половых различий в развитии психических функций кроме гормональной гипотезы существуют и другие теории: социокультурная, эволюционная, биологическая, гендерной социализации, связанная с организацией мозга.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что проблема восприятия информации у представителей разного пола 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария не ставилась. Ее актуальность обусловлена следующими противоречиями: учебный процесс в школе осуществляется единым учебным планом для девочек и мальчиков, тогда как установлено, что девочки опережают в своем развитии мальчиков; учитель в учебном процессе оценивает успешность учеников без учета ведущего полушария, тогда как известно, что тип функциональной асимметрии мозга способствует лучшему развитию одних психических функций и отставанию других.

**С целью изучения половых различий в восприятии информации нами проведено обследование детей в возрасте от 5 до 10 лет. В исследовании изучались мальчики и девочки, имеющие разные ведущие полушария: левое или правое, что позволило более рельефно увидеть особенности аудиального и визуального восприятия информации.**

Выявление ведущего полушария мозга осуществлялось путем изучения трех видов асимметрий: мануальной, слуховой и зрительной. Для выявления мануальной асимметрии были использованы тесты, разработанные М. Г. Князевой и В. Л. Вильдавским. Для выявления ведущего уха использовались тесты «шепот», «тиканье часов». Для определения ведущего

глаза использовались проба Розенбаха, тесты «карта с дырой» и «подзорная труба» [8].

По результатам тестирования испытуемые распределялись по группам: с ведущим левым полушарием и с ведущим правым полушарием (по 26 человек на каждый пол и возраст).

Изучение восприятия информации у представителей обоего пола с разными ведущими полушариями проводилось при помощи образных и вербальных заданий, имеющих соответственно вербальную или образную основу в восприятии, в принятии решений в ответе.

Экспериментальным материалом образных заданий являлись картинки с изображениями фигур и объектов. Материалом вербальных экспозиций были слова. У детей выявлялось умение выполнять несложные задания на основе визуального и аудиального восприятия образной и вербальной информации.

Испытуемым индивидуально предлагалось выполнить сначала образные, затем вербальные задания. Время выполнения каждого задания фиксировалось секундомером. Вычислялось среднегрупповое время выполнения заданий. За неверные ответы назначалось штрафное время. Достоверность сходства и различия между среднегрупповыми значениями исследуемых показателей оценивалась по критерию Стьюдента.

**Математический анализ показал, что в возрасте 5 и 6 лет различия в выполнении образных и вербальных заданий между мальчиками и девочками на статистически значимом уровне отсутствуют.**

Известно, что восприятие в дошкольном возрасте недостаточно дифференцированно, перцептивные действия еще развиваются, совершенствуются, осуществляются преимущественно во внешнем плане. Так, например, при выполнении образных заданий дошкольники обводили пальцем контуры фигуры, поворачивали изображения, путём подсчёта количества элементов сравнивали искомую фигуру с исходной. При выполнении вербального задания: «В каком слове больше букв: да, если, или?» дети считали количество букв на пальцах, медленно по буквам проговаривали слова.

А. В. Запорожец, Л. А. Венгер [1], В. П. Зинченко и др. установили, что перцептивные действия становятся сформированными только к 7 годам и могут эффективно осуществляться во внутреннем плане.

Ж. Пиаже [5] назвал восприятие детей дошкольного возраста синкретичным (восприятие глыбами, противоречивость, связь между элементами при помощи соположения, отсутствие логики). Л. С. Выготский [2] указал на комплексный характер мышления (связность, объективность, фактические связи между понятиями) в этом возрасте. По-видимому, своеобразие восприятия и мышления дошкольников проявилось в особенностях ответов детей на вербальные задания. Так, например, в вербальном задании «Назвать три слова, обозначающие какие-либо действия, движения», наряду с верными ответами были даны ответы: «голова, руки, ноги», «заяц, петух, человек», «машина, автобус, самолет» и т. д. По мнению ребенка, эти слова

обозначают движения, так как в его представлении эти объекты, вероятно, неразрывно связаны с целостными конкретно-образными ситуациями, в которых они находятся в действии (автобус едет по дороге, мама машет рукой дочке, самолет летит высоко в небе и т. д.).

Некоторые дошкольники дали ответы в форме целых предложений. Например, Илья М., 5 лет, правополушарник: «Папа шел на работу, сын бежал». Света К., 6 лет, левополушарница: «Делать руки в стороны, поднимать руки к солнцу»; Вова Н., 6 лет, правополушарник: «Едет автомобиль, не переходить дорогу на красный свет, не пить за рулём»; Марина С., 5 лет, правополушарница: «У машины катятся колёса, цветок может шевелиться» и др. Здесь, вероятно, правильно найденное слово ребенок не смог быстро и точно отделить от целостной, конкретно-образной ситуации, в которую включено слово в его представлении, и воспроизвел всю картину в целом.

Таким образом, различия в выполнении образных и вербальных заданий между правополушарными и левополушарными девочками и мальчиками в 5 и 6 лет не проявились из-за недостаточной дифференцированности, синкретичности восприятия, комплексного мышления, несовершенства речи.

Математический анализ результатов выполнения образных заданий показал, что левополушарные и правополушарные девочки выполнили образные задания достоверно быстрее мальчиков соответствующего ведущего полушария в 7 ( $p < 0,05$ ), 8 ( $p < 0,05$ ), 9 ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ) и 10 ( $p < 0,01$ ) лет.

М. М. Кольцова [4] при изучении речевых реакций и рисунков у детей разного пола установила, что у девочек восприятие окружающего мира носит более конкретный характер, окружающее предстаёт во множестве жизненных деталей, оно ближе к чувственной основе, богаче конкретными образами. Форма отражения действительности девочек ближе к художественному типу, обеспечивает более тесную связь с непосредственным восприятием окружающего мира. У большинства мальчиков отражение действительности имеет более абстрактный характер. **Эти различия между мальчиками и девочками установлены в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.**

На развитие зрительной системы могут оказывать влияние различные у девочек и мальчиков виды занятий и игр. Занятиями девочек являются шитье, вязание, вышивание. При рисовании человека они склонны тщательно изображать детали (одежду, лицо, причёску, украшения и т. д.). Среди занятий мальчиков преобладают конструирование, лепка, моделирование [3, 9].

Игры девочек чаще опираются на ближнее зрение: они раскладывают перед собой игрушки, играют в ограниченном пространстве, им достаточно маленького уголка. Игры мальчиков подвижнее, чаще опираются на дальнее зрение: они бегают друг за другом, бросают предметы в цель и т. д. и используют при этом все предоставленное им пространство [9].

Математический анализ показал, что в выполнении вербальных за-

даний левополушарные девочки опережают левополушарных мальчиков в 7 ( $p < 0,05$ ), 8 ( $p < 0,05$ ), 9 ( $p < 0,05$ ) и 10 ( $p < 0,05$ ) лет. Эти данные согласуются с результатами исследований о том, что девочки опережают мальчиков в вербальном развитии [3, 9].

**Таким образом, левополушарные и правополушарные девочки опережают мальчиков соответствующего ведущего полушария в восприятии образной и вербальной информации в 7 – 10 лет вследствие более быстрого их биологического развития и особенностей полоролевой социализации.**

Между правополушарными девочками и мальчиками в выполнении вербальных заданий статистически значимые различия имеют место только в 9 ( $p < 0,05$ ) и 10 лет ( $p < 0,01$ ). Превосходство правополушарных девочек над правополушарными мальчиками в восприятии вербальной информации, вероятно, складывается под влиянием обучения в школе. Как известно, с началом систематического обучения развивается наблюдательность, умение анализировать, выделять существенные признаки в предметах и явлениях, повышается точность, дифференцированность восприятия. Совершенствуется также практическое употребление речи, усваиваются правильные грамматические конструкции, пополняется словарный запас, развивается словесно-логическое, абстрактное мышление. Вместе с этим совершенствуется и восприятие вербальной информации, оно становится более осознанным, произвольным.

Таким образом, превосходство правополушарных девочек над правополушарными мальчиками в восприятии вербальной информации находит объяснение в их опережающем развитии по отношению к мальчикам. В дальнейшем обучение в школе, вербальная технология педагогического процесса увеличивают имеющийся стартовый разрыв между мальчиками и девочками до статистически значимого уровня.

**Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:**

1. В дошкольном возрасте девочки и мальчики независимо от ведущего полушария не имеют различий в восприятии образной и вербальной информации, по-видимому, из-за недостаточной дифференцированности восприятия в этом возрасте.

2. В младшем школьном возрасте установлено превосходство на статистически значимом уровне левополушарных и правополушарных девочек перед мальчиками одного с ними ведущего полушария в восприятии и образной, и вербальной информации. Это, вероятно, обусловлено более быстрыми темпами биологического развития девочек и особенностями полоролевой социализации.

3. Преимущество женского пола над мужским в восприятии вербальной информации у представительниц ведущего левого полушария проявляется раньше, чем у представительниц ведущего правого полушария. Это может быть обусловлено различной у них биологической основой, ведущим по-

лушарием.

4. Процесс обучения в школе способствует, по-видимому, большему развитию вербальных функций у тех детей, у которых большие природные возможности, т. е. у представительниц женского пола.

5. Обучение в начальной школе ставит мальчиков в невыгодные условия в сравнении с девочками.

### Библиографический список

1. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
3. Гендерная психология /сост. Т. В. Бендас. – СПб: Питер, 2005. – 431 с.
4. Кольцова, М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. – Л.: Наука, 1980. – 164 с.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 256 с.
6. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, В. С. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 340 с.
7. Семенович, А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей / А. В. Семенович. – М.: МГУ, 1991. – 96 с.
8. Хомская, Е. Д. Нейропсихология индивидуальных различий. Левый, правый мозг и психика / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, В. Е. Будыка. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 282 с.
9. Хризман, Т. П. Мальчики и девочки. Два разных мира / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.



## РАЗДЕЛ X

# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.047

*Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова*

### К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изучение проблемы использования новых педагогических технологий показало, что в процессе профильного обучения использование разнообразных педагогических технологий позволяет повышать эффективность профильного обучения и к его завершению подготовить старших школьников к выбору профессии. Для экономического роста Кузбасса как крупнейшего промышленного региона России необходимы инженерные кадры. А для выбора старшими школьниками профессий, связанных с инженерной сферой профессиональной деятельности, необходимы знания в области естественно-научных дисциплин, что делает физико-математический профиль наиболее востребованным в образовательных учреждениях региона.

В профильной школе подготовка старших школьников к выбору профессии осуществлялась в таких образовательных областях, как математика, физика, химия, биология, и была направлена на активизацию у старших школьников познавательных и профессиональных интересов в этих областях.

Для того чтобы старшие школьники смогли выбрать профиль обучения, связанный с инженерной сферой профессиональной деятельности, было необходимо создать условия для приобретения ими фундаментальных знаний, умений и навыков по естественно-научным дисциплинам, а также использовать возможности естественно-научных дисциплин при овладении старшими школьниками знаниями, умениями и навыками в этой области науки.

**Математика как фундаментальная дисциплина призвана привить старшим школьникам навыки активного познания, способность творчески анализировать информацию.** Обучение математике при профильном обучении ведётся через использование как инвариантной, так и вариативной частей учебного плана с тем, чтобы увеличить число часов, отводимых на изучение определённых тем. Это предполагает введение дополнительных разделов в математике, важных для изучения старшими школьниками знаний, умений и навыков в рамках выбранного профиля и подготовки их к выбору профессий, связанных с инженерной сферой профессиональной деятельности; увеличение практической и прикладной направленности этих

предметов через систему специальных и элективных курсов, лабораторных работ и учебных практик. Углубленное изучение усиливает прикладную направленность курса математики и способствует формированию у старших школьников устойчивого интереса к предмету, обеспечивает подготовку к будущей профессиональной деятельности, требующей высокой математической культуры.

**Физика – фундамент всех естественно-научных дисциплин. Именно углубленное изучение физики предполагает развитие устойчивого интереса к предмету с целью дальнейшего практического и теоретического применения знаний физики в жизни.** Курс физики, знакомя старших школьников с фундаментальными теориями, в то же время имеет практическую и теоретическую направленность, связывая тем самым общую физику с прикладной физикой, которая способствует приобретению знаний, умений и навыков по выбираемой конкретной инженерной специальности. Особое внимание мы уделяем физическому эксперименту. Осваивая физику в рамках профильной подготовки, старшие школьники овладевают навыками постановки эксперимента (учатся определять цели, разрабатывать методику эксперимента), отработывают навыки интерпретации полученных данных, фиксации результатов эксперимента.

Следует отметить, что старшие школьники испытывают различные трудности в усвоении естественно-научных дисциплин из-за усложнения с каждым годом изучаемого программного учебного материала. В итоге у них остаётся обрывочная информация из разных школьных курсов. К тому же эти сведения, не связанные с личностными интересами учащихся, с их дальнейшей практической деятельностью, быстро забываются. Педагоги отмечали, что многие старшие школьники не успевают по естественно-научным дисциплинам не только вследствие небольшого количества часов, отведённых базисным учебным планом на их изучение в 7 – 9-х классах, но и из-за несовершенства учебных программ. Обучая всех школьников по одинаковым учебникам и программам, невозможно удовлетворить их учебно-познавательные интересы. У одних школьников к 9-му классу уже сформированы познавательные интересы, другие же школьники не способны овладеть знаниями по естественно-научным дисциплинам на уровне Государственного образовательного стандарта, так как у них недостаточно сформированы умения использовать знания в новой ситуации, отмечается общеучебные умения анализировать (графики, табличные данные и др.); слабая подготовка по математике (много ошибок и погрешностей в вычислениях), непонимание сути некоторых изучаемых на уроках по естественно-научным дисциплинам явлений и процессов (слабые ответы на качественные вопросы) и др.

Из анализа сочинений старших школьников ясно, что они, выбирая физико-математический профиль, высказывают опасение быть «неуспешными при дальнейшем обучении».

Изучение проблемы показало, что модернизация системы образования

требует нового методологического подхода, который поможет реализовать возможности профильного обучения при подготовке старших школьников к выбору будущей профессии.

**Использовать возможности профильного обучения позволяет интеграция учебных предметов, главная идея которой заключается в объединении содержания учебного материала, уплотнении его, установлении зависимостей и межпредметных связей.** Как известно, межпредметные связи естественно-научных дисциплин представляют собой связи между такими дисциплинами, как физика и математика, физика и химия и др. Именно благодаря привлечению содержания материала других дисциплин возможно более глубокое и прочное усвоение программного материала и формирование общей системы знаний школьников.

Мы полагали, что приобретение старшими школьниками знаний, умений и навыков в рамках выбранного для изучения профиля будет успешным, если мы реализуем поурочный подход к интеграции. Как известно, интегрированные уроки относятся к нетрадиционным формам построения урока и представляют собой синтез знаний по двум и более дисциплинам естественно-научного цикла. Интегрированные уроки проводятся в форме семинаров, междисциплинарных конференций или пресс-конференций, защиты творческих работ, решения задач с межпредметным содержанием, уроков-исследований, имитационных игр, дискуссий и т. д.

Важную роль в русле рассматриваемой нами проблемы играют используемые технологии обучения – как традиционные, так и блочно-модульные, игровые и др.

**Блочно-модульная технология применялась нами для создания у старших школьников целостного представления об изучаемом материале;** условий для индивидуальной и групповой самостоятельной работы; предоставления возможности учебного роста старших школьников; обеспечения развития интереса к естественно-научным дисциплинам и закрепления изученного материала.

Блочно-модульная технология, интегрирующая блок естественно-научных дисциплин, требовала единых подходов к их изучению, согласованности содержания учебных программ (трактовки понятий, последовательности их изучения). Например, в рамках данной технологии из блока «Физика» при изучении основных понятий модуля «Кинематика» (10-й класс) мы опирались на уже усвоенные знания блока «Математика» (модуль «Метод координат»). Это облегчало процесс усвоения, а возникающие трудности не «гасили» у старших школьников интерес к предмету. Кроме того, опыт показал, что использование блочно-модульных технологий позволяет увеличить объём изучаемого материала при снижении учебной нагрузки на старших школьников.

Мы установили, что большое значение имеют межпредметные связи при отработке и закреплении учебного материала по физике посредством

решения задач. Очень часто задачи по физике воспринимаются старшими школьниками как нечто очень непонятное, трудное и ненужное в реальной жизни. И совсем иное дело, когда речь идёт о том, что старшие школьники видят каждый день, с чем встречаются или с чем сталкиваются при изучении других дисциплин. Поэтому в урочной деятельности мы использовали разноуровневый подход при решении практических задач по физике.

Решение задач, содержащих межпредметные связи математики и физики (например, графическое решение задач на движение, решение задач с помощью квадратичной функции и др.); биологии и физики (например, на условия плавания тел, архимедову силу); химии и физики (например, превращение одних химических элементов в другие при радиоактивном излучении) и т. д., помогало развивать интерес старших школьников к естественно-научным дисциплинам, а также формировать у них умение самоанализа, необходимое для подготовки старших школьников к выбору будущей профессии.

Как известно, физическая теория опирается на имеющийся математический аппарат, но последний более бурно развивается по мере его использования в физике. Невозможно добиться глубокого понимания законов физики, если использовать только экспериментальный или аналитический метод. Только интеграция, основанная на изучении одного и того же физического явления с помощью разных способов описания, обеспечивает учащемуся достаточно высокий уровень физического восприятия этого явления.

На уроках физики и математики учащиеся овладевали такими межпредметными умениями, как работа с формулой (распознавание вида функции по формуле, вычисление функции по заданному значению аргумента, вычисление по формуле значения аргумента, выражение из формулы одной величину через другую); работа с графиком функции (строить график, по абсциссе находить ординату и наоборот и др.). Ведь в своей практической деятельности мы часто сталкиваемся с тем, что учащиеся, которые хорошо справляются с заданиями на различные функциональные зависимости на уроках математики, испытывают затруднения с выполнением аналогичных заданий по физике.

Чтобы этого избежать, мы активно использовали на уроках физики графические упражнения. Старшие школьники получают такие индивидуальные задания: начертить график по табличным данным; результаты измерений изобразить графически; проанализировать начерченные графики, отражающие физическую закономерность (например, определить вид механического движения); на основании одного графика построить другой (например, по графику перемещения – график скорости); решить задачу графическим методом. В результате анализа собственной деятельности на уроке учащиеся приходят к выводу: графический способ решения задач порой может быть не только самым простым, но и единственно возможным.

Мы установили, что работа с графиками открывает для учителя физики широкие возможности. Ведь в результате такой работы учитель помогает

школьникам понять, что физическая формула и график – это два способа выражения взаимной обусловленности реальных величин; понимание того, что формула и график есть своеобразный язык, при помощи которого выражается количественная сторона изучаемого явления.

При решении специализированных задач по физике и математике часто возникают дискуссии, особенно если в итоге решения получаем результат, противоречащий здравому смыслу. Наиболее часто к этому приводит нарушение границ применимости законов, несоответствие результата теоретического решения и эксперимента, а также недопонимание изучаемых законов (примером решения подобных задач являются задачи на расчёт силы трения; обсуждение полученного результата может зайти в тупик, если не напомнить старшим школьникам о том, что существуют разновидности сил «сухого трения»). В результате у учащихся вырабатывается умение решать сложные инженерные задачи. Тем самым углубляется теоретическая подготовка, помогающая старшим школьникам овладеть более широкими знаниями практического и прикладного характера по естественно-научным дисциплинам, повышается уровень сформированности общепредметных и межпредметных умений и навыков.

Например, в курсе алгебры 11-го класса старшие школьники знакомятся с понятиями «производная» и «интеграл». Интегрированный урок мы проводили в форме семинаров «Производная в физике» и «Применение интеграла в физике».

Ценность данных семинаров заключается в том, что старшие школьники самостоятельно работают с дополнительной литературой и подбирают материал по предложенным вопросам. Для подготовки к подобному уроку старшим школьникам требуется некоторое время, за которое они рассматривают предложенные вопросы, осмысливают их и готовятся изложить на семинаре.

Решая на семинаре конкретные инженерные задачи, учащиеся убеждаются в том, что метод интегрирования приводит к результату там, где элементарные методы не дают ответа, и поэтому необходимость интегрального исчисления на уроках физики и математики очевидна.

**Использование игр и коллективно-групповых форм деятельности применяется для активизации учебно-познавательной деятельности старших школьников; развития интереса к изучаемому предмету; формирования навыков самостоятельной несложной работы; развития творческой активности.**

Для углубления знаний по естественно-научным дисциплинам мы реализовали межпредметные связи на уроках физики и в процессе проведения имитационных (деловых) игр. Их примером могут служить следующие уроки: пресс-конференция «Живое электричество» (межпредметные связи физики и биологии), конференция «Молекула глазами физика, химика и биолога» и др. Имитационной моделью игры является сравнение результатов различных научных учреждений. Необходимое в деловой игре альтернативное мнение

участников выражается в вопросах представителей прессы. Участники пресс-конференции – сотрудники лаборатории живого электричества. Они выступали перед участниками данной игры с научными сообщениями на темы: «Шкала научных открытий в области электричества», «Электрические явления на молекулярно-клеточном уровне. Электрические органы рыб», «Методы электрических измерений биологических объектов», «Изучение электричества, продуцируемого мозгом животных и человека» и др.

Интересной формой подготовки к выбору будущей профессии является проведение на уроке ролевой игры «Я выбираю профессию». Старшие школьники выбирают задания для сообщений исходя из собственных интересов. Например, «инженеры» (готовят доклад о производстве и применении сверхпрочных и сверхтвёрдых материалов); «строитель и ботаник» (раскрывают проблемы создания строительных сооружений, копирующих архитектурные формы растительного мира) и др. Важной особенностью данной формы подготовки старших школьников к выбору будущей профессии является возможность раскрыть способности, помочь осознать их и сознательно развить, заинтересовать старших школьников, углубить знания об особенностях инженерных профессий.

Во внеурочной деятельности весьма интересны такие игровые формы работы, как «суд» над каким-либо физическим явлением. Мы проводили подобные «суды» над силой трения, инерцией. За несколько дней до «суда» класс разбивался на две группы – «свидетели защиты» и «свидетели обвинения». Выступление свидетелей происходит от лица представителей различных профессий (например, от лица механика, технолога, строителя и др.). Это помогало учащимся понять, какое значение имеет изучение данного явления для представленных профессий. Например, инженер-строитель, рассматривая процесс построения здания, обязательно учитывает влияние силы трения на его прочность. Инженер-механик изучал влияние силы трения на долговечность служения различных деталей в механизмах, на длину тормозного пути автомобиля при его различных скоростях. Таким образом, проведение подобных игр помогало школьникам изучить представляемую профессию, увидеть себя в роли инженера, биолога, химика, определить свои профессиональные интересы и т. д. Решение, принимаемое «судом», обычно отражало сущность самого явления и его роль в жизни людей.

**В процессе проведения нетрадиционных уроков старшие школьники приобретают умения синтезировать и обобщать знания из различных наук о природных явлениях и деятельности человека в природной среде.** Например, они уже знают, что в природе физические, химические и биологические явления органически взаимосвязаны. В производственных условиях они сознательно комбинируются в зависимости от заданной технологии. Поэтому для целостного представления о структурной организации материи, о качественных изменениях при переходе от одного уровня к другому, от физических и химических явлений к биологическим, мы на конкретных

примерах показывали старшим школьникам взаимосвязь всех явлений в природе. В итоге интегрированные уроки являются одним из основных элементов овладения старшими школьниками знаниями, умениями и навыками по предметам естественно-научного цикла к выбору инженерных профессий на основе применения современных требований к системе образования.

В настоящее время особое развитие получили разнообразные разделы акустики: архитектурная акустика, музыкальная акустика, электроакустика, учение о спектрах звуков и звуковой локации в природе и технике и др. При изложении вопросов акустики на уроках мы стремились оттенить две взаимосвязанные стороны: воспроизведение звука (физическую) и восприятие звука, органы слуха человека и животных (биологическую). Проведение урока по данной теме особенно целесообразно в форме урока-конференции или «круглого стола». Проведение подобного интегрированного урока помогает показать старшим школьникам достижения их в учёбе либо отметить недочёты в усвоении знаний. Весьма важным в этом случае становится проявление знаний в новой ситуации.

Примером обобщающего урока межпредметного характера в форме семинара является урок на тему «Архитектоника – наука о гармонии красоты и целесообразности».

Архитектоника – это архитектурная бионика. Современный инженер, конструктор, изобретатель, как правило, далёк от биологии – науки о живой природе. Современный биолог также далёк от техники. Раскрыть теснейшие связи техники и биологии, основанной на законах физики, помогает бионика.

На уроке мы приводим интереснейшие сравнения строительного искусства, природы и человека: конструкция Эйфелевой башни повторяет строение большой берцовой кости человека; арматура железобетонных конструкций сходна со скелетом лебедя и т. д. Эти примеры помогли нам раскрыть теснейшую связь важнейших наук о природе – физики и биологии.

На всех этапах подготовки старших школьников к выбору профессии мы также использовали дискуссии, рассматривая их как средство для активизации деятельности старших школьников в процессе усвоения ими знаний о профессиях, профессиональной деятельности и мире труда; как средство обучения совместной деятельности, умению исполнять различные профессиональные роли в процессе принятия коллективного решения; как метод совместного исследования мира, поиска верного выбора будущей профессии.

Дискуссии на уроках позволяют развивать различные качества личности (самостоятельность решений и суждений, коммуникативность и т. д.), а также корректировать профессиональные интересы старших школьников. Использование дискуссий на уроках позволяет старшим школьникам перерабатывать полученную информацию, высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, выбирать и оценивать подходы к решению обсуждаемой проблемы.

Дискуссии проходили в атмосфере доброжелательности и психологи-

ческой комфортности, в условиях деления класса на творческие группы. При проведении дискуссий формировались навыки работы в коллективе, терпимого отношения к каждой позиции, к каждой идее, возможность какого-либо давления на личность была недопустима. Дискуссия затрагивала эмоциональную сферу старших школьников, позволяла им обрести уверенность в себе, проявить свои возможности, удовлетворить потребность в успехе, а также переносить знания в другие сферы образовательной практики и жизни.

Одним из интегрированных уроков, имеющих профессиональную направленность, было проведение урока-дискуссии по теме «Производство атомной энергии». Класс делится на две группы: оптимистов (сторонников использования атомной энергии) и пессимистов (опасающихся негативных последствий и требующих осмотрительного отношения к этому вопросу).

Группы оптимистов и пессимистов делились на подгруппы по 4–5 человек, каждая из которых получала своё задание. В группу оптимистов входили: физики, инженеры, энергетики. В группу пессимистов – медики, экологи, эксперты. Дискуссию вела группа «журналистов» (в эту группу входил педагог). Выступление каждой из групп обсуждалось, а задавали вопросы не только «журналисты», но и участники всех групп.

В результате мы выделили ступени формирования навыков дискуссионного общения на уроках:

- I ступень: формирование умения выделять главную мысль в тексте, рассказе;
- II ступень: развитие навыка формулировать и задавать вопросы;
- III ступень: формирование навыков самостоятельного подбора материала и его аргументированного изложения;
- IV ступень: умение логично выстраивать своё доказательство, определять логику или её нарушение.

Для формирования навыков дискуссионного общения мы предложили на каждом из этапов свои формы работы, способствующие формированию отдельных умений (табл. 1).

Например, упражнение «Самое главное» требует от школьников умения выделить основную мысль задания; а упражнение «Кроссворд наоборот» развивает навыки определения понятий по их формулировке. Применение упражнения «Шахматы» развивает навыки формулирования исследуемой проблемы, а «Древо мудрости» помогает школьникам аргументировано доказать свои выводы. Например, задание «Найди ошибку» мы предлагаем в разных вариантах: поиск ошибок в специально подготовленном тексте, при решении задач и др.

За счёт использования межпредметных связей на уроках наука в представлении старших школьников приобретает многомерность, помогает избежать узкодисциплинарного видения мира и приобщает их к пониманию естественно-научной картины мира.



**Формы работы со старшими школьниками,  
необходимые для формирования навыков дискуссионного общения**

Уровень освоения	Номера и названия дисциплин
«Самостоятельно»	1
«С помощью»	1, 1У
«Рассказом о работе»	1П
«Школьные»	1П, 1У
«Дискуссионные»	1П, 1П
«Школьные программы»	1П, 1П, 1У
«Дискуссионные»	1П, 1У
«Надгробные»	1П, 1У
«Самостоятельно»	1П, 1У
«С помощью»	1П, 1У
«С помощью»	1П, 1П, 1У

Мы полагаем, что в старших классах нестандартные уроки должны быть обязательным элементом учебного процесса. Ведь на данной ступени обучения старшие школьники уже достаточно информированы по основным учебным дисциплинам и имеют сформированные умения и навыки, которые позволяют им принимать активное участие в подобных нетрадиционных уроках. В целом наше исследование показывает, что использование такой формы работы позволяет старшим школьникам достичь высокого уровня усвоения программного материала, что, несомненно, способствует подготовке старших школьников к перерастанию познавательных интересов в профессиональные.

**На этапе профильного обучения особо значимым является проведение профессиональных проб. Профессиональные пробы стимулируют формирование адекватной самооценки уровня готовности старших школьников.** Профессиональные пробы осуществляются нами в следующих формах: спецпрактикумы в лабораториях Кемеровского государственного университета; серия последовательных имитационных игр; научно-исследовательская работа и др.

Профессиональные пробы выполнялись как в составе групп, так и индивидуально во внеурочной деятельности. Проведение профессиональных проб в лабораториях университета проводилось под руководством преподавателей вуза. Так, при изучении спецкурса «Изучение механических и электромагнитных колебаний с помощью осциллографа» старшие школьники работали в учебной и научной лабораториях кафедры физики университета, где на практике рядом с сотрудниками вуза знакомились с такими методами исследования, как наблюдение, моделирование, эксперимент, предсказание, описание и др.

Старшие школьники не только овладевали необходимыми знаниями, но и готовили оборудование, проводили расчёты т. д. Важное место в проведении профессиональных проб отводилось анализу, как коллективному, так и ин-

дивидуальному, приобретаемого старшими школьниками опыта, выявлению причин успехов и неудач. Это стимулировало осознание собственного «Я», осмысление своей деятельности.

Органично в учебный процесс нами включалась научно-исследовательская деятельность старших школьников. Работа научно-исследовательского кружка проводилась под руководством преподавателей вуза и была направлена на углубление физических знаний прикладного характера в технике, помогала старшим школьникам в формировании их самосознания, в приобретении позиции заинтересованного и ответственного участия в познавательной-творческой деятельности. Так, например, с учащимися физико-математического профиля было проведено экспериментальное исследование «Проверка законов внешнего фотоэффекта. Применение фотоэффекта в технике». Работа была представлена Антоном И., Димой Т., Костей М. на городской научно-практической конференции «Интеллектуал», проводимой ежегодно в апреле месяце Кемеровским государственным университетом. Работа научно-исследовательского кружка имеет большое практическое значение для школьников, наглядно показывает им, в каких отраслях промышленности применимы знания по физике, математике, химии, биологии и т. д.

Проведение профессиональных проб старшими школьниками осуществлялось также и в игровой форме. В процессе игры учащийся получал опыт той работы, которую он намерен выбрать. Профессиональные пробы выполнялись индивидуально или в составе группы во внеурочное время и помогали старшим школьникам соотнести свои способности, возможности, индивидуальный стиль деятельности с конкретной профессиональной деятельностью. Для осуществления ситуационно-ролевой игры старшими школьниками под руководством педагогов проигрывались достаточно большие по содержанию ситуации.

Учащиеся под руководством педагогов анализировали результаты своей деятельности и осуществляли самооценку уровня своей подготовки к выбору профессии.

Результаты ответов старших школьников на вопрос «Что вам дало прохождение профессиональных проб?» представлены в табл. 2.

Старшие школьники в процессе выполнения профессиональных проб отмечали, что у них изменилось отношение к будущей профессии, к себе, повысилась самооценка.

Исследование на этом этапе не завершается. Важно выяснить, а как меняется отношение школьников к выбранной профессии уже в процессе прохождения производственной практики и т. д.

## Результаты прохождения профессиональных проб по оценкам учащихся

Варианты ответов	Ответ, % от числа респондентов
Расширяют знания о профессии	100,0
Помогают понять со спецификой профессиональной деятельности	93,3
Проверяют свои способности к данному виду деятельности	93,3
Расширяют свои знания	87,0
Изменяется отношение к выбранной профессии	79,6
Проверяют в собственных силах	62,4

*О. И. Сенина*

## ИНТЕГРАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Провозгласив главной целью гуманитарного образования становление и развитие личностных качеств ребенка и вычленив главную задачу – создание условий для раскрытия внутреннего творческого потенциала ученика, мы встали перед необходимостью выбора формы организации учебного пространства.

Значение творческой свободы для человека, творчества как атрибутивного качества личности показано в работах философов Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, Э. В. Ильенкова, М. Мамардашвили, С. Л. Франка, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др.

Идеи культурно-исторической психологии об обретении человеком опыта творческой самореализации, обусловленной социокультурными факторами, раскрыты в работах А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др.

Наработанный в педагогике опыт включения творческих работ в арсенал педагогических и дидактических средств раскрыл положительные его результаты, которые проявляются в развитии интереса к познанию, способствуют формированию «Я-концепции», творческому выражению личности. Разработанные проекты и концепции по развитию творческого потенциала личности чаще предлагаются в сфере одного учебного предмета или специально созданного курса (например, на основе ТРИЗ-педагогике, эвристических практикумов, спецкурсов и т. д.). На наш взгляд, единичными попытками в рамках одного предмета решить данную проблему достаточно сложно, на современном этапе необходимо комплексное ее решение.

Положительный опыт, накопленный в педагогике, позволяет приблизить и адаптировать его к современным условиям, времени, когда в научном познании (наукотворчестве) наметилась тенденция к интеграции наук, что проявляется в появлении новых знаний, находящихся на «стыке» различных

наук (например, в гуманитарном познании: историософия, социальная история, геополитика и т. д.). Перенос данного явления в ученическое познание показывает необходимость объединения предметов, связанных имплицитно. Отталкиваясь от философского понятия «общее, всеобщее, единичное», особенность «познания предметного многообразия мира идет от изучения единичных явлений, условий, определяющих их специфику, к обнаружению их общих, закономерных отношений, а затем – к теоретическому объяснению единичности с точки зрения закона, общего» [4, с. 63]. Мы пришли к выводу о необходимости расширения образовательной среды от одного предмета к предметной области.

Под образовательной средой нами понимается пространственный участок педагогической реальности, характеризующийся параметрами пространства: длительность, величина, форма, относительное расположение объектов, их движение [6, с. 634]. Таким образом, различия понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» нивелируются. **В практике образования можно выделить две стратегии построения образовательного пространства – линейную и межпредметную (интеграционную).**

Первая из них характеризуется последовательным накоплением знаний. Такой подход, именуемый линейным обучением, типичен для учебников и построения традиционных программ.

Вторую стратегию, построенную на межпредметной основе, можно представить в виде алгоритма, где можно выделить следующие действия:

- выделение основных узлов информации из различных источников или предметов;
- определение основных смысловых пунктов, планируемых для обсуждения;
- перенос старых знаний (или способов действий) в новую учебную ситуацию;
- детализация знаний, отработка и закрепление умений;
- обобщение, получение новых для учащихся знаний.

Новый импульс в педагогике придало разграничение понятий «межпредметные связи» и «интеграция». Идеи интеграции в образовании разрабатывали В. В. Давыдов, А. Я. Данилюк, В. С. Леднев, М. И. Махмутов, Т. Фоменко и др.

**Интеграция** (от «*integratio*» (лат.) – восстановление, восполнение и «*integer*» – целый) **рассматривается как:**

- 1) пролонгация одного предмета в область других знаний;
- 2) дидактический принцип, основанный на положении диалектики о всеобщей связи всех процессов и явлений в природе и обществе;
- 3) генетический принцип, который в целом определяет систему традиционного предметного образования.

**Основаниями для интеграции выступают:**

- а) общность аспектных проблем;
- б) методов исследования;

в) генетическая близость предметов;

г) общность объектов исследования.

**Разработанные модели межпредметной интеграции находятся в сфере педагогической интеграции, где главная роль в интегрировании знаний принадлежит учителю.** Для ученика остается невидимым интеграционный механизм получения новых знаний, для него предъявляемая учителем информация служит очередной порцией материала, необходимого для запоминания и усвоения. Но именно разработанность проблемы педагогической интеграции в виде интегрированных курсов, уроков и систем позволила выявить ряд закономерностей. Во-первых, безусловно, в основе создания нового предмета или интегрированного курса находится творческая личность самого педагога, наделенного опытом, знаниями как содержания предмета, так и способов действия. Во-вторых, мотивом (целью) учителя выступает желание изменить сложившуюся практику в преподавании. В-третьих, итогом творческого преобразования является готовый продукт – программа курса, сценарий интегрированного урока, концепция обучения и т. д.

**Составляющие педагогической интеграции можно с успехом перенести в другую область – в область ученической интеграции. В модели, спроектированной нами, ученик должен:**

– сам пройти путь по интеграции знаний, для чего необходимо расширить и упорядочить информационную среду;

– уметь вычленить учебную проблему, для чего необходимо научить учащихся владеть исследовательским и проблемным методами;

– воплотить свой замысел (отразить новые субъективные знания) в творческом продукте, для чего необходимо научить разным способам и приемам творческой деятельности;

– уметь предъявить свое творение обществу, для чего необходимо выделить время и место, объединив учебную и внеучебную деятельность.

От участников эксперимента (педагогов) требовалось изменить образовательную среду, создать целостное межпредметное интеграционное пространство, направленное на стимулирование творческой активности учащихся.

За основу при разработке модели были взяты идеи продуктивного обучения И. Бем, Й. Шнайдера, А. В. Хуторского, публикации Института продуктивного обучения при Российской академии образования.

**Цель исследования** была определена в теоретической разработке и практическом обосновании условий для развития творческого потенциала учащихся в условиях интеграционного образовательного пространства (на примере предметов гуманитарного и эстетического циклов).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в средней общеобразовательной школе № 7 г. Усть-Илимска Иркутской области, в ней приняли участие 177 учащихся с 5-го по 9-й класс и творческая группа учителей-предметников в составе 12 человек.

В соответствии с логикой исследования в ходе опытно-экспериментальной работы реализовывались следующие **задачи**:

- выявление динамики изменения уровней творчества учащихся в зависимости от организации учебного пространства;
- исследование взаимосвязей интеграционных мыслительных операций и творческих проявлений учащихся;
- формулирование практических рекомендаций по результатам, полученным в ходе исследования.

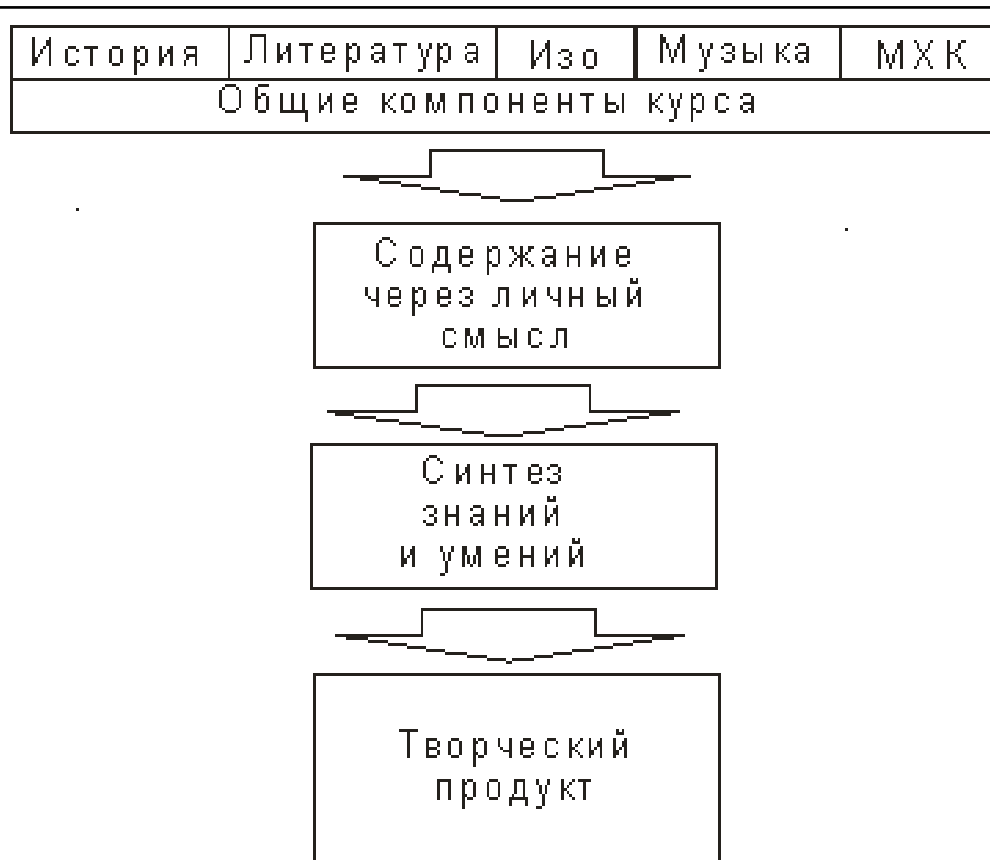
**Исходя из поставленных целей и задач исследования, была разработана модель интегрированного образовательного пространства, включающая в себя следующие компоненты:**

- 1) синхронно-параллельное обучение в области гуманитарных предметов (уплотнение и упорядочение информации, межпредметная интеграция);
- 2) интеграция приемов и методов преподавания (педагогическая интеграция);
- 3) расширение образовательного пространства учащихся за счет привлечения родителей, наставников – тьюторов, психолога, библиотекарей, ученического взаимодействия (общественная интеграция);
- 4) объединение урочной и внеурочной деятельности по гуманитарным предметам (учебно-воспитательная интеграция).

Путь по интеграции знаний должен проделать сам ученик, а творческий продукт являться результатом успешности осмысления им новых знаний, что отражено на рисунке.

Данная модель образования учащихся построена на принципах развивающего обучения, в котором обучение рассматривается как источник и для развития, и для воспитания. Главной фигурой является сам ребенок как субъект собственной деятельности, а учитель ее направляет и руководит этой деятельностью.

Сделав приоритетными иные цели (не «научение», а развитие в ходе «научения») мы встали перед необходимостью разработки обучающей модели, в основе которой находится модель синхронно-параллельного обучения. Изучив имеющуюся литературу по организации межпредметного обучения, разработке и внедрению интегрированного обучения [1, 5, 7–9], мы определили собственные подходы к проблеме организации интеграционной образовательной среды. **В своей концепции мы придерживаемся системного подхода к пониманию сущности интеграционной образовательной среды.** В данном случае она адекватна понятию интеграционного образовательного пространства, так как отражает общие характеристики: окружение ученика в учебном пространстве, связанная учебная деятельность школьная и домашняя, скоординированная деятельность по изучению предмета на уроке и вне урока. Тогда следует искать направления по объединению всех усилий, создавать новую образовательную ситуацию. Под образовательной ситуацией понимается конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учащимися итоговой образовательной продукции.



#### Модель интегрированного образования учащихся

Концептуальной основой организации учебного пространства явился принцип историзма и антропоцентризма (человек как отражение конкретной исторической эпохи). На каждый учебный год (по концентрической системе обучения истории) были выделены следующие сквозные темы:

5-й класс – «Человек Древнего мира»

6-й класс – «Человек Средневековья»

7-й класс – «Человек в Новое время (XVI – XVIII вв.)»

8-й класс – «Человек Нового времени (XVIII – XIX вв.)»

9-й класс – «Человек в Новейшее время (XX – начало XXI в.)»

Придерживаясь данной логики, педагоги проектировали содержание своего предмета, ориентируясь на его обобщенную абстрактную модель, которая включала в себя:

- основные единицы учебного материала;
- общие правила их сочетания в конкретных явлениях;
- приемы формирования хорошо организованных и упорядоченных

внутренних психологических когнитивных структур.

Преимущества подобного способа организации обучения отмечены Н. И. Чуприковой в работе «Умственное развитие и обучение»[9]. Во-первых, отмечает автор, чем больше развитых связей новых знаний с уже имеющи-

мися в долговременной памяти может быть установлено, тем глубже и шире понимание нового материала. Во-вторых, чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем дольше и прочнее учебный материал удерживается в памяти. Наконец, только хорошо структурированная, внутренне расчлененная система репрезентации знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления, возможность движения мысли в самых разных направлениях, соотнесения, мысленного сопоставления самых разных объектов и явлений в самых разных отношениях и аспектах.

При организации интеграционного образовательного пространства, ориентированного на включение учащихся в творческую интеллектуальную деятельность по усвоению содержания образования, необходимо иметь в виду, что в сфере гуманитарных знаний главным объектом изучения является человек. Для выявления интереса к изучению основных сфер человеческой деятельности было проведено анкетирование. По результатам анкет, высокий интерес к вопросам культуры проявляют девочки (80–82 % в каждом экспериментальном классе), к вопросам войны – мальчики (80–86 % по классам). Дальнейшие предпочтения не основаны на половых различиях. Вопросы экономики интересны 30–33 % респондентов, социальные отношения – 32–34, внутренней политики – 35–37 % от количества опрошенных. Лидером ответа с положительным результатом был вопрос на выявление роли личности в истории (по 75–80 % опрошенных и мальчиков, и девочек). Знание ученических предпочтений позволило внести коррективы в организацию учебного процесса (объединение учащихся в группы, назначение научных консультантов, тьюторов, разработка тематики творческих проектов интегрированного характера и др.). Изменению подверглась содержательная часть учебных предметов. Интерес учащихся (а интерес является побудительным мотивом к творчеству) поддерживался за счет усиления рассмотрения человеческого фактора, придания психологизма изучаемым объектам. Внесенные в учебный процесс коррективы показали изменения в предпочтениях учащихся. Они стали более мобильными в выборе тем исследования, изменилось восприятие друг друга и себя. Данное положение подтверждено проводимыми рефлексиями. На вопрос «Что дал учебный год для моего развития?» шестиклассники ответили:

- получили дополнительные знания – 93 % учащихся;
- лучше стали представлять эпоху – 88 %;
- стали увереннее выступать перед зрителями – 96 %;
- лучше стали запоминать материал – 87 %;
- овладели некоторыми актерскими навыками – 64 %;
- научились выполнять макеты зданий и изделий – 32 %;
- лучше стали петь и понимать музыку – 64 %;
- лучше стали рисовать – 80 %;
- научились планировать свою деятельность – 88 %;
- поняли, что успеха можно добиться, если хорошо потрудиться



– 100 %.

Соединение урочной и внеурочной деятельности по предметам гуманитарного цикла усилило интеграционное пространство (увеличило время пребывания учащихся в интеграционной предметной среде, закрепило деятельностный подход в усвоении знаний, привлекло новых участников в учебно-воспитательный процесс). Анализ письменных отзывов по итогам мероприятий отражает личностные приращения ребят: «Когда я вошла в зал, то почувствовала себя принцессой»; «Мы были на турнире не только красивые, но и умные»; «Саша сегодня был самым доблестным рыцарем»; «Была поражена Артемом, он так вошел в роль Вл. Мономаха, что мне представилось, будто нахожусь в те далекие времена».

По определению М. Г. Казакиной, профессора РГПУ им. А. И. Герцена, «творчество – это энергия, получившая конструктивное направление»[3, 5]. **В построенной нами модели интегрированного обучения важная роль отводится деятельностному подходу.** Творческие презентации учащихся, которые готовятся под руководством учителей и силами учащихся, помогают овладевать элементами исторического и литературного анализа, раскрывать причинно-следственные связи между явлениями, уметь извлекать из дополнительных источников необходимые знания, аргументировать научными фактами. Само творчество уже обладает интегральными характеристиками, оно возникает в результате объединения (интегрирования) способов и действий, знаний и интуиции. О. В. Долженко в «Очерках по философии образования» выделяет два пути приобщения к знаниям:

- через деятельность;
- через информацию, которая превратится в знание [2, с. 68].

В разработанной нами модели оба пути совпадают: а) за счет организованных информационных потоков увеличился объем знаний, повысилась частота используемой информации; б) новые знания возникли в результате повышения удельного веса самостоятельной деятельности, презентации собственного творческого продукта.

Анализ творческой продукции учащихся экспериментальных классов отличается значительными изменениями по видам творчества. Учащиеся в течение года переходили от простых работ к более сложным видам деятельности. На примере Ани С. можно увидеть следующее: за 1-ю четверть итоговая работа «Хлодвиг. Кто он?» – сообщение; за 2-ю четверть «Японская национальная одежда» – сочинение от первого лица, изготовлен альбом мод для японок, сшит наряд японки богатого сословия; за 3-ю четверть тема «Широкая масленица» представлена уже театрализованной постановкой с группой ребят с изготовлением декораций и сочинением текстов.

В соответствии с «Методикой составления обучающих программ», предложенной Н. Ф. Талызиной, содержание образования должно «обеспечить формирование методов мышления, позволяющих самостоятельно применять накопленные знания и получать новые» [7, с. 5].

**Среди характеристик выпускников основной средней школы, участников опытно-экспериментальной работы, нами выделены:**

– наличие знаний по предмету, что отражено в среднем высоким процентом качества успеваемости по всем предметам «Программы синхронно-параллельного обучения предметам гуманитарного цикла» по итогам окончания основной школы;

– сформированность мотивационной среды, что отражено в анкетах выбором учащимися ответа «желание стремиться к саморазвитию в учебной деятельности» (70–73 % респондентов по классам);

– овладение операциональными навыками для воплощения собственных идей в творческий продукт (видотворчество), что отражено в ученических портфолио;

– становление личностных качеств, характеризующих творческую личность (находчивость, стремление к открытию, оригинальность, самопрезентативность, восприятие других, работоспособность), что подтвердилось в беседе с учителями и опросами учащихся;

– развитие рефлексивных процессов, что подтверждено итоговыми сочинениями-эссе учащихся.

Актуализация заложенных природой способностей и задатков позволит формирующейся личности в будущем занять достойное место в обществе. Обучение должно рассматриваться как активное, творческое, продуктивное и интеллектуальное взаимодействие.

**Диагностические материалы позволили выявить влияние специально созданного интеграционного пространства в области предметов гуманитарного цикла на рост интеллектуальной творческой активности учащихся.** Значит, механизм интеграции (способность к синтезу информации), заключенный в самой природе человеческого мышления, необходимо развивать в учебном процессе.

Таким образом, специально организуемое интеграционное пространство способно стать основой для развития интеллектуальных творческих способностей учащихся, служить средством мотивированного отношения к учебной деятельности, способствовать их личностному самоопределению.

**Библиографический список**

1. **Богуславский, М.** Интеграция: дань моде или реальная потребность? / М. Богуславский, Г. Сергеева // Учительская газета. – 1998. – № 3. – С. 6–7.
2. **Долженко, О. В.** Очерки по философии образования: учеб. пособие / О. В. Долженко. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.
3. **Казакина, М. Г.** Воспитание гуманизмом и творчеством / М. Г. Казакина // Магистр i. – 1992. – № 2. – С. 7–13.
4. **Краткий философский словарь.** / под ред. А. П. Алексеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2001. – 496 с.
5. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы

/ В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

6. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Совр. слово, 2005. – 720 с.

7. **Тальзина, Н.Ф.** Методика составления обучающих программ / Н. Ф. Тальзина. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 47 с.

8. **Фоменко, В. Т.** Построение процесса обучения на интегративной основе / В. Т. Фоменко. – Ростов-н / Д., 1996. – 86 с.

9. **Чуприкова, Н. И.** Умственное развитие и обучение / Н. И. Чуприкова. – М.: Прометей, 1995. – С. 110.

*УДК*

*Е. И. Евсикова*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ И ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Происходящие в России социальные и экономические изменения, развитие рыночной экономики, конкуренция на рынке труда существенно меняют характер и условия социальной защиты и адаптации молодежи.

Несмотря на принятие Конвенции о правах ребенка [2], важнейшего документа XX в., ратифицированного в СССР в 1990 г., дети в России по-прежнему остаются одной из самых незащищенных в правовом и социальном отношении категорий населения.

По данным независимой ассоциации детских педиатров и психологов, около 2 млн детей школьного возраста нигде не обучаются, и на них приходится почти 40 % детско-подростковой преступности; около 2 млн детей и подростков бродяжничают; число детей-сирот достигло 600 тыс. В связи с этим проблема защиты прав несовершеннолетних приобретает все большую актуальность.

В условиях стремительного преобразования нашей жизни общество предъявляет к человеку все более высокие требования, но и возлагает ответственность за его судьбу. Поэтому формирование культуры прав человека – одна из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом, и в первую очередь, перед теми органами власти, кто призван заниматься проблемами детства [7, с. 96]. Нельзя построить правовое государство, не научив детей жить в соответствии с общечеловеческими, нравственными законами, изложенными во Всеобщей Декларации прав человека [1].

Одним из приоритетов в деятельности Управления образованием г. Якутска стало предоставление возможности для обучающихся не только узнавать о правах человека, но и практически, деятельно реализовывать их.

**Основная роль по защите прав несовершеннолетних принадлежит**

**комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП).**

В течение ряда лет, с момента создания, уточнялись функции комиссии по делам несовершеннолетних, расширялись полномочия по организации борьбы и предупреждению детской беспризорности и безнадзорности.

С принятием Закона РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [3] роль комиссий в профилактике безнадзорности еще более усилилась. По-прежнему они являются головными органами, обеспечивающими координацию деятельности системы профилактики. Расширились их правозащитные функции в сфере образования, здравоохранения, трудовых, жилищных и иных правоотношениях. Неслучайно в этой связи они переименованы в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Задачи, возложенные на комиссии в соответствии с новым законом по осуществлению контроля за условиями воспитания, а также за обращением с несовершеннолетними в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений, требуют от комиссии высокого профессионализма, оперативности, качественно нового уровня деятельности в этом направлении.

Исходя из поставленных задач, комиссия переориентировалась от выполнения функций административной юрисдикции к объединению усилий органов и учреждений системы профилактики по выявлению беспризорных, безнадзорных детей, а также утративших связи со школой, но не имеющих обязательного основного среднего образования.

Под руководством КДНиЗП Управлением образования совместно с Управлением внутренних дел в городе регулярно проводятся месячники профилактики правонарушений, операции «Всеобуч», «Подросток», «Лето», рейды с привлечением родительской общественности и отрядов «Юные стражи правопорядка». Через Управление социальных проблем оказывается помощь малообеспеченным семьям, оплачивается лечение родителей, пожелавших избавиться от алкогольной зависимости в ЯРПНД. В летнее время КДНиЗП контролирует организацию летнего труда и отдыха детей и подростков города. Так, например, летом 2006 г. более 22 тыс. школьников города были заняты различными формами организации летнего труда и отдыха, из них около 7 тыс. – это дети из малообеспеченных и социально-неблагополучных семей, 945 подростков, состоящих на учете в ППДН УВД, работали в волонтерских отрядах и отдыхали в летних оздоровительных лагерях.

**Новым успешным проектом 2006 г. стала городская программа «Каникулы» Объединения подростковых клубов города (рисунок).**

Подпрограмма «Играй с нами» выросла из проекта «Автобус радости» и представляет собой организацию красочных концертно-игровых акций силами воспитанников Объединения подростковых клубов. За четыре года действия проекта «Автобус радости» было организовано 360 маршрутов в микрорайоны нашего города, пригородные поселки, летние лагеря, дачи и социальные учреждения.

В рамках подпрограммы «Мой двор, мой подъезд» ежегодно на базе подростковых клубов создается более 20 лагерей труда и отдыха дневного пребывания. Подростки занимаются благоустройством, во всех лагерях ор-

ганизовано питание, активный отдых, поощрение по итогам работы.

Целью подпрограммы «Двор моего детства» является организация досуга и общественно-полезной деятельности для неорганизованных детей и подростков по месту жительства в период летних каникул. В своей реализации программа опирается на передвижные подростково-молодёжные группы, работающие в различных округах города и пригородах. Более 150 мальчишек и девчонок из подростковых клубов и школ города объединились в детский педагогический отряд «Здравствуйте!», обучались в «Школе водителя», сдали творческий зачёт по вожатскому мастерству, чтобы в июне выйти на дворовые площадки в разные микрорайоны города.



Структура программы «Каникулы»

Летом 2006 г. 7300 детей и подростков стали участниками данной программы, почувствовав себя маленькими и заботливыми хозяевами своего города. В целом в мероприятиях программы «Каникулы» приняли участие более 11 тыс. школьников.

Для оперативного решения ряда проблем по безнадзорности и профилактике правонарушений несовершеннолетних, устройству детей и подростков в школу при администрации города создан оперативный штаб под руководством заместителя главы окружной администрации г. Якутска. Распоряжением главы администрации г. Якутска на базе специальной коррекционной школы № 34 создан интернат для детей из социальнеблагополучных семей, открыт социальный класс, в который направляются подростки в возрасте до 15 лет, не имеющие порой даже начального образования. По сути, это «социальные сироты», т. е. сироты при живых родителях, забота о которых полностью ложится на государство.

В последние годы практически во всех регионах РФ продолжает ухудшаться ситуация, связанная со злоупотреблением психоактивными веществами (ПАВ). Идет время, и сегодня потребление наркотиков уже является неотъемлемой реальностью, частью нашей и без того сложной жизни. При этом подростки в силу незавершенности возрастного психического и физического развития быстрее, чем взрослые, попадают в болезненную зависимость.

Основным направлением работы по профилактике и предупреждению

злоупотребления наркотическими и другими психоактивными веществами среди школьников г. Якутска является формирование профилактико-реабилитационной поддерживающей городской инфраструктуры для детей и подростков, склонных к употреблению наркотических и других психоактивных веществ или попавших в наркогенную зависимость. Распоряжением мэра г. Якутска в 2005 г. создано муниципальное учреждение «**Якутский городской Центр профилактики аддиктивного поведения у детей и подростков**». Определены основные задачи и основополагающие приоритеты профилактико-реабилитационной работы с детьми и подростками, склонными к употреблению психоактивных веществ или попавшими в наркогенную зависимость.

За время работы данного центра сформирована определенная научно-методическая и материально-техническая образовательная база по профилактико-реабилитационной деятельности с детьми и подростками, склонными к употреблению психоактивных веществ; программа первичной профилактики аддиктивного поведения в детско-подростковой среде; организационно-деятельностная образовательная структура, состоящая из центров, кабинетов, постов при учебных заведениях по профилактике употребления психоактивных веществ детьми и подростками [5].

В 35 образовательных учреждениях города созданы центры, кабинеты, посты по профилактике потребления психоактивных веществ детьми и подростками. Более 240 специалистов (социальные педагоги, классные руководители, психологи, старшие вожатые, педагоги дополнительного образования, заместители директоров по УВР, инспектора по правам детства, медицинские работники, учителя-предметники), прошедшие специальную подготовку через курсы повышения квалификации, привлечены непосредственно к работе по данной проблеме. В этом учебном году формируются школьные межведомственные координационные советы по проблемам профилактики потребления психоактивных веществ с привлечением руководителей предприятий, округов, попечителей, общественных и государственных деятелей, активистов здорового образа жизни.

Сейчас в школах вводятся антинаркотические посты. Думаю, что это очень верное направление. Однако работа в этих постах должна сводиться не к ябедничеству и наушничеству, а к формированию антинаркотической атмосферы в классах и во всей школе, к быстрому выявлению и изоляции торговцев наркотиками, к немедленному направлению на консультацию к врачу-наркологу школьников, замеченных в употреблении наркотических веществ. Чем активнее будут учителя и родители, тем скорее им удастся преодолеть инертность, лень, возможно, необразованность у милиции, медиков, всех, кто стоит на передних рубежах борьбы с наркоманией. Учителя и родители не должны подменять собою врачей, каждый делает свое дело, но если учителя и родители не станут помощниками врачей-наркологов, то надеяться на ликвидацию в нашей стране проблемы наркомании не приходится.

Безнадзорность детей и подростков чаще всего есть проявление их правовой, социальной, психологической незащищенности, снижения гражданской ответственности родителей за жизнь и здоровье своих детей. Именно вследствие этого подростки часто совершают правонарушения и преступления. Поэтому важную роль в предупреждении правонарушений играет работа органов исполнительной и представительной власти на местах по нейтрализации и устранению семейных и других конфликтов в ближайшем окружении подростка путем защиты его прав и интересов.

Важный шаг по пути реорганизации государственной системы защиты прав несовершеннолетних и системы профилактики сделан в связи с принятием в 1999 г. Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [3]. В нем названы основные органы, входящие в систему профилактики: органы прокуратуры, комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, органы образования, здравоохранения, социальной защиты, внутренних дел, органы по делам молодежи. Должностные лица, родители несовершеннолетних или их законные представители несут ответственность за нарушение прав несовершеннолетних, а также за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по их воспитанию, обучению и содержанию в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов РФ.

**В Республике Саха (Якутия) государственная политика по защите прав ребенка признана приоритетной в деятельности всех органов государственной власти.** И поэтому большая роль отведена поддержке семьи, детских общественных объединений, работы учреждений образования, здравоохранения, культуры, социальной реабилитации и защиты детей со стороны государства. За последние 10 лет вышло более 320 нормативных документов по поддержке и регулированию системы образования республики. Следует отметить огромное значение Закона РС (Я) «О правах ребенка» [4] в определении задач, принципов и форм деятельности государственной системы в обеспечении выживания и развития детей республики, защиты их прав и интересов.

Воспитать гражданина – значит подготовить молодого человека к творческому решению задач, которые ставит перед ним государство. Без формирования гражданина, а следовательно, и системы гражданского образования, все попытки модернизации общества обречены на провал.

На протяжении последних лет проводится целенаправленная и кропотливая работа всех структур Управления образованием по неукоснительному выполнению задач по реализации и защите прав несовершеннолетних. Наиболее эффективным представляется создание системы по реализации и защите прав детей и подростков в г. Якутске, тем более, что уже есть определенные наработки в этом направлении. Слаженная работа комиссии по делам несовершеннолетних, отдела опеки и попечительства Управления

образованием, деятельность детской городской правозащитной организации, введение школьных инспекторов по правам детей во всех школах города, преподавание начального курса по правам человека – все это и представляет собой определенные социально-педагогические механизмы реализации и защиты прав детей и подростков.

Основные идеи становления системы по защите прав несовершеннолетних заложены в городской программе «Столичное образование», разработанной творческим коллективом под руководством Управления образованием [6, с. 21]. В программе представлены несколько разделов: «Дети группы риска», «Воспитание гражданина», «Дополнительное образование», «Здоровое поколение», где в комплексе решаются стратегические задачи по реализации и защите прав несовершеннолетних.

В представленной статье затронуты, конечно же, не все организационно-педагогические вопросы, связанные с очень сложной проблемой защиты прав несовершеннолетних. Но ряд выдвинутых в ней практических рекомендаций расширяют перспективы для дальнейших поисков и разработок в этом направлении.

Идеи, закреплённые в гуманистических принципах о правах человека, непосредственно влияют на мировоззрение подростков, формируют его правосознание и ориентируют на решение социальных проблем только цивилизованными методами, а самое главное, утверждают понимание, что главным показателем общей культуры личности и критерием развития общества является отношение к проблеме защиты основных прав и свобод человека.

### Библиографический список

1. **Всеобщая** Декларация прав человека. Права ребенка // Сб. документов. – 1993. – С. 7–11.
2. **Конвенция** о правах ребенка. Права ребенка // Сб. документов. – 1993. – С. 77–96.
3. **Закон РФ** «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г.
4. **Закон РС (Я)** «О правах ребенка» от 01.06.1994 г.
5. **Евсикова, Е. И.** Организация и деятельность центров и кабинетов по профилактике злоупотребления психоактивными веществами среди детей и молодежи / Е. И. Евсикова; // под общ. ред. Г. Н. Тростанецкой. – М.: Издат. сервис, 2002. – 352 с.
6. **Евсикова, Е. И.** Столичное образование / Е. И. Евсикова // Менеджмент в образовании. – 2005. – № 2 (11). – С. 21–23.
7. **Лебедев, О. Е.** Права ребенка и его активность / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 96–98.





## РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

---

### АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

*Игнатов Иван Николаевич.* «Формирование готовности курсанта к защите прав военнослужащих (на материале военного института внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации)». Научный руководитель профессор **В. А. Беловолов.**

Готовность курсанта к защите прав военнослужащих рассматривается как качество личности, проявляющееся в глубоких правозащитных знаниях; в способности определить для себя личностный смысл правозащитной активности в системе служебно-боевых отношений; в наличии внутренней ориентированности на защиту прав военнослужащих; эффективном умении использовать правозащитные средства для достижения практических результатов; выполнении правозащитных функций как внутри воинского коллектива, так и вне его; в стремлении утвердить право в качестве особо значимого феномена цивилизации. Готовность курсанта к защите прав военнослужащих есть компонент в структуре готовности курсанта к служебно-боевой деятельности.

Модель формирования готовности курсанта к защите прав военнослужащих включает в себя следующие блоки: целевой (призван формулировать основные цели функционирования данного процесса); потребностно-мотивационный (определяет побудительную и направляющую базу для формирования готовности курсанта к защите прав военнослужащих); содержательно-деятельностный (устанавливает требования к профессиональной деятельности офицеров в военно-служебной обстановке и учитывает особенности военных учебных заведений по формированию готовности курсанта к защите прав военнослужащих); результативный (оценивает результаты экспериментальной работы по формированию готовности курсанта к защите прав военнослужащих).

Критериями и показателями готовности курсанта к защите прав военнослужащих являются следующие: мотивационно-ценностный (осознание ценности права в жизни государства, общества, ценности деятельности, человеческих отношений, способов к проявлению эмпатии, объективности, самообладания, интериоризация нормативных предписаний в сферу личностных ценностей, наличие социальной ответственности, профессионально-

ценностных мотивов); когнитивный (знание и понимание основных правовых норм, понятий, их полнота, действенность, наличие представлений об особенностях протекания психических процессов, достаточных для защиты прав военнослужащих, сформированность представлений о приоритетных видах деятельности и возможных трудностях в их реализации, об особенностях защиты прав военнослужащих); деятельностно-практический (работа с правовыми источниками, юридической литературой, осуществление теоретического анализа правозащитных ситуаций, составление правовой документации, творческое решение профессиональных задач по защите прав военнослужащих, наличие коммуникативных умений, понимание, оценивание и позитивное изменение мотивации военнослужащих, способность брать на себя ответственность в решении правозащитных вопросов, законность, правоактивность); рефлексивный (осмысление приобретаемого опыта, возможность его применения в служебно-боевой деятельности при защите прав военнослужащих, подбор адекватных способов достижения поставленных целей, осознание вопросов личностного профессионально-правового развития).

Эффективное функционирование процесса формирования готовности курсанта к защите прав военнослужащих обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

- а) актуализация нравственно-этического потенциала курсанта;
- б) использование педагогических технологий личностно-ориентированного обучения, диалогических заданий;
- в) обеспечение познавательной активности курсантов;
- г) практико-ориентированная направленность формирования готовности курсанта к защите прав военнослужащих.

**Бехтенова Елена Федоровна.** «Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования)». Научный руководитель профессор **В. А. Зверев.**

Обобщен имеющийся опыт организации проектной деятельности. Прослежена эволюция метода проектов с момента его зарождения до современности. Выявлена специфика использования метода проектов в современных условиях при изучении различных школьных предметов, его основные процессуальные характеристики. Сформулированы, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования проектной деятельности школьников. Впервые проектная деятельность рассмотрена в качестве способа организации обучения истории как гуманитарной науки, позволяющего решать задачи современного школьного исторического образования, сформулированные в Концепции модернизации российского образования до 2010 г. и в новых образовательных стандартах.

**Диссертационный совет Д 212.112.01  
при Магнитогорском государственном университете**

**Тураев Рустам Ришатович.** «Рефлексивно-педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа электронно-дидактическими средствами». Научный руководитель профессор **Н. Я. Сайгушев.**

Создан, теоретически обоснован и апробирован комплекс электронно-дидактических средств, направленный на повышение качества обучения студентов колледжа, включающий электронный дидактический демонстрационный материал к учебному курсу по предмету «Черчение», методические рекомендации по его использованию, учебно-методическое пособие, карты программированного контроля.

Разработана методическая модель реализации комплекса электронно-дидактических средств рефлексивно-педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов, основными компонентами которой являются социологический, психологический и педагогический.

Предложен, обоснован и экспериментально апробирован комплекс дидактических условий повышения эффективности рефлексивно-педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа.

**Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском  
государственном университете**

**Шмакова Людмила Евгеньевна.** «Формирование информационно-технологической культуры деятельности студентов вуза». Научные руководители профессор **Т. М. Чурекова**, профессор **К. Е. Афанасьев.**

Сформулировано понятие «информационно-технологическая культура деятельности студента», понимаемая нами как определенный уровень владения обучающимся информационными технологиями, характеризующийся информационной, технологической и культурологической составляющими и обеспечивающий оптимальное осуществление информационной деятельности.

Информационная составляющая – система знаний, соответствующая современному уровню развития информационных технологий и обеспечивающая осуществление информационной деятельности, направленной на удовлетворение учебных и профессиональных потребностей.

Технологическая составляющая – владение информационными технологиями, позволяющее осуществлять информационную деятельность, творчески сочетая и обновляя имеющиеся технологии в соответствии с

требованиями времени.

Культурологическая составляющая включает понимание значимости использования информационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности, осознание собственных информационных потребностей, мотивацию к осуществлению информационной деятельности.

Разработана и реализована функциональная модель процесса формирования информационно-технологической культуры деятельности студентов, включающая анализ уровня информационно-технологической культуры деятельности студентов на начальном, промежуточном и заключительном этапах, проектирование педагогических условий и процесса формирования информационно-технологической культуры деятельности студентов, учитывающего изменяющиеся требования общества, предъявляемые к студентам гуманитарных факультетов, требования ГОС ВПО, выявленные уровни информационно-технологической культуры деятельности студентов. Модель независима от конкретной реализации, что позволяет использовать ее при проектировании систем и процессов в образовании.

Для выработки у студентов умений и навыков применения полученных знаний на практике, активизации учебной деятельности мы разработали алгоритм адаптивного обучения профессиональной направленности, содержащий задания трех уровней.

**Диссертационный совет Д 212.306.02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова**

**Сидорова Маргарита Михайловна.** «Педагогические условия социально-трудовой адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями в школьном трудовом центре». Научный руководитель профессор **Н. Д. Неустроев.**

Обоснованы педагогические условия, способствующие социально-трудовой адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями в школьном трудовом центре (развитие общетрудовых умений и речи, формирование мотивов к труду, приобщение школьников к социуму, обеспечение учащихся дополнительными видами индивидуальной трудовой подготовки). Выявлены критерии обученности и воспитанности в процессе социально-трудовой адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями. Разработан комплекс методов применительно к трудовому воспитанию: учащихся с особыми образовательными потребностями (интенсивные коммуникативные технологии, адаптивный метод). Разработана технологическая модель реализации педагогических условий по социально-трудовой адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями в школьном трудовом центре.

**Диссертационный совет Д 521.004.05 при Московском гуманитарном университете**

**Чавычалова Валентина Витальевна.** «Индивидуально-психологические особенности адаптации человека к старости». Научный руководитель доцент **Ю. Н. Олейник.**

В обыденном сознании представлены негативное (деструктивное) и позитивное (конструктивное) отношение к феномену «старость», что находит отражение в интерпретации данного понятия. Эти отношения могут быть зафиксированы в таких шкалах, как активность–пассивность; оптимизм–пессимизм; направленность вовне – направленность на себя; саморазвитие–самоугасание. Один полюс каждой шкалы отражает конструктивное, а другой – деструктивное отношение к старости.

Выделено два типа идентификации людей в период подготовки к старости как констелляции показателей личностной и социальной идентификации: социально-ориентированный и персонально-ориентированный тип идентификации. При этом люди, реализующие социально-ориентированный тип идентификации, характеризуются большей вариативностью исходных показателей идентификации: они в своих показателях идентификации (и личностной, и социальной) менее гомогенны и однородны. Между типом идентификации пожилых людей и их представлениями о своей жизнедеятельности на пенсии существует статистически достоверная зависимость: чем более социоориентированный тип идентификации характерен для человека, тем чаще он воспринимает пенсионный период как «свертывание» своих жизненных планов, как «доживание» оставшихся дней.

Существует совокупность устойчивых личностных характеристик человека, которые отличают людей в их отношении и восприятии старости, в способах их адаптированности к данному периоду жизни и стратегиях жизнедеятельности в старости. Совокупность этих характеристик может быть представлена в виде семи факторов, обуславливающих различные варианты предпочитаемых человеком вариантов адаптации к старости. К таким факторам относятся: фактор самоактуализации; фактор физического здоровья; фактор самоотношения; фактор осмысленности своей жизни в прошлом и будущем; фактор тревожности относительно возможности саморазвития; фактор удовлетворенности верностью своим принципам; фактор активности. При этом доминирующими оказываются фактор самоактуализации и фактор физического здоровья.

Выявлено пять стратегий построения жизненного сценария адаптации к старости, которые отличаются между собой по степени выраженности у обследуемых ряда социально-демографических и психологических характеристик и свойств. К ним относятся: безработным или работающим является человек; осознание физического здоровья как ценности; предположение о

значимости в ближайшие пять лет здоровой сбалансированной диеты; самооценка своего психологического возраста; согласованность юношеских планов и достижений реально прожитой жизни; совпадение планируемых и достигнутых жизненных целей; уровень реализованности своего потенциала; социальный статус (положение в обществе); удовлетворенность кругом своего общения; стремление упрочить свое положение в обществе; удовлетворенность социальных потребностей в сфере межличностных отношений; уровень тревожности; самооценка контактов в настоящий момент по сравнению с будущим; выраженность общежитийского мотивационного профиля, характеризующегося мотивационными тенденциями к: а) комфорту, б) социальному статусу, в) общению; мотивированность на общую и творческую активность, а также социальную полезность; уровень экстравертированности личности; уровень общей осмысленности жизни; уровень локус контроля – «Я», т. е. уровень представления о себе как сильной личности, способной выстроить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле; степень управляемости собственной жизнью; уровень самоуважения/самоуничижения; уровень интернальности/экстернальности в области достижений; выраженность самоактуализации в области таких показателей как: а) искренние и гармоничные межличностные отношения, б) аутосимпатия; в) предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми; выраженность самоотношения в области самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности, ожидания уважения со стороны других, самообвинения, самопонимания; уровень активности в организации собственной жизнедеятельности.

## ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

### Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

#### Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Лепин Петр Вольдемарович</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолов Валерий Александрович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолова Светлана Павловна</b>

### Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71  
Тел.: (3912) 68-00-24

#### Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор <b>Нургалеев Владимир Султанович</b>
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Игнатова Валентина Владимировна</b>
Ученый секретарь	доктор психологических наук, профессор <b>Орлова Светлана Николаевна</b> кандидат педагогических наук, доцент <b>Андриенко Алена Васильевна</b>



**Диссертационный совет Д 212.088.02  
при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6  
Тел.: (3842) 58-29-55

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Касаткина Наталья Эмильевна</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Невзоров Борис Павлович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Губанова Маргарита Ивановна</b>

**Диссертационный совет К 212.226.01  
при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13  
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Редлих Сергей Михайлович</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Кундозерова Людмила Ивановна</b>
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор <b>Ростовцев Альберт Николаевич</b>

**Диссертационный совет Д 212.011.01  
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55  
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук, профессор  
**Шалаев Иван Кириллович**

Заместитель председателя доктор психологических наук  
**Клочко Виталий Евгеньевич**

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,  
профессор **Шептенко Полина Андреевна**

**Диссертационный совет Д 212.112.01  
при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: 8 (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор философских наук,  
профессор **Романов Валентин Федорович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Беликов Владимир Александрович**

Ученый секретарь доктор педагогических наук,  
профессор **Сайгушев Николай Яковлевич**

**Диссертационный совет Д 212.266.01  
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор физико-математических наук,  
профессор **Обухов Валерий Владимирович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,  
доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

**Диссертационный совет Д 311.005.01  
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1  
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор <b>Найн Альберт Яковлевич</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Куликов Леонид Михайлович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Кузьмин Андрей Михайлович</b>

**Диссертационный совет К 212.069.02  
при Забайкальском государственном педагогическом университете  
им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129  
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Клименко Татьяна Константиновна</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Дугарова Дулма Цырендашиевна</b>
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент <b>Десненко Светлана Ивановна</b>

**Диссертационный совет Д 212.306.02  
при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова**

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58

Тел.:(4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Данилов Дмитрий Алексеевич</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Неустроев Николай Дмитриевич</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Петрова Светлана Максимовна</b>

## НАШИ ЮБИЛЯРЫ

**«Человек бывает человеком только  
благодаря размышлению»**

П. Буаст

### **Александр Иванович Субетто**

*Александр Ивановичу Субетто – видному ученому, кандидату технических наук, доктору экономических наук, доктору философских наук, профессору – 28 января 2007 г. исполнилось 70 лет.*

**Александр Иванович Субетто – пример служения науке, делу и Родине.**

В 1959 г. закончил Ленинградскую Краснознаменную военно-воздушную инженерную академию им. А. Ф. Можайского. С 1959 по 1969 г. участвовал в строительстве космодрома «Плесецк». В 1969–1972 гг. учился в адъюнктуре в академии им. А. Ф. Можайского.

В декабре 1991 г. уволился из Вооруженных сил СССР в звании полковника.

Данные о научной биографии А. И. Субетто приводятся в энциклопедических изданиях «Инженеры Санкт-Петербурга», «Качество», «Философы России XIX – XX столетий».

А. И. Субетто – автор более 1000 научных работ, в том числе 150 книг, монографий. Активно трудится как философ и лидер ряда научных школ по синтетической квалиметрии и квалитологии, в том числе квалиметрии и квалитологии образования, системологии образования, по теории общественного интеллекта, по системогенетике, социогенетике и теории циклов, ноосферизму. Силой своей интуиции и прогностического мышления он определяет направления развития науки.

Александр Иванович всегда занимает в науке твердую позицию, отстаивая на любом уровне принятия решений перспективные идеи, активно участвует в научных дискуссиях, являясь для всех авторитетнейшим научным арбитром.

Многогранная научно-исследовательская деятельность А. И. Субетто столь успешна благодаря не только его знаниям, высокой работоспособности, безмерному трудолюбию, целеустремленности, широте взглядов, но и его замечательным человеческим качествам. Александр Иванович – человек творческий, глубоко понимающий суть педагогических и общественных явлений, стремящийся к высоким целям и «заряжающий» этим окружающих людей.

*Александра Ивановича отличает огромный патриотизм, верность собственным убеждениям, глубокий пронзительный ум, воля и настойчивость.*

***От всего сердца желаем Вам, уважаемый Александр Иванович, творческого долголетия, здоровья, всегда присутствующего Вам жизненного оптимизма, благополучия. Это – залог Вашей плодотворной деятельности в сфере науки, образования, культуры и других областях нашей жизни во благо народов России, во благо всего российского общества.***

**В. А. Беловолов,**

Главный редактор

«Сибирского педагогического журнала»

**«О столетие! Науки процветают,  
души просыпаются: приятно жить!»**

Гуттен

## **Александр Егоровичу Дмитриеву – 80 лет**

**Александр Егорович Дмитриев** 65 лет посвятил работе в системе народного образования в качестве учителя, завуча, директора школы, затем преподавателя вуза. С 1951 г. и до настоящего времени жизнь и педагогическая деятельность А. Е. Дмитриева связаны с Московским педагогическим государственным университетом: окончил аспирантуру, работал преподавателем, проректором МПГУ по учебной работе. В настоящее время он – доктор наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики начального обучения, председатель диссертационного совета при МПГУ. Профессор А. Е. Дмитриев – участник Великой Отечественной войны, председатель совета ветеранов войны и труда МПГУ.

Научные интересы А. Е. Дмитриева охватывают современные проблемы начального образования и обучения. Профессор А. Е. Дмитриев – основатель научной школы «Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности».

Основные научные публикации А. Е. Дмитриева: «Рабочие тетради на печатной основе» (1969), «Задания по русскому языку для 3-го класса малокомплектных школ» (4-е издание), пособия для студентов педвузов «Дидактика» (1990), «Тренинговые и контрольные задания по дидактике компьютерного типа» (1998) и др.

Александр Егорович – видный ученый, опытный педагог, умелый организатор. Поражает не только его высокий профессионализм, но и человеческая чуткость, отзывчивость, гуманность, огромная работоспособность.

*Мы благодарим судьбу за то, что она дала нам возможность узнать этого прекрасного человека, настоящего ученого, педагога, неутомимого труженика!*

*Александра Егоровича отличает активная гражданская позиция, обаяние гуманиста-просветителя, мудрость и настойчивость.*

***Горячо поздравляем Вас, Александр Егорович, с юбилеем! Желаем доброго здоровья, стойкости духа, дальнейшей работы на благо российской педагогики.***

Коллеги, ученики,  
УМО по специальностям  
педагогического образования

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

**Примеры оформления различных видов изданий:**

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Абдрахманов Валий Габдрауфович** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики Уфимского государственного авиационного технического университета, Уфа

**Айзман Роман Иделевич** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Амирова Людмила Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

**Афтанас Любомир Иванович** – доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАМН, заместитель директора по науке НИИ физиологии СО РАМН, Новосибирск

**Белюсова Е. Л.** – методист Детско-юношеского центра гуманитарно-экологического развития, Кемерово

**Быструшкин Сергей Константинович** – кандидат биологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

**Волик Галина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград

**Волков Геннадий Никандрович** – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный доктор Эрфуртского университета, награжденный золотой медалью Гердера, заслуженный работник народного образования Республики Саха (Якутия), Чебоксары – Москва

**Врублевская Елена Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социологии Дальневосточной академии государственной службы, Хабаровск

**Давыденко Валентина Александровна** – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, Хабаровск

**Дорожук Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук доцент, заведующая кафедрой теории и практики электронных средств массовой информации Казанского государственного университета, Казань

**Егорова Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, Кемерово

**Ильинский Игорь Михайлович** – доктор филологических наук, профессор, ректор Московского гуманитарного университета, Москва

**Касаткина Наталья Эмильевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, заслуженный работник выс-



шей школы РФ, Кемерово

**Комаров Борис Алексеевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения физики факультета физики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Комоза Т. Л.** – декан Красноярского торгово-финансового института, Красноярск

**Куликова Лидия Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск

**Ложникова Н. А.** – кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский государственный университет, Кемерово

**Маслов Николай Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет, Курск

**Петрова Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой истории образования, этнопедагогики и яковлеведенья, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

**Саранцев Геннадий Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск

**Сенина Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры всеобщей истории и ОКД филиала Иркутского государственного педагогического университета в г. Усть-Илимске, аспирантка ИГПУ, Иркутск

**Сенько Юрий Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Алтайский государственный университет, Барнаул

**Ситаров Вячеслав Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

**Субетто Александр Иванович** – кандидат технических наук, доктор экономических наук, доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербург

**Тавасиева Белла Астановна** – соискатель кафедры педагогики, ассистент кафедры немецкого языка Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ

**Цаллагова Зарифа Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Черемисина Наталья Александровна** – аспирантка кафедры методики русского языка и литературы Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, Рязань

**Чернобров Алексей Александрович** – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Щуркова Надежда Егоровна** – доктор педагогических наук, профессор Педагогической академии последипломного образования Московской об-

ласти, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

### НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358**