

Главный редактор

В. А. Беловолов

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Лепин

Редакционная коллегия:

В. М. Кравцов
А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
В. А. Зверев
Н. В. Дмитриева
В. Г. Леонтьев
В. И. Матис
В. С. Нургалиев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
А. И. Хасанов
Л. И. Холина
А. А. Чернобров

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин (Москва)

Редакционный совет:

Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
В. Ф. Глушков (Новосибирск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
А. Н. Ростовцев (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
Е. А. Соколов (Новосибирск)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредители:

Новосибирский государственный педагогический университет, Международная академия наук педагогического образования

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-16812 от 20.11.2003 г.

Распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу «Почта России» — 32358

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Образование в социальном контексте

В. А. Сластенин. Качество образования как социально-педагогический феномен	3
Л. И. Лурье. Региональные проблемы модернизации образования	12
А. В. Мудрик. Воспитание как социальный институт	22
И. П. Лебедева. О проблеме прогнозирования в образовании	31

Раздел II. Профессиональное образование

В. И. Васильев О. А. Тягунова. Композиция тестовых суждений	38
Л. Н. Куликова. Взаимопонимание субъектов педагогического процесса как ценность образования	46
Т. Е. Наливайко. Оценка технологичности обучения в процессе профессиональной подготовки специалиста	59

Раздел III. Формирование культуры личности

Ю. Н. Белокопытов. Синергетика психолого-педагогического взаимодействия в процессе управления поведением личности	66
Т. В. Рюмина. Современные исследования маргинальности в психолого-педагогическом контексте	74

Раздел IV. Профильное обучение

И. П. Арефьев. Предпрофильное самоопределение в структуре профориентации учащихся	82
--	----

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 4 раза в год

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией журнала. Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор:

В. И. Смирнова

Художник:

В. И. Шумаков

Оператор
электронной
верстки:

В. И. Гончаров

Ответственные
секретари:

О. Е. Молчанова

М. В. Кравцов

Н. В. Кергилова

Адрес редакции:

630126

Новосибирск,

ул. Виллюйская, 28,

НГПУ, главному

редактору «Сибир-

ского педагогиче-

ского журнала»

В. А. Беловолу

Тел/факс: 8 (383-2)

68-11-55, 68-11-91.

E-mail:

jornal.nspu@mail.ru,

vabelovolov@mail.ru

Подписано в печать

1.09.04.

Формат 70×108/16.

Печать офсетная.

Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 22.

Уч.-изд. л. 22.

Тираж 1000 экз.

Заказ № 414.

Издательство СО РАН.
630090 Новосибирск,
Морской проспект, 2

О. Б. Макарова, М. В. Иашивили. Особенности обучения
старшеклассников элективному курсу естественно-матема-
тического профиля 89

Раздел V. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

М. А. Абрамова. Влияние этнопедагогических традиций
на формирование гуманной личности 95

М. Н. Егоров. Народная педагогика, народная этика и нравствен-
ная культура саха в их взаимодействии 107

З. Б. Лопсонова. Этические традиции народной педагогики
бурят 113

Раздел VI. История педагогической теории и практики

В. А. Зверев, К. Е. Зверева. Начальная школа на Алтае в начале
XX в. (по воспоминаниям Ф. Д. Останина) 119

О. В. Василенко. Своеобразие филантропической и просветитель-
ской деятельности В. Ф. Одоевского 126

Раздел VII. Психологические исследования

Р. С. Завалихина. Девиантное поведение как психологический
феномен 138

Е. А. Кукуев. К вопросу об определении понятия «коммуникатив-
ные способности личности» 143

В. С. Нургалиев, П. Г. Лубочников. Психологическое обеспечение
развития образно-логического мышления субъекта в процессе
когнитивной деятельности 146

Раздел VIII. Образование, здоровье, безопасность

Е. А. Суховой, С. А. Суховой. Философские основы искусства ушу
и его влияние на формировании личности 162

Раздел IX. Педагогическая публицистика

А. И. Субетто. Воспитание молодежи России в условиях
современной глобализации 167

Раздел X. Обмен опытом

О. Г. Ултургашева. К вопросу о государственных образователь-
ных стандартах нового поколения 171

А. С. Шаалы. Этнокультурная направленность содержания
образования в Республике Тыва 175

Раздел XI. Размышление, обсуждение

В. А. Ситаров. Обоснование модели специалиста «педагог-пси-
холог» и условия ее реализации (компетентностный подход) 181

Раздел XII. В диссертационных советах

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора,
кандидата педагогических, психологических наук 184

Информация о диссертационных советах 195

Раздел XIII. Информационные сообщения

В. А. Беловолов. Педагогика национального спасения 197

Т. Ф. Кряклина. Модернизация высшей школы: обеспечение
качества профессионального образования 199

Наши юбиляры 201

О новых книгах -

Правила оформления статей 205

Авторы номера 207

Summary 209

Раздел I

ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В. А. Сластенин

Главная цель образования, вытекающая из современных представлений о механизмах развития постиндустриальной цивилизации, состоит в том, чтобы обеспечивать опережающее развитие качества человека. Система образования трансформируется в своеобразное «социальное всходящее воспроизводство качества человека», а общество должно осознавать роль образования как системы, определяющей потенциал выживаемости человечества (А. И. Субетто).

Как подчеркивает Ф. И. Перегудов, сегодня нужна переориентация основной цели образования на личностное развитие: необходимо иначе взглянуть на образование, уточнить его цели и содержание – оно должно стать средством для достижения безопасного комфортного существования личности в современном динамическом мире, способствовать ее саморазвитию. Движение за новое качество образования все более ассоциируется с обеспечением нового качества жизни, достойной человека и человечности.

Качество образования может наиболее продуктивно исследоваться, как минимум в трех срезах, а именно:

- концептуальном, в котором осуществляется первичное осмысление качества образования как объекта исследования, актуализируется пространство идей, раскрывающих его определенность, системную и междисциплинарную природу и ведущих к формированию его целостных научных основ;

- теоретическом, представляющем собой «свернутое» отражение сущностных характеристик и параметров качества образования, его генезиса, объекта, структуры, классификации типов и видов и т. п.;

- системно-методологическом, осуществляющем перевод концептуального и теоретического знания в нормативное, прикладное, практико-ориентированное знание, в котором качество образования и «вещи в себе» превращается в «вещь для нас» и выходит на образовательную практику.

Концептуальный «каркас» теории и методологии качества образования заложен трудами Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (В. И. Байдейко, И. А. Зимняя, М. А. Селезнева, А. Е. Субетто и др.). Его ведущей идеей выступает положение о том, что в новой модели устойчивого развития человечества становится законом опережающее развитие качества человека, качества образовательных систем и качества общественного интеллекта.

Этот закон подкрепляется изменениями, происшедшими за последние 30–40 лет, которые и есть «революция качества», или «квалитативная ре-

волюция» в мире. Ее логика определяется следующими этапами развития. 1960-е годы – самоопределение качества товаров как главного фактора рыночной конкуренции; 1970-е годы – сдвиг от доминанты качества товаров к качеству технологии и производства; 1980-е годы – переход от качества технологий и производства к качеству «систем качества» или «систем управления качеством»; с 1990-х годов – восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов.

Параллельно осуществлялась и эволюция систем управления качеством. Формируется наука о качестве – квалитология, происходит становление ее важнейших компонентов – квалитрии как науки об измерениях и оценке качества любых объектов и процессов, включая образовательное.

Качество как философская категория представляет собой совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета. Свойство есть выражение данного качества в отношении к другому качеству. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества. О наличии и уровне развития свойства можно судить по его проявлениям в различных ситуациях.

При соблюдении определенных условий свойство можно характеризовать количественно. Количественную характеристику свойств, входящих в состав качества, принято называть показателем качества. Этот показатель, относящийся только к одной характеристике, обычно называют единичным, а относящийся к нескольким характеристикам или свойству в целом, – комплексным или интегральным. Для измерения показателей качества того или иного объекта (предмета) надо, по крайней мере, знать как нижнюю допустимую границу изменения параметра, выход за пределы которого приводит к потере данного качества, так и желательный уровень развития конкретных свойств и характеристик.

Говорить о точном и однозначном определении свойств образования, входящих в состав его качества, в настоящее время не представляется возможным, так как их изучают различные науки, и многие из них еще находятся на начальной стадии развития. Необычайная сложность социальных, в том числе образовательных, процессов, их зависимость от огромного числа переменных, отражающих внешние условия и состояние сознания людей, создают серьезные трудности в оценке качества образования. Эти трудности связаны, во-первых, с многофакторностью педагогических явлений и процессов; во-вторых, с наличием субъективного фактора, который обуславливает их стохастичность, в силу чего оценки качества образования носят, как правило, не детерминированный, а вероятностный характер; в-третьих, факторы и условия, определяющие социальные и педагогические явления, обычно складываются из признаков, которые труднее поддаются количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

Учение о качестве прошло путь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. Уже в аристотелевском учении были осуществлены системные исследования природы качества; выполнена попытка классификации качеств; сформулирован принцип целостности; разработано представление об иерархической структуре качества материаль -

ных объектов. Для Аристотеля уже было характерно атрибутивное толкование качества, «качественное» понимание количества (которое впоследствии было развито Гегелем), понимание качества как динамической системы, установление внутренней разнородности качества. После Аристотеля только в немецкой классической философии возрождается глубокое содержательное понимание категории качества. И. Кант раскрыл понятия «вещи для себя» и «вещи для нас», создав, таким образом, основы для понимания переходов внутреннего (потенциального) качества объектов во внешнее (реальное) качество, однако в силу собственной методологической позиции не сумел раскрыть диалектику познания «вещи в себе» и ее трансформации в «вещь для нас».

Весьма полно исследовал категорию «качество» Гегель. Он развил (уже на основе новой категориальной системы) аристотелевское учение о качестве. В гегелевском представлении качество раскрывается в «сети» понятий: «количество», «граница», «определенность», «свойство», «мера» и др. Количество и качество, утверждал он, «не имеют никакого смысла друг без друга». Качество, по Гегелю, есть, в первую очередь, тождественная с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество. Согласно Гегелю, те или иные количественные изменения имеют свой предел, свою качественную границу, выход за которую ведет к установлению нового соотношения количества и качества, т. е. меры. Вслед за Аристотелем Гегель утвердил примат качества перед количеством. Он считал, что количество беднее соответствующего качества. Количество выступает «снятым качеством». Если определенность является у него первым, внутренним моментом качества, то свойство – вторым, внешним моментом. Свойство, согласно Гегелю, есть «определенное соотношение с другим», «способ отношения друг к другу».

Несомненным достижением гегелевского учения о качестве является закон перехода количества в качество, формулирование понятия качества и внутреннего количества. Гегель вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления, по его мнению, есть то, что определяет его специфическую реакцию и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий. Как утверждал Гегель, качество есть некое «имманентное измеряющее». Развивая свой принцип спецификации, философ создал учение о формах спецификации качества. В первой форме спецификации рассматривается процесс «окачества количественного», в котором отношение «предмет–среда» не есть просто количество, а определенное качество, где качественный показатель предмета «нераздельно связан с качественно определенным внешним воздействием и уже не может быть мыслим отдельно от последнего». Во второй форме спецификации выявляются общность вещей, их общее качество, принадлежность к данной системе. Третья форма спецификации связана с раскрытием специфического закона системы явлений. Таким образом, уже у Гегеля намечена концепция «сведения» или «приведения» к более общему качеству внешне разнородных предметов и явлений.

Учение о качестве дальнейшее развитие получило в марксистской философии. Общим для учения Гегеля и Маркса является использование

трех родов качеств: первый род – природные, материально-структурные качества; второй род – функциональные качества; третий род – системные качества. Открытием третьего рода качеств – системных – человечество обязано прежде всего К. Марксу. Значение открытия системных качеств и отношений определяется тем, что без знания их закономерностей всякое изучение сложных объектов (в том числе образовательного процесса) вольно или невольно будет сбиваться на путь сведения сложного к простому.

К. Маркс показал, что человек, создавая предметы труда, удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно. Удвоение человека в контексте теории качества проявляется в том, что все продукты труда (включая и продукты труда в образовательных системах) наряду со своими природными качествами приобретают еще и особые системные, социальные качества, отражающие их включенность в систему общественных отношений.

Обобщая исследования последних лет, А. И. Субетто выделил ряд точек зрения, которые в совокупности позволяют дать определение качества во всей его многоаспектности: качество есть совокупность свойств (аспект свойства); качество структурно; качество есть иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности); качество динамично; оно есть динамическая система свойств (аспект динамичности); качество есть существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности); качество – основа существования объекта или процесса; оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через «систему моментов» качества: свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость, количество (аспект внешне-внутренней обусловленности); качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации); качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качеств других явлений природы, обладает ценностью, вернее, обуславливает ценность (аксиология) соответствующих объектов и процессов, т. е. их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Качество представляет собой одновременно и совокупность системы свойств, и сложное свойство, адекватное этой совокупности. Внешне-внутренняя обусловленность свойства переносится на качество, оно предстает как единство потенциального и реального, внутреннего и внешнего. Принцип внешне-внутренней обусловленности отражает систему – противоречие внешнего и внутреннего в становлении и развитии качества. А. И. Субетто формализовал его содержание через систему следующих постулатов.

– Качество объекта (системы, процесса) одновременно зависит и не зависит от внешней среды. В соответствии с этим качество объекта или процесса есть противоречивое единство внешнего («зависимого») и внутреннего («независимого») качеств. По отношению к качеству человека эту природу единства внешнего и внутреннего отмечал Б. Ф. Ломов, по-

лагают, что природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в котором оно существует как целостная система.

– Свойства объекта (системы, процесса) – элементы качества – обусловлены как структурой объекта (структурой качества), так и взаимодействием с внешней средой. Двойная обусловленность качества – это источник «расщепления» категории качества на понятия потенциального (эвентуального) и реального (актуального) качества. Данный постулат придает противоречию между «внутренним» и «внешним» форму противоречия между «потенциальным» к «реальным».

– Объект (система, процесс) однокачественен и многокачественен одновременно. Объект (система, процесс) однокачественен и в смысле потенциального качества, обусловленного его внутренней структурой, и многокачественен в смысле реального качества, наследства многообразия внешних условий реализации потенциального качества.

– Объект одноструктурен и многоструктурен одновременно. Внутренняя обусловленность качества определяет его одноструктурность, а внешняя – многоструктурность. Одноструктурность есть акцент на общность, инвариантность структур объекта, многоструктурность – акцент на относительность рассматриваемых структур. Многоструктурность является основой полифункциональности.

– Граница качества утверждает и отрицает одновременно «жизнь», существование объекта (системы, процесса) и соответственно качества. Граница качества отражает пространственно-временную и функциональную определенность. В пределах границы качества конкретизируется такой его момент, как устойчивость.

– Граница качества абсолютна и относительна одновременно. Граница абсолютна в отношении ее обусловленности внутренними моментами качества и относительна вследствие ее внешней обусловленности.

– Качество объекта устойчиво и изменчиво одновременно. Поскольку становление структуры обусловлено взаимодействием качеств, частей, элементов, постольку и сама структура (морфологическая или функциональная) как носитель устойчивости является в свою очередь результатом изменчивости качеств частей. Изменчивость формирует устойчивость. Устойчивость психического развития человека Б. Ф. Ломов связывал с «накоплением нового качества».

Единство внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта (процесса) выступает как единство внешней и внутренней структуры качества, многоструктурности и одноструктурности объекта, его многокачественности и однокачественности. Объект многокачественен в том смысле, что в различных взаимодействиях он обладает не только различными свойствами, но и различными структурами как носителями этих свойств. Объект однокачественен в том смысле, что существует нечто общее в его единичных структурах, что определяет его единство и целостность.

Системно-структурное представление качества будет неполным без осмысления принципа иерархического строения структуры качества как

многоуровневого раскрытия внутренних взаимодействий свойств объекта. Уровневое представление качества может осуществляться в виде графа (дерева) свойств (функций) и/или графа (дерева) качеств частей, т. е. функциональная и морфологическая структурности предстают как многоуровневые и иерархические структурности.

Особое место в системности качества принадлежит понятию «граница». Оно определяет целостность, определенность объекта (процесса) как моменты его качества. Противоречивость внешнего и внутреннего, потенциального и реального является неотъемлемой чертой «границы» как момента качества. Она структурна и многоуровнева, поскольку связана с качеством. Системно-методологическое значение понятия «граница» состоит в том, что она служит основанием для таких понятий, как «работоспособность», «надежность», «устойчивость» и т. п. Надежность как момент качества раскрывает его устойчивость по отношению к определенным границам, обусловленным соответствующими внешними средами.

Качество всегда необходимо рассматривать во взаимосвязи с количеством. Единство качества и количества применительно к закономерностям формирования качества означает, что в качестве всегда уже отображается количество, что в количестве отражаются определенные качества. Единство качества и количества является источником принципиальной измеримости качества. Если количество и качество образуют неразделимое единство, то отсюда следует, что каждое качество должно иметь свои количественные характеристики.

Анализ взаимодействия качества и количества позволяет определить наиболее приемлемую для специфики исследования проблему управления качеством образования. Она заключается в дифференцированном раскрытии понятия количества путем разбиения его на экстенсивное и интенсивное количества.

Интенсивное количество есть внутреннее количество качества, характеризующее развитость, интенсивность свойств. Экстенсивное количество есть внешнее количество качества, как количество однородных в определенном смысле свойств и качеств. Внешнее и внутреннее количества качества образуют единство, раскрывая еще одну грань принципа внешне-внутренней обусловленности качества. Данные два вида количества взаимно переходят друг в друга. Экстенсивное количество, внешнее по отношению к качеству определенного объекта в рамках заданных границ, трансформируется в интенсивное количество, когда осуществляется переход к понятию качества надсистемы объекта.

Теория качества дает ряд формальных экспликаций содержательных понятий. Среди таковых, в трактовке А. И. Субетто, наиболее существенное значение имеют:

1. *Пространство качества.* Оно представляет собой универсальное множество интенсивностей свойств. Аналогично ему осуществляется выделение пространства факторов формирования качества. Пространства качества могут быть функциональными, морфологическими и морфофункциональными. Их формирование означает применение соответствующих факторов декомпозиции (структуризации) – функционального, морфологического, морфофункционального.

2. *Носитель качества.* Система основных свойств образует функциональный носитель качества. Носитель качества является проекцией качества на совокупность основных свойств объекта или процесса. Выпадение любого элемента носителя качества ведет к потере качества объектом. Через понятие носителя качества эксплицируются понятия работоспособности, надежности, долговечности.

3. *Мера качества.* Это отображение качества или его подмножеств элементов на множество вещественных чисел (частным случаем является отображение элементарного свойства). Выделяются два класса основных отображений в мерах качества: отображение шкалирования и отображение свертывания. Шкалированием называется отображение, вводящее упорядочивающие отношения на измеряемом множестве свойств или их мер. Свертывание мер качества (критериев) есть объединение (агрегирование) мер качества, осуществляемое по тому или иному закону. Различаются операционные и статические свертывания мер (показателей качества, критериев). Статическое свертывание представляет собой объединение мер (критериев), построенных на однородных элементах или подмножествах качества. Операционное свертывание есть объединение мер качеств (критериев), построенных на разнородных элементах или подмножествах качества, т. е. на разнородных простых или сложных свойствах.

4. *Намерение качества.* Это построение мер качества и получение их числовых значений. Оценка качества в узком смысле является частным случаем измерения качества, заключающийся в определении уровня качества. Оценка в широком смысле связана с развертыванием логики оценки в виде системы взаимосвязанных операций – обобщенного алгоритма оценки синонимами меры качества, это и есть понятие показателя качества в параметре. Причем параметр рассматривается как показатель качества нижних структурных уровней качества. Понятие эталона в оценке (в отличие от технического измерения) – понятие относительное. Его формирование является исторически обусловленным и определяется динамикой потребностей общества.

В последнее время в педагогике наметилась тенденция к более активному применению категории «качество» для анализа и интерпретации различных явлений педагогической действительности. В качестве одного из направлений такого анализа назовем системное рассмотрение качества знаний учащихся и путей его совершенствования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина и др.).

Рассматривая содержание образования как систему, в которую помимо знаний, умений и навыков, включается на правах элементов совокупный опыт творческой деятельности и эмоционально-чувственного отношения к действительности, И. Я. Лернер констатировал наличие между этими элементами определенных связей, благодаря которым сами знания меняются по своим качественным характеристикам. Иными словами, знания приобретают все новые качества по мере того, как учащиеся усваивают другие элементы содержания образования. Принимая в качестве интегрального критерия качества знаний их полноту, И. Я. Лернер, на наш взгляд, абсолютно правильно полагает, что знания нельзя считать полноценными, если они не усвоены в их существенных связях и отношениях

с другими элементами данного знания и не получен опыт их применения в различных ситуациях.

В соответствии с данным положением в дидактике выделяются три обобщенных уровня усвоения качества знаний: 1) уровень осознания воспринятого и зафиксированного в памяти знания; 2) уровень готовности к применению его в сходных условиях, по образцу; 3) уровень готовности к творческому применению знаний в новых, неожиданных условиях, ситуациях.

Трактовка качества знаний в теории обучения практически не отличается от общепринятой, т. е. оно определяется через существенные, устойчивые свойства. Но в силу того, что знания находятся в непрерывном становлении, речь идет, как правило, о совокупности свойств, которую знания приобретают постепенно. И. Я. Лернер предложил систему свойств, которая строится на основе анализа внешних и внутренних связей знаний: внешних – с элементами более общей системы (содержанием образования); внутренних – между системами знаний. В результате выделяются следующие свойства: полнота и глубина, оперативность и гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, систематичность и системность, осознанность и прочность. Каждое из этих свойств раскрывается через категории «количество», «качество», «связь» и «взаимодействие», отражает преимущественно количественную или качественную стороны.

В работах, посвященных данным вопросам, раскрывается сложная картина взаимосвязи и взаимозависимостей свойств. В частности, применительно к свойству осознанности подчеркивается, что одни свойства влияют на его формирование, а другие – служат областью его проявления (глубина и систематичность необходимы для формирования осознанности; системность определяет осознание места тех или иных знаний в целостной теории; обобщенность и конкретность, свернутость и развернутость служат формой проявления осознанности).

Привлекает внимание подход к построению системы качеств (свойств) знаний, сформулированный Т. К. Шамовой и Т. М. Давыденко. Его основой является положение о том, что система качеств (свойств) должна давать возможность субъектам управления образовательным процессом выявлять тенденции изменений в знаниях учащихся по наиболее существенным сторонам, а также одновременно судить о развитии личности обучающегося. Рациональным здесь является ориентация не только на качество знаний, но и на качества личности, ее образованность.

Переход от рассмотрения качества знания к качеству образования как результирующей стороне образовательного процесса достаточно отчетливо обозначился в педагогике в последние годы в связи с реализацией идеи гуманизации образования. В связи с этим в педагогической теории и практике находит место все большее осознание того факта, что игнорирование или принижение роли какого-либо элемента или вида содержания образования наносит громадный ущерб интересам не только отдельной личности, но всего общества, прогресс которого напрямую связан с качеством образования.

Можно констатировать, что в русле гуманистической парадигмы наметилась тенденция к доминантному рассмотрению качества образования в единстве его двух сторон (процессуальной и результирующей).

Качество «образования–результата» есть совокупность качеств личности, фиксируемых через категории культуры личности, социально-гражданственной зрелости, уровня знаний, умений, творческих способностей. Качество «образования–процесса» представляет собой совокупность свойств образовательного процесса, организованного в той или иной образовательной системе, обуславливающих его приспособленность к реализации социальных целей по формированию личности.

Активное обращение к категории качества образования в настоящее время носит далеко не случайный характер. Полноценное качество образования может быть достигнуто только по мере перехода к интегральной модели обучения в рамках личностной парадигмы образования. Интегральная модель обучения исходит из того, что качество образования в его результирующем аспекте обеспечивается не только содержанием образования, но и личностью педагога, его индивидуальностью.

Так или иначе, в конечном итоге о качестве образования можно судить по совокупности гармоничности новообразований в структуре личности, характеризующих ее культуру, социальный опыт, гражданственность, нравственную позицию. Возникновение и углубление таких новообразований возможно тогда, когда в рамках той или иной концепции обучения будет решена проблема связей, существующих между обучением, воспитанием и развитием личности.

В обсуждаемом плане все большее распространение получает концепция, согласно которой базисным видам деятельности человека соответствуют некоторые базисные компоненты опыта личности. Среди таких базисных видов деятельности автором выделяются ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, физическая. Им соответствуют базисные компоненты опыта личности: направленность, познавательные, созидательные, коммуникативные, эстетические, физические качества. В. С. Леднев утверждает, что базисную структуру содержания общего образования составляет содержание опыта личности в отношении осуществления названных выше инвариантных видов деятельности. Но, кроме опыта, личность характеризуется еще и такими свойствами, как уровень развития функциональных механизмов психики (памяти, мышления и т. д.), и интегральными типологическими качествами (характер, способности и т. д.), являющимися продуктами деятельности личности.

Таким образом, качество образования – это такая совокупность его свойств, которая позволяет ему решать задачи обучения, воспитания и развития личности. Одной из важнейших характеристик качества образования выступает образованность, субстратным носителем которой является личность. Образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно-освоенных родов культуры личности, и также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств.

Качество образования представляет собой объект управления. Педагогическая система управления качеством образования – сложная динамическая, рефлексивная система синергетического типа, цель которой состоит в объединении и интеграции организационных, методических, на-

учных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов на основе научных принципов и закономерностей, с учетом многообразных факторов и условий в интересах достижения высокого уровня его качества.

УДК 370.1

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. Лурье

Россия находится на ответственном этапе своего развития, связанном с глубокими изменениями во всех сферах жизни общества. Особый смысл для государства приобретает подготовка нового поколения педагогов, студентов, учащихся – опоры будущих социально-экономических преобразований. Этому поколению предстоит создать новые культурные традиции, выработать новый уклад жизни, сформировать новые отношения людей, стать интеллектуальным движением, способным придать новый смысл осуществляемым преобразованиям. Смена эпох будет воспринята как желанное обновление всеми россиянами, если радикальные идеи реформирования общества, системы образования окажутся для них привлекательными и близкими. Направленность образовательных реформ выходит за рамки собственно образования – она должна однозначно свидетельствовать о пути, избираемом всем обществом в своем развитии. Федерализм выступает не только как способ государственного обустройства, но и как механизм утверждения демократических свобод на огромной территории, отличающейся широким многообразием социально-экономических условий.

Цели современного образования приобретают мировоззренческий характер, а значит, философский смысл. При этом и переориентация многих людей происходит сознательно или бессознательно. Творческая педагогическая активность в сочетании с наукоориентированным исследовательским характером процесса познания придает образовательной деятельности многомерность. Ускользающая реальность «образца для подражания» в современном образовании обязывает искать в качестве ориентиров новые объединяющие признаки, инварианты – сущностно важные репрезентативные характеристики-константы сложного противоречивого процесса познания и преобразования мира. Ценностью развития оказывается не соответствие кем-то прописанной норме, а скорее, несоответствие традиционному, уже существующему образу когда-то воплощенной «модернизации» – несоответствие, возникающее в результате совмещения процессов воспроизводства ценностных ориентиров и рождения новых. Модернизация образования выступает как процесс выявления ведущих внутрисистемных и межведомственных тенденций, определяющих его развитие, и моделирования инновационных систем в соответствии с выдвигаемыми государством принципами социально-экономических преобразований.

Реформа образования не конструирует конкретное, задаваемое ее авторами будущее, а лишь определяет контуры, формы, структурные составляющие образовательной системы в меняющемся мире, оставляя при

этом максимально возможное число степеней свободы для своих субъектов. Реформа образования в России преодолевает конфликт поколений, обусловленный извечными различиями их жизненных ценностей, изменяющимися институционными условиями, характером самой образовательной деятельности в современном обществе. Образование как способ передачи традиций новым поколениям связано с необходимостью глубокого анализа прошлого, советского и постсоветского периодов.

Освоение новой реальности меняет структуру внутреннего мира человека, вырабатывает новые отношения в системе образования и профессиональной деятельности. Модернизация образования оказывается переходом к новому мышлению, основанному на новом видении мира. Поэтому главной задачей становится не простое удовлетворение индивидуальных интересов личности, а формирование у человека как существа биосоциального новых потребностей, новых образовательных запросов. Личность придает направленность развитию социума, общество стремится удовлетворить интересы государства – гаранта прав личности. Основное влияние на становление личности оказывают семья и ближайший социум, школа, существующие не в абстрактном пространстве, а в конкретном регионе. Регион – подсистема федеральной системы образования, в которой достаточно полно проявляются противоречия ее развития. Эта подсистема способна активно выдвигать инновационные идеи и получать эффект от их внедрения на практике.

Поиск своеобразия региональных образовательных систем и есть поиск смысла региональной образовательной деятельности, ее истинного места в контексте социальных реформ. Формальное проецирование федеральных программ на региональные образовательные пространства не способно обеспечить сотрудничество всех слоев общества. Отстраненность регионов от принятия судьбоносных для страны решений вызывает довольно часто неоправданное отторжение локальными социальными группами весьма разумных инициатив, выдвигаемых государством. Действующие механизмы привлечения общественных инициатив обычно воспринимаются центром как «просьбы от регионов», а не служат основанием для равноправного и взаимозаинтересованного диалога. Централизация власти не означает централизации мнений. В настоящее время весьма слабо действуют механизмы свободного обмена идеями с регионами и заинтересованными субъектами образовательной деятельности. Эти возможности лишь формально декларируются в нормативных актах. Спонтанно рождающиеся идеи реформирования образования не становятся образовательной политикой, обретая с ней органичную связь. Самостоятельная образовательная политика в регионах только зарождается. Осознание региональных интересов, соответствующих запросам личности и государства, помогает формировать приоритеты развития как результат диалога региональных сообществ, ведомств, субъектов различных видов деятельности.

Отличительной особенностью России является то, что внутри и вне ее региональных сообществ действуют две противоположные тенденции: стремление регионов выделить и утвердить свои региональные особенности и желание центра сблизить интересы, сгладить противоречия, соеди-

нить усилия. В разных регионах России степень этой полярности различна. Клод Леви-Строс отмечает [6]: «Понятие разнообразия культур не следует воспринимать статически. Это не разнообразие бездейственного собрания образчиков и не разнообразие засушенного каталога. Несомненно, людьми созданы различные культуры ввиду географического отдаления, особенных свойств окружающей среды и незнания об остальной части человечества... Человеческие общества никогда не одиноки; когда они, как кажется, наиболее сепарированы, то все же существуют в виде групп, в какой-то связке». Так и российское общество. Мера неоднородности регионов и региональных сообществ должна восприниматься как динамично меняющаяся реальность. Из этой данности надо исходить, когда выстраиваются отношения федерального центра и его субъектов. Принцип минимальных ограничений социально-экономической жизни регионов должен возбудить общественную инициативу – опору саморазвития. Она может быть не приемлемой в «стандартных» формах, рекомендуемых федеральным центром. Нужны иные условия для ее зарождения, при котором единое образовательное пространство России становится саморазвивающимся пространством саморазвивающихся ее частей, обладающих уникальностью объединенных в федеративное государство территорий, потребностью общей культуры и целостным социально-экономическим развитием.

Реформа образования на региональном уровне не есть воплощение «генеральной линии государства на конкретной территории». Это саморазвивающийся процесс выдвижения и реализации педагогических инициатив, отражающих ценности и идеалы развития человека и общества на уровне региона, всего государства, глобального мира. Сегодня еще недостаточно развито межрегиональное сотрудничество, а без этого сотрудничества не может состояться федеральная реформа. Б. Рассел высказал интересную гипотезу (конечно же, не в связи с регионализацией российского образования) [9]: «Все виды материи в некоторой степени, а некоторые виды материи особенно (а именно, нервная ткань), склонны к формированию привычек», то есть к изменению своей структуры в заданной окружающей среде таким способом, что, когда они впоследствии попадают в сходное окружение, то реагируют новым способом, но если сходные окружения часто повторяются, реакция в конце концов становится приблизительно однородной, оставаясь отличной от реакции в первом случае ... разум – это след множества сопричастующих событий в регионе пространства-времени, где существует материя, особенно склонная к формированию привычки». У Б. Рассела термин «регион», который означает «множество присутствующих событий», образующих пространственно-временное многообразие, имеет нечто общее с представлениями об административно-территориальном делении Российской Федерации. «Привыкаемость», в его понимании, означает унифицированно предсказуемую реакцию на социально-экономические события, происходящие в региональных сообществах, обладающих единой мифологизацией общественного сознания. Это означает, что к одному «региону» можно отнести и образовательное пространство Пермской области, и Свердловской, и Самарской и многих других, обладающих глобально схожими условиями

протекания образовательной деятельности. Говоря о реформе образования, следует не «усреднять» управленческие решения по регионам – территориям, а классифицировать территории и их субъекты по видам, типам, группам, имеющим схожие условия функционирования, а значит, и развивающимся по единым принципам.

Несомненно, важны ментальные и социально-экономические характеристики территорий. Не могут быть одинаковыми условия функционирования городского и сельского образовательных пространств, промышленных и этнокультурных центров. Появление в федеральной программе развития образования наукоградов как территориальных образований, имеющих ясную социально-экономическую направленность в своей деятельности, может быть расширено благодаря выделению других доминантных признаков развития. В этом случае и на уровне муниципальных объединений конкретных регионов отпадает необходимость в формировании средненормативных показателей, критериев, оценок – важным станет выделение непохожести, уникальности, направленности своего развития. Возникает интерес к пиковым творческим достижениям. Стимулировать творческую активность – означает достигать лучшего, оригинального, нового. Сама непохожесть образовательных пространств регионов может стать стимулом к их взаимному интересу в горизонтальном сотрудничестве, созданию сети образовательных учреждений. Мы обретаем первый опыт такого сотрудничества в рамках федеральных округов.

Рассматривая реформу образования в России в контексте общих преобразований, следует отметить не только принципиальные подходы к ее осуществлению, выраженные в дихотомии «демократия—недемократия». Лешек Бальцерович выделяет дополнительные политические переменные, свойственные демократическим системам [2]: процедуры принятия решений, рассматриваемые с точки зрения глубокого анализа многообразия позиций; конституционное регулирование экономики (например, уровень защиты экономических свобод или характер возможных норм, касающихся масштабов и способов финансирования бюджетного дефицита); силу групповых интересов.

Нужны новые механизмы принятия решений, согласованных с участниками образовательного процесса в самих регионах (а не только с его руководством). Усиление региональных тенденций не превратится в региональную обособленность, если реформа образования окажется созвучной, сонаправленной тем социально-экономическим процессам, которые, возникая в регионах, служат единению культур. Национальная доктрина в образовании должна обнаружить средствами образовательной деятельности единство культуры всех народов, создающих единую российскую нацию, а также чувство малой родины, с которого начинается любовь к Отечеству. Гибкость реформы выражается в том, чтобы, активизируя части образовательного пространства, развивать целое, создавая равенство условий, вызывать нетождественность состояний образовательных подсистем. Реформа должна стимулировать многообразие, нелинейность скачков развития, оптимизируя имеющиеся ресурсы развития регионов. Единобразие самой образовательной деятельности обедняет образование, его многоплановость и уникальность, которые формируют культуру. Рефор-

ма образования на федеральном и региональном уровнях – это хрупкий баланс взаимодействия частей и целого. Их баланс не следует рассматривать с точки зрения их достоинств и несовершенств, существующих в реальной жизни. Творческий процесс реформирования образования на региональном и федеральном уровнях неразделим. Как справедливо отметил С. И. Гессен [3], «творчество, подобно жизни, не терпит разрыва части и целого. Творить можно, только стремясь к целому, но именно лишь стремясь, а не обладая им, и поэтому непременно оставаясь в частях».

Необходим устойчивый комплекс показателей функционирования и развития региональной системы образования, основанный на полном наборе статистических данных и позволяющий вести мониторинг, прогнозировать образовательную деятельность, используя современные информационные технологии. К сожалению, стремление к сиюминутной выгоде препятствует анализу вариативности и многообразия образовательных процессов, протекающих в учреждениях образования и за их пределами. Процесс образования вышел за пределы школы и вуза, стал неожиданным, увлекающим, многоплановым. Это вызов времени. Управление такими образовательными «протуберанцами» – новая проблема современного общества. Но именно региональные сообщества открывают путь к пониманию глобального мира, так как человек, находящийся в пространстве реальных, первичных межличностных отношений, обнаруживает в себе потенциальные, еще не раскрывшиеся способности понимать и взаимодействовать с более сложной организацией глобальных систем, принимать правильные решения в противоречивой реальности. Поэтому модернизация как акт реформирования образования требует выдвижения новых принципов его развития и управления на региональном уровне.

Сформулируем некоторые важные для регионов принципы реформирования образования в условиях новой российской действительности:

1. *Принцип своеобразия региональных образовательных структур.* Глубокие различия в условиях жизни населения регионов такой огромной страны, как Россия, не позволяют выработать универсальных подходов к функционированию и развитию региональных образовательных систем. Их самобытность, уникальные условия развития таят огромный творческий потенциал, который весьма часто не может быть представлен в единой квалиметрической шкале. Применяя общегосударственные единые требования к региональным системам образования, надо учитывать специфические особенности регионов, бережно сохраняя ментальность различных региональных сообществ.

2. *Принцип дифференциации отношений регионов и центра при эффективном распределении полномочий и ответственности между ними.* Кризис в отношениях регионов и центра вызван невозможностью выработки общих подходов, в полной мере реализующих их права и ответственность. Центр не в силах учесть условия, сложившиеся в регионах. Федеральные округа пока не могут «сгладить» возникающие противоречия. Стремление применять единые подходы к малосопоставимым образовательным системам в регионах разрушает одновременно и существенно продвинутые, и слабоорганизованные. Паритетность взаимодействия конкретных

регионов и центра при решении проблем образования должна быть гибкой, с акцентами на наиболее важных тенденциях развития регионов. Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский утверждают [1]: «Знание закономерностей изменения акцентов даст возможность для вероятностного прогнозирования образования на более или менее длительный период». Признание своеобразия регионов позволит определить акценты в их реформировании, наметить приоритеты развития, ориентирующие не на среднероссийские показатели, а на предельно возможные, соответствующие внутренним ресурсам их саморазвития. Обретение своеобразия образовательных систем регионами – важная задача их реформирования. Создание нормативно-правовой базы, уравнивающей все регионы России, сдерживает развитие творческого потенциала. Реформа образования должна стимулировать работу высококвалифицированных кадров не только в столице, но и в провинции. Такими стимулами могут быть более широкие возможности творческой самореализации и соответствующая заработная плата. Считая индивидуализацию обучения важной стратегической задачей, следует признать самостоятельной ценностью своеобразие образовательных пространств как проявление многоплановости образовательной деятельности.

3. *Принцип заинтересованного взаимодействия системы образования с различными ведомствами региона.* Условием его реализации является провозглашение ясной и привлекательной для всех сфер социально-экономической жизни региона образовательной политики, инициирующей создание программно-целевых проектов, обеспечивающих востребованность в обществе образования высокого качества. Реформа образования должна сочетать решение внутрисистемных задач со всем комплексом проблем межсферного сотрудничества в регионе.

4. *Принцип формирования средствами образования региональной ментальности и самого социокультурного пространства региона.* Условием реализации этого принципа является восприятие образования как феномена культуры, притягательного для конкретного человека, включающего его в свое развитие. При низких экономических стимулах трудовой деятельности фактор культуры остается единственным «центром притяжения», препятствующим «утечке мозгов». Страшна не только «утечка мозгов» за границу, но и межрегиональные «плутания» квалифицированных специалистов, их переезды из регионов в центр, продиктованные неудовлетворительными условиями жизни на местах. Происходит утрата идентичности интересов личности и региональных сообществ, возникает кризис личности, порожденный «горем от ума». При формировании региональной политики образования важны не только ее стратегические цели, но и выдвижение таких образовательных идей, которые были бы привлекательны для различных региональных сообществ, создавали бы стимулы развития региона образовательными средствами. Педагогическое инакомыслие, свойственное 1990-м годам, должно стать устойчивым принципом общественного оппонирования власти. Это особенно необходимо в региональных сообществах, осознающих себя общественной силой. Экономические факторы, межведомственная заинтересованность в региональном развитии образования должны формировать новый стиль интеллектуального обще-

ния, культуру заинтересованного межсферного сотрудничества. Это позволяет стимулировать формирование общественного мнения в понимании значимости регионального образования как ценности личной, государственной и общественной, играющей важную роль в развитии региона. Региональное своеобразие способно стать катализатором, усиливающим развитие образования. Гуманистический подход к нему выдвигает необходимость следования человеческим императивам, по которым научное образование оценивается в системе «человек и мир». При этом, согласно Г. Д. Глейзеру [4], «российскую школу можно считать социально эффективной, если ее выпускники в большинстве своем окажутся способны плодотворно жить в современных условиях, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, смогут позитивно самореализоваться в основных сферах жизнедеятельности – профессиональной, семейной, образовательной, общественно-политической, духовной. Такая школа должна, разумеется, удовлетворять запросы родителей (или социально-профессиональных групп), а также региональные потребности социально-культурной сферы».

5. *Принцип самоактуализации региональной образовательной системы, преобразующий спонтанный, инициативный, свойственный данному региону спектр инновационной деятельности в фактор, влияющий на системное развитие всего региона.* Инновационная деятельность стимулирует объективную востребованность педагогического труда, стремление к творческому самовыражению личности. Образовательный процесс приобретает самые разнообразные формы. Он выходит за традиционные рамки функционирования образовательных учреждений и сопровождается стихийно возникающими проблемами столкновения человека с глобальным миром. Чтобы выдержать такое столкновение, необходимо глубоко воспринимать ментальность региональных сообществ, совмещать в содержании образования его фундаментальные основы с остротой происходящих в мире событий, достигая привлекательности образовательной деятельности, свойственной телевидению, Интернету, общению людей в благоприятных для них условиях. Нужны новые формы обучения, предполагающие воздействие не только на личность, но и на саму образовательную среду, которая призвана индуцировать свое воздействие на общество. Закат классно-урочной системы Я. Каменского, возможно, уже предрешен. Школа будущего, современный университет станут результатом поиска региональными сообществами сложного психолого-педагогического баланса условий, обеспечивающих гармонию развития человека в реальной среде его жизнедеятельности. Процесс воспитания не может быть сведен к овладению обучающимся искусственно моделируемым стилем поведения, к которому его принуждают в соответствии со специально разработанными директивами. Это путь обретения духовного опыта, хранителем которого является, прежде всего, региональный социум. Он, его ментальность, выступает источником новых технологий воспитания. Педагог как властитель дум и чаяний молодого человека, должен выработать в своих учениках способность выделять и воспринимать сущее в стремительном информационном потоке.

6. *Принцип синергетической активности различных образовательных подсистем региона как источника эффективного перехода всей региональной*

системы образования в новое качество на основе саморазвития. Развитие в регионах инновационных образовательных учреждений тормозится неэффективностью технологий распространения их опыта и результатов деятельности. Переподготовка педагогических кадров в большей степени должна носить характер овладения этим опытом. Необходимо, чтобы активные образовательные подсистемы региона могли эффективно воздействовать на все региональное пространство, стимулируя его стремление к оптимальному саморазвитию как целому. Этот же принцип сохраняет свою актуальность и в образовательном пространстве страны. Приведем простой пример. Введение единых государственных экзаменов является мощным фактором, влияющим не только на систему образования, но и на другие сферы жизни общества. Он может стимулировать хаотическую миграцию молодежи. Вполне ожидаемо, что поступление в вузы по итогам единых государственных экзаменов может быть продиктовано не профессиональными интересами, а выбором места жительства с более высоким качеством жизни. В этом синергетический эффект данного фактора (к сожалению, отрицательный). Чтобы этот интересный замысел эффективно претворить в жизнь, система дополнительного образования должна выполнять особую роль – носить культурологический характер. Важна целостная региональная система непрерывного дополнительного образования «школа—вуз», которая бы усиливала интерес выпускников школ к вузам региона. Различные направления основного, вариативного и дополнительного образования должны тесно связывать школы и вузы региона. Важная роль в осуществлении принципа синергетической активности отводится региональным программам развития образования, в которых необходимо: выделить образовательных подсистем, способных обеспечить реформирование всей системы образования региона; выявление инициатив через программно-целевые проекты, внутри- и внесистемное взаимодействие образования с другими ведомствами региона. Инновационная деятельность ценна перспективами системных преобразований. Программы развития образования регионов призваны стать механизмом, позволяющим локальный потенциал новаторов синергетически усилить за счет взаимодействия с различными субъектами других ведомств.

7. *Принцип горизонтального сотрудничества образовательных учреждений, которое формирует региональную общность как структурную организацию.* Управленческая вертикаль власти взаимодействует с отдельными субъектами образования, не способствуя консолидации позиций и объединению усилий субъектов образовательной деятельности. Возникающая конкуренция между образовательными учреждениями при жесткой управленческой вертикали скорее соответствует принципу «разделяй и властвуй», чем усилению всего образовательного сообщества. Горизонтальное сотрудничество образовательных учреждений, к сожалению, не очень развито в нашей стране, хотя оно могло бы обогащать их деятельность за счет создания различных форм совместной внеучебной работы, дополнительного образования, что способствует экономии материальных и финансовых ресурсов. Само расширение образовательного пространства учреждений образования усиливает их воздействие на общество, превращая систему образования в активного участника происходящих реформ.

8. *Равенство всех образовательных возможностей, предоставляемых государством каждой конкретной личности.* Отсутствие равенства образовательных возможностей при резком расслоении уровня жизни населения способствует оппозиционности интересов различных социальных групп в регионах. Для каждого региона эта проблема специфична и должна решаться в рамках гражданских прав и свобод. На протяжении многих исторических эпох в России причины неравенства образовательных возможностей были существенно различны. Платность образования – далеко не единственная причина такого неравенства. Неизжитый механизм «прописки» в столичных городах, низкая мобильность населения, реальная несогласованность уровней образования с западными странами, слабое «признание» российских документов об образовании в других странах и многое другое усугубляют фактическое неравенство образовательных возможностей не только в регионах, но и в целом по стране. Б. Рассел заметил [8]: «Свобода слова и мысли – это великие покровители свободного общества, где исследователь может позволить истине вести его, куда она пожелает. Это не означает, что у всех будут одинаковые мнения обо всем, но гарантирует, что ни одна дорога не будет закрыта из-за искусственных ограничений».

Масштабные региональные проекты в сфере образования и других областях социально-экономической жизни позволяют объединить образовательное сообщество благодаря совместной деятельности. С этой целью могут быть созданы регионально-федеральные исследовательские университеты, университетские центры и холдинги современных образовательных систем, ориентированные на решение актуальных для региона научно-производственных и социальных проблем средствами образования. Благодаря им лучшие образцы образовательной деятельности могут стать доступными для изучения преподавателями и исследователями; инновационная деятельность в регионе и за его пределами может приобрести системный характер.

Необходимы центры общественных инициатив, действующие на разных уровнях в регионах и получающие поддержку от различных ведомств и организаций, дающие представителям всех слоев общества возможность самореализации в конкретных делах на пользу образования. Общественные инициативы должны носить деятельный характер, сочетающий критику и поддержку власти. Привлечение общественности к образованию означает не только создание общественных органов управления – необходимы общественные инициативы в самой деятельности, простой и повседневной, необязательно сопровождающейся решением управленческих задач.

Рынок в образовании пока не может в полной мере способствовать саморегуляции образовательной системы региона. Многие в региональных отношениях не имеет устойчивых тенденций в организации. Инициатива деятельности ограничена и гасится жесткой регламентацией. Если в высшей школе платность образовательных услуг может быть мотивирована существенной индивидуализацией личных потребностей в образовании, превышающих гарантированный государственный уровень, то обучение в школе сопровождается, как правило, бессистемным набором плат-

ных образовательных услуг, которые во многом противоестественны атмосфере сотрудничества учителя и ученика, глубоко меняют характер взаимоотношений школы и уклад ее жизни. А. А. Гусейнов полагает: [5] «Коммерциализация образования и воспитания находится в противоречии с идеалом гуманизма, утверждающего самоценность человека, изначальное (предшествующее всем социальным, материальным и прочим различиям) братство людей и предписывающего создавать всем равные шансы в приобщении к общим благам, к которым, вне всякого сомнения, принадлежат также знания, интеллектуальные навыки, умения, нормы приличия, общественной дисциплины». В. А. Лекторский утверждает [7] «Экономика как наука сейчас тоже меняется. Она становится по-своему «агрессивной», «всепроникающей». Есть такая идея, что экономика на самом деле должна быть в некотором роде «методологической наукой, открывающей рациональный экономический смысл в любой сфере человеческой деятельности – своего рода теория рационального выбора. Поэтому некоторые исследовательские школы применяют экономические идеи для исследования семейных отношений, политических отношений, практически где угодно. Возникает новая реальность, мы живем в новой области смысла, а из этого вытекают вещи, не просто связанные с пониманием предмета, с пониманием самой возможности понимания». Именно такой оказывается связь культуры и экономики в пространстве образования. Образование – дар, образование – откровение, не очень совместимы с образованием – услугой, образованием – капиталом. Это одна из глубинных причин кризиса реформ.

Особую значимость приобретает не только авторитет педагога-воспитателя, но и система взаимоотношений в образовательном социуме, формирующая новые культурологические основы образовательной деятельности. Велико значение причастности педагога к инновационной деятельности, миру науки. Педагог-ученый выполняет особую роль носителя научной культуры, духовных ценностей общества. Его воспитательное воздействие на своих учеников трансформируется из прямого давления на личность в формирование культурных традиций образовательного социума. Эволюционируя, этот социум преобразует внешний мир, гармонизирует общественные отношения, определяя социальные и нравственные нормы в ментальности всего общества. Образовательная деятельность, с точки зрения системного анализа и моделирования педагогических процессов, ее описывающих, относится к фундаментальным основам педагогической науки. Понимание этих основ имеет исключительно важное значение в условиях модернизации образования, когда культурные потребности и творческие способности субъектов образования формируют пространство образовательной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. // Педагогика. – М., 2000. – № 2.
2. Лешек Бальцерович. Социализм, капитализм, трансформация. – М., 1999. – С. 145.
3. Гессен С. И. Избранные сочинения. – М., 1999. – С. 91.
4. Глейзер Г. Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. – 2000. – № 6.

5. Гусейнов А. А. Выражение кризиса и симптомы обновления. *Философия, культура, образование (материалы круглого стола)* // *Вопр. философии.* – 1999 – № 3.
6. Леви-Строс К. *Путь масок.* – М., 2000. – С. 327.
7. Лекторский В. А. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания (материалы круглого стола) // *Вопр. философии.* – 2004. – № 7.
8. Рассел Б. *Мудрость Запада.* – М., 1998. – С. 468.
9. Рассел Б. *Философия логического атолизма.* – Томск: Водолей, 1999. – С. 166.

УДК 370.1 + 362

ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

А. В. Мудрик

Система образования, целенаправленно создаваемая обществом и государством, представляет собой одну из подсистем, обеспечивающих общество «человеческим капиталом», необходимым для эффективного функционирования и развития культуры, экономики, социальной структуры в целом. В свою очередь, воспитание, осуществляемое в системе образования, можно рассматривать и как одну из составляющих процесса становления человека на протяжении всей его жизни под влиянием многочисленных обстоятельств и во взаимодействии с различными социальными институтами, структурами, организациями.

Иными словами, воспитание в системе образования осуществляется в явном или неявном взаимодействии, взаимодополнении или противоречии с целым комплексом условий, характерных для конкретного социума, которые в совокупности и определяют становление человека, его социализацию. В связи с этим представляется целесообразным кратко рассмотреть воспитание в контексте социализации. В трактовке социализации исторически сложилось два подхода: субъект-объектный: субъект социализации – общество, объект – человек (Э. Дюркгейм и Т. Парсонс) и субъект-субъектный: и общество, и человек – субъекты социализации (Ч. Кули и Дж. Г. Мид).

В рамках субъект-субъектного подхода социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения культуры, происходящее во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (важнейшим и наиболее развитым из них является система образования).

Воспитание (относительно социально контролируемая социализация) автономизируется от исторически первичной стихийной социализации тогда, когда на определенном этапе социально-экономического развития того или иного общества подготовка к жизни его членов выделяется в относительно самостоятельную сферу. Постепенно воспитание становится специальной функцией общества и государства, т. е. оформляется в специфический социальный институт, ведущую роль в котором играет система образования.

Сущность социализации – сочетание адаптации и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида как социального существа и развитие его индивидуальности.

Воспитание как относительно осмысленное, целенаправленное «вращивание» человека, осуществляемое в семье, в религиозных и воспитательных организациях (в том числе в образовательных), более или менее последовательно способствует адаптации человека в обществе и создает условия для его обособления в соответствии со спецификой целей, содержания и средств семейного, религиозного воспитания, а также осуществляемого системой образования социального и коррекционного видов воспитания.

Воспитание отличается от стихийной социализации в первую очередь тем, что в его основе лежит социальное действие. Это понятие ввел Макс Вебер, который относил к социальным действия человека, направленные на разрешение проблем и сознательно ориентированные на ответное поведение партнеров. Социальное действие предполагает субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

Таким образом, основанием для отделения процесса воспитания от процесса стихийной социализации является его осмысленность и наличие в нем определенной осознанной цели, что в наибольшей мере присуще именно образовательным организациям.

Стихийная социализация – процесс непрерывный, так как человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание – процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи относительно осмысленным и целенаправленным, осуществляется в определенном месте, в определенное время и в определенной организации. Кроме того, его дискретность определяется тем, что поскольку отдельные виды воспитания и типы воспитательных организаций не имеют единых целевых установок и отлаженной и непротиворечивой взаимосвязи, постольку «вращивание» человека не становится непрерывным процессом (даже в системе образования воспитание имеет объективно дискретный характер).

Соотношение воспитания и стихийной социализации, «объем» воспитания в процессе социализации существенно различаются как в различных обществах, так и, в меньшей степени, в различных странах одного и того же общества. Чем более модернизировано общество, т.е. чем сложнее его социальная структура, чем дальше оно продвинулось в социально-экономическом развитии, тем в большей мере им осознана потребность в «человеческом капитале» определенного качества, тем большие ресурсы оно затрачивает на его подготовку и доподготовку и тем более развита созданная в нем система образования. А следовательно, тем больший «объем» занимает в процессе социализации ее социально контролируемая часть, тем большую роль играет в общественной жизни воспитание как социальный институт и система образования как его составляющая. Кроме того, чем элитарнее та или иная страта общества, тем большее значение придается воспитанию ее представителей, соответствующему ее положению, притязаниям и потребностям.

Объем воспитания в процессе социализации во многом определяет и его место в иерархии ценностей общества и его отдельных страт.

Ценность воспитания в социальной жизни имеет два аспекта: объективный и субъективный. Объективная ценность воспитания проявляется

в том, какие ресурсы затрачивает общество на воспитание своих членов, как уровень воспитания влияет на их социальное положение и жизненный успех. Субъективная ценность воспитания определяется, в частности, тем, какие ожидания связывают представители тех или иных слоев общества с воспитанием, какие требования предъявляют к содержанию образования, насколько оно, с их точки зрения, связано с их повседневной жизнедеятельностью и успешностью достижения групповых и индивидуальных целей и т. д.

В более модернизированных обществах воспитание (и особенно система образования) выступает серьезным фактором горизонтальной и вертикальной социальной мобильности, ибо от него зависит возможность перехода человека от одних ролей к другим, из одной страты в другую, более элитарную. В традиционных обществах воспитание может в той или иной мере (в зависимости от степени традиционности общества) «консервировать» социальную структуру. Это связано в основном с двумя обстоятельствами: чем традиционнее общества, тем более обособлены и закрыты в нем все страты, особенно элитарные, и чем модернизированнее общество, тем меньше различий в содержании и качестве воспитания в низших и элитарных стратах.

Место воспитания в иерархии общественных ценностей, с одной стороны, зависит, а с другой – определяет готовность общества уделять ему большее или меньшее внимание, выделять большие или меньшие ресурсы на его развитие. С этим же связана и мера подготовленности общества к выдвижению и формулированию задач воспитания, к поискам и реализации эффективных путей их решения.

Воспитание в системе образования, рассматриваемое в контексте социализации, имеет определенные возможности влиять на позитивный характер социализации человека, а именно:

- воспитание в образовательных учреждениях в определенной мере обуславливает то, как объект социализации (человек) более или менее успешно осваивает просоциальные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные установки и поведенческие сценарии;

- образовательные учреждения имеют определенные возможности создать условия для просоциальной самореализации человека как субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте;

- воспитание в системе образования может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, т. е. в той или иной мере минимизировать степень становления его жертвой социализации;

- система образования имеет некоторые возможности предотвратить столкновение человека с теми или иными опасностями стихийной социализации, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия случившихся столкновений, т. е. уменьшить риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

Представленная выше краткая характеристика соотношения воспитания и социализации позволяет иметь в виду не только объективный кон-

текст воспитания, но и учитывать его в процессе определения приоритетов, формулирования принципов, разработки содержания и способов развития воспитания в системе образования.

1. Слоган графа Уварова «Православие. Самодержавие. Народность» был ответом другому слогану «Свобода. Равенство. Братство». Заложенные в них идеи прямо противостояли друг другу. Был одинаков механизм, с помощью которого эти идеи стали основой идеологии соответственно и России, и Франции XIX—начала XX веков. Этим механизмом было воспитание.
2. 20-е гг. XX в. вошли в историю российской школы как период экспериментов, новаторства, неразберихи. В 30-е гг. школа была упорядочена, «сведена к общему знаменателю». Общими стали не новации 20-х, а ухудшенные образцы дооктябрьской гимназической системы. Взяла верх система воспитания, основы которой закладывались Петром I.
3. В Москве и Хабаровске, в Архангельске и Таганроге очень схожи представления учителей и родителей о том, какими должны быть дети, как этого добиваться, как их поощрять и наказывать. И эти представления весьма устойчивы. Приведенные примеры (а число их можно многократно умножить) показывают, что любая попытка повлиять на становление подрастающих поколений, изменить его содержание, формы организации и т.д. может быть более или менее успешной, если иметь в виду наличие феномена жизни общества, имя которому «воспитание как социальный институт».

С конца 80-х гг. практически перестали употреблять слово «воспитание», модным стал термин «образование». Даже детские сады стали дошкольными образовательными учреждениями.

Владимир Иванович Даль очень удивился бы такой замене. В его словаре читаем: «Образовывать – давать вид, образ; обтесывать... образованность – состояние образованного или внешний лоск». «Воспитывать – заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего... воспитать – вспоить и вскормить».

Мне представляется, что «вспоить и вскормить» – дело более почтенное, чем «обтесать». Но, видимо, многим кажется иначе. Эти размышления следовало бы отнести к черному педагогическому юмору, если бы не одно «но»...

Слова умеют за себя мстить. Фактическое исключение слова «воспитание» из соответствующих документов и различных педагогических текстов обернулось на практике тем, что в школах и других «образовательных» учреждениях перестали заниматься воспитанием. Спустя лет десять стали очевидны неприятные последствия, о которых теперь много говорят и пишут.

Возникает вопрос: неужели раньше не предполагали последствий? И другой: чем провинилось воспитание?

«Воспитание» стало изгоем потому, что долгие годы имело определение коммунистическое. Но это на самом деле только повод. А причины были другие. Во-первых, очень многие из тех, кому надлежит воспитывать, делать это не умели и не хотели. А во-вторых, образование – слово министерское, ведомственное. Образованьем занимаются определенные учреждения. Воспитание же – слово вневедомственное. Его к определенным министерствам «пришпилить» трудно. Чиновник же, пусть и с высокими академическими званиями, любит порядок и определенность. А еще он любит поменьше за что-нибудь отвечать. Отвечать за образование проще –

оно имеет «прописку» и четкую определенность в содержании, формах и способах контроля результатов.

С воспитанием все гораздо сложнее. Воспитание происходит не только в образовательных учреждениях, но и в других организациях (например, в детских и юношеских добровольных объединениях – скаутов, пионеров и др.), а также в семье, в религиозных организациях и т. п., воспитанием занимается значительно большее количество структур общества, чем образованием. Содержание, формы и методы его в этих структурах весьма многообразны и порой довольно специфичны. Поэтому непросто «уследить» за ними, может быть, потому нет до сих пор даже более или менее четкого, а тем более общепризнанного, определения понятия «воспитание».

Неоконченное предложение «Воспитание – это...» педагоги-практики завершают обычно различными словами. Но смысл у них общий: воспитание – это работа, проводимая с детьми, подростками, юношами вне процесса обучения (ведь не случайно много десятилетий советская педагогика решала проблему «обеспечения единства обучения и воспитания»).

Если поискать окончание фразы «Воспитание – это...» в словарях, энциклопедиях, учебниках педагогики, то обнаружится полный разноречивый. Окажется, что воспитание – это воздействие, взаимодействие, деятельность, сотрудничество, процесс и пр. Все эти определения справедливы, но... односторонни. Их вряд ли стоит рассматривать как противоречащие друг другу. Скорее, они дополняют друг друга. Но даже в совокупности все эти определения не отражают той роли, которую воспитание играет в обществе, жизни и становлении его членов. Для того чтобы показать и раскрыть эту роль, воспитание необходимо охарактеризовать как социальный институт.

Ни в одном городе мира не удастся найти здания с вывеской «Социальный институт». И это при том, что в каждом обществе существует довольно много социальных институтов. Один их перечень впечатляет.

Культура – это социальный институт. Религия – социальный институт. Средства массовой информации – социальный институт. Семья (не каждая в отдельности, а как явление) – социальный институт. А еще есть политические, экономические и другие социальные институты.

Возникает закономерный вопрос: почему вполне обычные вещи, например, газеты, радио, телевидение и другие средства массовой информации в совокупности называются социальным институтом. Дело в том, что их деятельность направляется и регулируется сложившимися в процессе исторического развития определенными нормами и правилами, как формальными (законами, инструкциями, уставами и т. д.), так и неформальными (традициями, ценностями, обычаями, которые разделяют работающие в них люди).

Кроме того, средства массовой информации в соответствии с интересами общества, отдельных социальных слоев и профессиональных групп влияют на взгляды и поведение членов общества в различных сферах их жизнедеятельности. И, наконец, в целом средства массовой информации удовлетворяют существенную потребность общества и его граждан в информации. Средства массовой информации как социальный институт –

это совокупность материальных ресурсов (типографий, радиостанций, телестудий и т. д.), личностных ресурсов (людей, их создающих), духовных ресурсов (ценностей, которые они транслируют; норм, традиций и пр., в соответствии с которыми они работают).

Аналогичным образом можно охарактеризовать и другие социальные институты (культуру, религию и пр.), каждый из которых направляет и контролирует деятельность членов общества в жизненно важных сферах семейной и духовной жизни, политики, экономики и др. Социальный институт — это научное понятие, некая абстракция. Его нельзя потрогать рукой, но лицезреть его отдельные элементы — пожалуйста (храм, театр, книгу, членов конкретных семей и т. п.), они ведь вполне материальны, и их можно потрогать. Приблизительно к середине XIX в. в развитых странах и воспитание сложилось как социальный институт, имеющий очень важное значение для человека и общества.

Воспитание становится социальным институтом на определенном историческом этапе развития каждого конкретного общества. А именно тогда, когда существенно увеличиваются требования к подготовке всех граждан к участию в экономической и общественной жизни, к усвоению ими определенного уровня культуры, тех ценностей, норм поведения и взаимоотношений, которые регулируют жизнь общества, спланируют его. Т. е. тогда, когда становится актуальной важнейшая социальная потребность — планомерное и целенаправленное формирование и развитие членов общества.

Воспитание, как и всякий социальный институт, обладает определенными элементами. В первую очередь надо обратить внимание на то, что исторически сложилось пять довольно автономных, но взаимосвязанных, а главное — взаимодополняющих, видов воспитания: семейное, религиозное, социальное, диссоциальное и коррекционное.

Совершенно очевидны их принципиальные отличия друг от друга. Так, в основе религиозного воспитания лежит сакральность (т. е. священность) его целей, содержания, средств и пр. Значительную роль в нем играет эмоциональный компонент, который можно считать основой семейного воспитания. В социальном и коррекционном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет, хотя и существенную, но дополняющую роль. Все виды воспитания значительно отличаются друг от друга задачами, принципами, методами, формами, стилем взаимодействия тех, кто воспитывает, с теми, кого воспитывают.

Важный элемент воспитания как социального института — воспитатели и воспитуемые (нехорошо, конечно, люди — элемент, но зато самый главный): члены семьи и родственники (если это семейное воспитание); верующие, священнослужители и педагоги религиозных воспитательных организаций; дети, подростки, юноши, воспитатели-профессионалы различной специализации (учителя, воспитатели, тренеры, социальные работники и пр.), воспитатели-волонтеры (добровольцы); организаторы или руководители религиозного, социального и коррекционного воспитания.

Воспитание как социальный институт включает в себя большой спектр воспитательных организаций (это еще один его элемент), как государственных, так и негосударственных (включая религиозные). Их перечень

займет много места и вряд ли читатель узнает из него что-то новое. Надо лишь обозначить разноплановость этих организаций: от детского сада и общеобразовательной школы до вузов и преступных сообществ, от учреждений для одаренных до исправительно-трудовых колоний, от пионерских и скаутских отрядов до библейских кружков.

Элементом воспитания как социального института можно рассматривать системы социального и коррекционного воспитания и органы управления ими на различных уровнях: государственном, региональном, муниципальном, а также локальном (воспитательные системы, сложившиеся в конкретных организациях).

И, наконец, важным элементом воспитания как социального института являются те ресурсы, которые общество и государство «инвестируют» в формирование и развитие своих членов.

Личностные ресурсы – это качественные характеристики субъектов воспитания (детей и взрослых), уровень образования и профессиональной подготовки воспитателей. Духовные ресурсы – те ценности и нормы, которые культивируются в процессе воспитания и определяют характер взаимодействия его субъектов.

Финансовые ресурсы – средства федерального, региональных и муниципальных бюджетов; различные внебюджетные и частные «вливания». Материальные ресурсы – здания и сооружения, оборудование, инвентарь, учебно-методическая литература и пр.

Благодаря наличию всех вышеназванных элементов и в зависимости от их качества воспитание как социальный институт более или менее эффективно реализует присущие ему функции.

Воспитание как социальный институт в любом развитом обществе обладает целым набором функций. Самая явная – подготовка «человеческого капитала», необходимого для существования и развития общества. Имеется в виду создание условий для взращивания человека, его развития и духовно-ценностной ориентации, для его приемлемой самореализации.

Особое значение в связи с этим имеет подготовка человека к изменению видов занятий, ролей, коллективов и групп в рамках своего социального слоя (это называется горизонтальной социальной мобильностью), а также к переходу из одного социального слоя, из одной профессиональной группы в другие (а это вертикальная социальная мобильность). Чем больше развито общество, тем больше оно и его члены заинтересованы в обоих видах мобильности, которые во многом зависят от воспитания.

Очень существенна и такая функция воспитания, как обеспечение стабильности общественной жизни, с одной стороны, а с другой – ее обновление. Первое связано с тем, что воспитание как социальный институт передает исторически сложившиеся культуру, ценности, нормы поведения, способствуя тем самым преемственности поколений. Второе связано с тем, что чем более развито общество, тем в большей мере воспитание его членов нацелено на подготовку их к решению возникающих нестандартных проблем, с многими из которых предыдущие поколения не сталкивались.

И, наконец, еще одна функция – интеграция, объединение общества. Чем более сходное по содержанию воспитание получают члены общества,

чем меньше воспитание зависит от их принадлежности к тем или иным социально-культурным слоям (а эта зависимость сохраняется в любом случае), тем более гармонизированы интересы, устремления, отношения половозрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных групп и слоев. А это важная предпосылка и одновременно условие внутренней сплоченности общества. Эти и некоторые другие функции воспитания, как правило, не только осознаются, но и формулируются обществом. Но воспитанию как социальному институту присущи и иные – скрытые, неосознаваемые, неформулируемые функции.

Латентные (скрытые) функции воспитания как социального института довольно разнообразны, многочисленны и даже не все известны. Отметим лишь некоторые. Начнем с того, что воспитание объективно дифференцирует (делит) детей в зависимости от их достижений (в этом мало кто признается из властей предрежащих и идеологов воспитания, но это так). Уже в детском саду или на игровой площадке во дворе воспитатели и родители «выносят приговоры»: «экий ты неловкий», «жадина» (если ребенок не дает игрушки товарищам), «пентюх» (если дает слишком охотно). И нередко эти приговоры не подлежат обжалованию и пересмотру. Уже давно (еще в 1960-е гг.) украинский педагог А. В. Киричук обнаружил, что позиция ребенка в коллективе, которую он занял в детстве (лидер, изгой, отверженный и пр.), не меняется вплоть до окончания школы. (А в детском саду и в первых двух классах школы она во многом зависит от оценок и отношения к нему педагогов.) Это лишь один пример того, как объективно воспитание дифференцирует воспитуемых (а есть еще отличники и двоечники, активные, пассивные, трудные и т. п. – в зависимости от других оснований дифференциации). И это разделение, этот «приговор», вынесенный воспитанием как социальным институтом, может определить весь сценарий жизни человека.

Из первой скрытой функции закономерно вытекает вторая. Дифференциация становится основой и предпосылкой селекции (отбора) людей применительно к социально-ролевой структуре общества. И начинается этот отбор очень рано. Родители занимаются воспитанием ребенка – у него больше шансов удачно подготовиться к школе. В начальной школе ребенок попал к хорошей учительнице – это благотворно отразится на его развитии. В старших классах не принято хорошо учиться – возможность поступить в вуз резко идет на убыль. Высокопрестижный вуз дает шанс попасть в элиту общества и т. д. и т. п. Воспитание как социальный институт «сортирует» людей по их годности к той или иной профессии, к занятию тех или иных должностей. Эта селекция во многом определяется теми условиями, в которых идет воспитание конкретного человека.

И, наконец, еще одна скрытая функция воспитания как социального института, которая помогает или мешает человеку приспособиться (адаптироваться) к социальной ситуации, в которой он живет, а также к тем изменениям, которые в ней происходят. В первую очередь речь идет о тех реалиях и изменениях, которые не осознаются, а чаще не признаются обществом. Приведем один несколько парадоксальный пример.

Был период, когда в школах процветала процентомания («три пишем – два в уме»). Это зло все осуждали, даже чиновники от образования. Но

объективно эта процентомания выполняла адаптирующую функцию воспитания, готовя учеников к жизни в обществе, в котором и на производстве, и в социальной жизни господствовал двойной стандарт (говорили одно, поступали по-другому). Аналогичным образом обстояло дело в пионерской и комсомольской организациях: лозунги – одни, практика – другая. Да и в семье дети видели, как родители говорили и поступали.

Соотношение явных и скрытых функций воспитания как социального института, эффективность их реализации во многом связаны с тем, каково состояние общества на конкретном этапе его развития.

Воспитание как социальный институт по-разному функционирует в стабильных и переходных обществах (к последним принадлежит и российское). В любых обществах воспитание постоянно сталкивается с самыми различными социальными проблемами (от недостаточного финансирования до наркомании и алкоголизма). Однако в обществах переходного типа само воспитание становится социальной проблемой. Почему?

Надо иметь в виду то, что становление подрастающих поколений в современной России идет в процессе усвоения еще не устоявшихся ценностей и норм общества переходного периода. Уже подросткам, особенно юношам, необходимо в этой ситуации осуществлять выбор, определяющий их настоящее и будущее.

В реальной жизни выбор осуществляется из нескольких альтернатив: учеба (тип учебного заведения, сроки обучения), уход в мелкую коммерцию (реже – в бизнес), в криминальные структуры. Возможен (и нередко) и отказ от выбора, и как результат – агрессивное, пассивное или саморазрушительное поведение.

Проблема готовности–неготовности делать выбор, нежелания и неумения его делать – социальная проблема российского общества. И она ставит перед воспитанием новые задачи, решать которые оно вряд ли готово. Ибо их решения не имеет само нестабильное переходное общество. Нестабильное общество, в отличие от стабильного, вообще не в состоянии адекватно ставить задачи воспитания и определять его содержание.

В стабильном обществе (будь то французское, датское или советское) интересы и возможности разных социальных слоев, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности. Поэтому в стабильном обществе стоит задача воспитания человека в процессе и в результате передачи сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоев к низшим (независимо от идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос «что передавать?» объективно не стоит, хотя и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе ситуация принципиально иная. В нем отсутствует социальный консенсус (согласие), т. е. интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп «не стыкуются», противоречат друг другу. Большую часть их объединяет лишь согласие в том, что это общество надо изменить. Но в вопросе, что надо менять, а тем более – в каком направлении, единства нет.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявшегося идеала челове-

ка и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить «свои» и «их» иерархии, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно воспитывать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием как социальным институтом фактически стоит задача одновременно с обществом находить ответ на вопрос: что развивать в человеке, а вернее, в каком направлении его воспитывать и как это делать?

Возникает закономерный вопрос: насколько это реально? Ответ на него либо отрицательный, либо, возможно, скрыт в тумане будущего.

В каком направлении будет изменяться воспитание как социальный институт российского общества, какие же ценности будут содержательно определять реализацию им своих явных и скрытых функций? На эти вопросы явного ответа нет. А это значит, что в ближайшей перспективе воспитание останется острой социальной проблемой. Жаль только, что общество этим озабочено мало.

О ПРОБЛЕМЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

И. П. Лебедева

Изменения, происходящие в российской системе образования, открывают богатые возможности для инновационной деятельности и одновременно создают поле неопределенности событий и явлений. В этой связи возникает необходимость в разработке научно обоснованной стратегии и тактики управления образовательными системами, определении ведущих ориентиров в педагогической деятельности и поиске конструктивных механизмов ее преобразования в соответствии с поставленными целями. В сложившейся ситуации проведение объективных прогнозов является начальным этапом разработки путей наиболее эффективного развития образования в многообразии возникающих возможностей.

Очевидно, что прогнозирование должно опираться на глубокий качественный и структурно-количественный анализ образовательной системы. В таком случае можно выявить не только характер изменений в ее развитии, но и указать, в какой мере будут меняться параметры функционирования системы в результате воздействий случайных и неслучайных факторов. Суть прогноза состоит в том, чтобы определить вероятные следствия из заданной ситуации. Для этого предполагается, что закономерность развития, действующая в прошлом, сохранится и в прогнозируемом будущем, т. е. осуществляется экстраполяция тенденций.

Применение экстраполяции в прогнозировании базируется на следующих предпосылках:

- развитие исследуемого явления в целом представляет собой непрерывный процесс;
- общая тенденция развития явления в прошлом и настоящем не должна претерпевать серьезных изменений в будущем;
- имеет место преемственность эволюционных состояний исследуемой системы.

Точность прогноза зависит от адекватности данных предпосылок реальным явлениям и процессам, объективности и достоверности их описания в прошлом и настоящем. Экстраполяция неразрывно связана с качественным анализом педагогической системы, в ходе которого необходимо учитывать меру ее инерционности и динамичности. Их соотношение определяет и временные рамки прогноза: чем меньше эти рамки, тем точнее прогноз, так как за короткий промежуток времени условия функционирования педагогических систем и характер их динамики сильно не меняются (для педагогических систем имеет смысл только интервальный прогноз). Однако больший интерес представляют долгосрочные прогнозы, позволяющие увидеть перспективы развития системы, определить его ключевые этапы, а главное – своевременно выявить случаи «скачкообразного» развития, существенно меняющего его характер. Возможны ли такие прогнозы? На первый взгляд кажется, вряд ли. Действительно, подобное прогнозирование предполагает математическое моделирование образовательных систем. Но педагогическая наука не готова пока к решению серьезных проблем, возникающих в процессе построения математических моделей образовательных систем, а именно: объективность и точность измерений параметров функционирования системы, выбор целесообразного варианта ее математического описания, адекватность математической модели, ее универсальность и практическая ценность. Вместе с тем, методологический инструментарий педагогики позволяет разработать технологии использования математического аппарата с целью прогнозирования и перейти от концептуального к формальному моделированию образовательных систем. При этом важно в полной мере учесть их специфику и преодолеть слабую формализуемость. Но как? Исчерпывающий ответ на этот вопрос пока дать нельзя. Немало исследователей в сфере образования предпринимают попытки его поиска. В результате начинают формироваться различные подходы к прогнозированию в образовании.

С нашей точки зрения условно можно обозначить два направления в прогнозировании развития педагогических систем. В рамках первого предполагается выявление тенденций в их функционировании. Их характер учитывается при планировании коррекции образовательного процесса, тех изменений, которые нужно провести для обеспечения устойчивого влияния положительных факторов и нивелирования действия отрицательных факторов.

В соответствии со вторым направлением исходным ориентиром прогнозирования служат заданные нормы параметров функционирования педагогической системы. В данном случае планируемые воздействия на нее рассматриваются с позиций удовлетворения нормам. Тогда возникают вопросы: Какие это должны быть воздействия? как будут меняться параметры системы? Очевидно, что для получения ответов на эти вопросы нужно иметь объективную информацию о динамике функционирования системы за определенный промежуток времени и о факторах, существенно влияющих на характер этой динамики.

Такая информация может быть получена в ходе анализа рядов динамики, «которые представляют собой ряды изменяющихся во времени зна-

чений статистического показателя, расположенных в хронологическом порядке» [5]. Они характеризуют объект за ряд последовательных моментов (периодов) времени. Составными элементами ряда динамики являются показатели уровней ряда и периоды времени (годы, четверти, месяцы, сутки) или моменты (даты) времени.

В случае, когда изменения динамического ряда являются устойчивыми независимо от действия тех или иных факторов, говорят о наличии некой тенденции развития или тренда. Для педагогических систем, как и для социально-экономических, в рядах динамики имеют место три вида тенденций: среднего уровня, дисперсии, автокорреляции.

Тенденция среднего уровня аналитически может быть выражена с помощью функции, вокруг которой варьируют фактические уровни исследуемого явления. Эту тенденцию называют еще детерминированной составляющей исследуемого явления.

Тенденция дисперсии представляет собой тенденцию изменения отклонений между эмпирическими уровнями и детерминированной компонентой ряда.

Тенденцией автокорреляции является тенденция изменения связи между отдельными уровнями ряда динамики.

Ряд, отражающий динамику реального педагогического процесса, может содержать все три компоненты. Причем в зависимости от рассматриваемых показателей и сути изучаемого педагогического явления доминировать может любая из этих компонент. Особый интерес представляют ситуации, когда удастся выявить некие общие тенденции или в крайнем случае – характер циклических колебаний.

Важнейшим этапом анализа динамических рядов является описание тренда с помощью различных методов и их модификаций: усреднение по левой и правой половинам ряда, усреднение интервалов и др. Наибольшие трудности возникают в процессе выбора и анализа уравнения тренда, поскольку построенная вероятностная модель должна обладать максимальной простотой, минимальным набором параметров и адекватно описывать наблюдения.

Такие модели помогают:

- понять природу системы, генерирующей динамические ряды;
- осуществлять оптимальное прогнозирование будущих значений рядов;
- получить другие модели, описывающие взаимосвязи между несколькими динамическими рядами;
- формировать стратегию оптимального управления, которая раскрывает способы регулирования независимой переменной с целью минимизации изменений зависимой переменной.

В результате моделируется тенденция динамического ряда, представленная, как правило, в виде аналитической функции. Она характеризует зависимость уровней ряда от времени или тренда. Учитывая тип динамики, выбирают и различные уравнения (линейное, параболическое, экспоненциальное и т. д.).

При экстраполяционном прогнозировании социально-педагогической динамики следует выделять (в соответствии с теорией анализа динамических рядов) такие этапы:

- предварительный анализ данных;
- формирование набора моделей, подходящих для описания динамики;
- численное оценивание параметров моделей;
- определение адекватности моделей;
- оценка точности адекватных моделей;
- выбор лучшей модели;
- получение точечного и интервального прогнозов;
- верификация прогноза (сопоставление расчетных результатов по модели с соответствующими данными действительности).

Объективность прогноза зависит от корректности реализации каждого этапа. Нередко возникает ситуация, когда прогнозируемый результат существенно отличается от реального. Поэтому многие исследователи считают нецелесообразным прогнозирование в образовании на основе математического моделирования. Другие, наоборот, гиперболизируют его роль. А их стремление к строгости и точности выполнения этапов математического моделирования приводит к чрезмерному упрощению реального процесса, к анализу каких-то поверхностных характеристик. Например, выяснялось, как по количеству пропусков занятий студентами предсказать их успеваемость? Очевидно, что число пропусков является фактором, влияющим на успеваемость. Но есть множество других, может быть, более существенных факторов. Но дело даже не в этом. Проведение такого прогноза не имеет научной и теоретической ценности. Другой пример. Психологами выявлена (с помощью математических методов) тенденция падения интеллектуального потенциала школьников, особенно невербального интеллекта. Ясно, что данный факт заслуживает серьезного внимания, исследования причин появления такой тенденции и возможностей ее изменения.

Разработанные прикладной статистикой теории анализа динамических рядов широко применяются в точных науках и экономике. В педагогической практике эти теории оказались невостребованными, что объясняется такими причинами, как:

- построение динамических рядов эффективно для количественных по своей природе показателей, измеренных в интервальной шкале. Характеристики функционирования педагогических систем допускают количественное измерение в определенных границах и при конкретных условиях с помощью специально разработанных методик. При этом возникают погрешности измерения, и его результат приближенно отражает качественную природу педагогического явления или процесса;
- динамические ряды весьма восприимчивы к изменениям условий функционирования системы, которые в педагогической практике меняются постоянно;
- анализ динамических рядов требует специальной математической подготовки.

Для использования динамических рядов с целью изучения динамики педагогических процессов имеется реальная основа. Во-первых, в педагогической теории и практике также применяется немало количественных показателей (количество учащихся, число выполненных заданий, время и т. д.).

Поэтому некоторые педагогические закономерности могут быть выявлены с помощью динамических рядов. Причем получение их простейших характеристик (среднего значения уровня ряда, абсолютного роста и т. д.) доступно каждому участнику образовательного процесса.

Очевидно, что многие педагогические закономерности не могут быть выявлены с помощью динамических рядов. Кроме того, для их применения необходимо, чтобы данные имели временную структуру (одни и те же показатели – уровни ряда измеряются многократно на протяжении длительного промежутка времени). Практически это не всегда удается сделать. Чаще всего возникает ситуация, когда полученные данные характеризуют совокупность различных объектов в определенный момент (период) времени. В этом случае данные не имеют временной структуры. Тем не менее, задача оценки зависимой переменной для некоторого набора независимых (объясняющих) переменных, которые отсутствуют в исходных наблюдениях, может быть поставлена. Для ее решения применимы регрессионные модели. При высокой статистической точности регрессионных уравнений можно полагать, что в будущем влияние независимых переменных на зависимую будет аналогичным.

Очевидно, что подобное прогнозирование имеет вероятностный характер. Прогнозные качества регрессионной модели оцениваются по специальным критериям. Как показывает опыт построения регрессионных моделей, во-первых, они редко им удовлетворяют и, во-вторых, не всегда имеют целесообразную педагогическую интерпретацию. В отдельных случаях, когда параметры функционирования образовательной системы могут быть четко зафиксированы, удастся получить адекватные регрессионные модели. Эти случаи в наших исследованиях связаны с процессом обучения, условия которого могут быть однозначно определены. Например, опираясь на классификацию, согласно которой выделяют три группы вопросов, соотносящихся с разными иерархическими уровнями целей урока, разработаны показатели систем вопросов, используемых в процессе объяснения учителем нового материала. С помощью регрессионного анализа выявлены взаимосвязи этих показателей с оценками эффективности усвоения новой темы. В результате получено следующее регрессионное уравнение:

$$\Delta \mathcal{E} = -0,054 + 0,022y_1 + 0,026y_2 - 0,033y_3; R = 0,76; p < 0,01,$$

где $\Delta \mathcal{E}$ – отклонение эффективности усвоения нового материала на каждом уроке; y_1, y_2, y_3 – количество вопросов трех групп (соответствующих разным уровням иерархии целей обучения), заданных на уроке.

Важно заметить, что первые два коэффициента в уравнении положительны, а третий отрицателен. Это значит, что увеличение количества вопросов первой и второй групп при объяснении нового материала способствует увеличению показателя $\Delta \mathcal{E}$, и, наоборот, увеличение числа вопросов третьей группы приводит к уменьшению этого показателя. Зафиксированная закономерность в регрессионном уравнении заключается в следующем: обилие мелких второстепенных вопросов затрудняет процесс объяснения учителем нового материала, наличие вопросов первой и второй групп помогает. Соответствующий эффект можно оценить количе-

ственно. Естественно предположить, что данный эффект будет иметь место при создании аналогичных условий обучения.

Учитывая природу педагогических процессов, прогнозирование можно осуществлять лишь на уровне общих тенденций (положительного или отрицательного влияния тех или иных факторов). Соотношение меры влияния этих факторов на зависимую переменную даже при достаточно хороших прогнозных качествах математической модели может сохраниться лишь на короткий промежуток времени и при условии, что в этот промежуток не произойдет качественного скачка.

Однако даже такие общие прогнозы являются очень важными, поскольку выявление положительных тенденций в развитии педагогической системы служит ориентиром в поиске оптимальных его путей, а отрицательных тенденций – тревожным сигналом о необходимости срочной коррекции функционирования системы. Причем это важно для всех участников образовательного процесса, так как каждый из них осуществляет управление. Одна и та же модель может раскрывать для них различные пути совершенствования образовательного процесса и стать основой для принятия разных решений по его коррекции.

Поскольку для осуществления прогнозов необходимо получение количественных показателей, достаточно полно и объективно отражающих функционирование образовательных систем, актуальной представляется проблема организации педагогического мониторинга, позволяющего своевременно получать объективную информацию и на ее основе не только фиксировать, но и в определенной мере предвидеть результат воздействий на систему. Это требует разработки специальной технологии мониторинга, открывающей возможности для построения прогностических моделей образовательного процесса. Такая технология должна включать:

- особый механизм сбора информации, с помощью которого устанавливаются периодичность диагностики, требования к ее проведению, последовательность действий всех субъектов мониторинговой деятельности в процессе сбора данных;

- методы анализа полученной информации всеми субъектами образовательного процесса;

- электронные формы хранения информации, позволяющие систематизировать всю информацию и провести ее простейшую статистическую обработку;

- методику математико-статистического анализа данных, предусматривающую построение динамических рядов и трендовых математических моделей, которые отражают влияние случайных и неслучайных факторов на конкретные параметры функционирования системы.

В итоге выявления соответствующих тенденций предоставляется возможность осуществлять два варианта прогноза развития образовательной системы: предвидеть результаты в заданных условиях функционирования и производить оценку управленческих воздействий на результат.

Таким образом, прогнозирование развития педагогических систем с помощью математических моделей может осуществляться лишь в определенных границах, определяемых природой показателей и их временной

структурой. Действительно, математические модели исследователи получают для фиксированных условий, и делать прогноз можно только в отношении аналогичных условий, воссоздать которые абсолютно точно в реальной педагогической практике невозможно. Необходимо определить возможности прогнозирования с помощью конкретной модели, очертив достаточно четко границы ее применения с данной целью. Исследование таких возможностей связано с анализом «веса» каждого параметра модели, изучением воспроизводимости условий, для которых была построена модель, и характера изменений ее параметров при изменении этих условий с течением времени. Поэтому проверка «прогностичности» математической модели требует использования специальных методов, адекватных специфике педагогических систем и позволяющих зафиксировать устойчивые тенденции их функционирования. С разработкой таких методов может быть связано перспективное направление исследований в области математизации педагогического знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бартоломью Д. Стохастические модели социальных процессов/Пер. с англ.; Под ред. О.В. Старовойтова. – М.: Финансы и статистика, 1985. – 295 с.
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – Киев: Выща школа, 1986. – 197 с.
3. Замков О. О., Толстопятенко А. В., Черемных Ю. Н. Математические методы в экономике. – М.: Изд-во «Дело и Сервис», 2001. – 368 с.
4. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамики социальных процессов. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 133 с.
5. Теория статистики/Под ред. Р. А. Шмойловой. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 560 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 370.1 + 158

КОМПОЗИЦИЯ ТЕСТОВЫХ СУЖДЕНИЙ

В. И. Васильев, О. А. Тягунова

В связи со сменой парадигмы образования в современной России вообще и подписанием документов Болонского соглашения в частности большую остроту приобретает проблема оценки качества подготовки специалистов в вузах, особенно в период их комплексной аттестации. Возникает необходимость быстро и четко дать оценку и вовремя представить ее результаты, что, на наш взгляд, возможно только при компьютерном тестировании.

Вместе с тем, конструируя тестовые задания, разработчики сталкиваются с рядом психологических проблем. Во-первых, тестирование воспринимается респондентами как стрессовая ситуация, имеющая психофизиологические последствия, в том числе на уровне восприятия личностью информации. Во-вторых, само тестовое задание как информационный блок может по-разному восприниматься человеком в зависимости от внешних факторов. Следовательно, возникает необходимость выстраивания композиции элементарного феномена тестовой культуры (ЭФТК).

Понятие «композиция ЭФТК» связывает три важнейшие категории программно-дидактического тестового задания (ПДТЗ) – его тектонику, объемно-пространственную структуру и форму. Тектоничности ЭФТК, т. е. правдивому отображению в тестовой ситуации содержания элемента учебного материала в конкретной форме, уделяется особое внимание в тестологии. Именно тектоника определяет искренность формы в отношении гармоничного отображения содержания фрагмента учебного знания. Тектоника выражается через содержание тестовой ситуации, ее пропорциональное представление, свернутое объемно-пространственное строение и характер формы.

Работа тестолога над выбором объемно-пространственных структур имеет ряд особенностей, и одна из них заключается в том, чтобы понять их тектоническую основу. Форма и свернутое содержание в таких структурах становятся понятиями адекватными.

Начиная работу над композицией тестовой ситуации или облачая ее содержание в одну из конкретных форм, следует осмыслить тектонику фрагмента данной области знания, выбрать наилучшую объемно-пространственную структуру его представления. Занятый вопросами воплощения в краткой свернутой форме содержания фрагмента учебного материала, разработчик должен понимать, что для создания эстетически полноценного ЭФТК необходимо иметь в виду характер взаимодействия пространства экрана дисплея с объемом изображения. Если форма «изнутри» характеризует

смысл и требование тестовой ситуации, то строение последней «снаружи» определяет взаимодействие конкретной структуры с пространством.

Тестолог, не имеющий возможности прибегнуть к помощи квалифицированного дизайнера, идет к форме «изнутри», не всегда представляя себе особенности и тонкости взаимодействия объема и пространства. Синтез формы «изнутри» и «снаружи» – основа проектирования гармоничной и целостной тестовой ситуации. Разработчик или художник-исполнитель должны выработать не просто свернутое видение ПДТЗ, но в определенный момент, абстрагируясь от сущности задания, превратить его в объемно-пространственную структуру, где пространство представляет собой своеобразную матрицу объема.

Закономерность, лежащая в основе строения формы, – принцип ее развития и узнавания. Легкость восприятия любого ПДТЗ во многом зависит от того, насколько закономерно развивается его композиция (независимо от области знания). Если, обращаясь к форме ЭФТК, испытуемый может как бы довообразить, условно понять сущность и требование тестовой ситуации, то это один из важнейших принципов хорошо организованной объемно-пространственной структуры. Чем сложнее объемно-пространственная структура ЭФТК, тем большее значение для достижения гармонии приобретает форма.

Важнейшим условием гармоничной формы (т. е. тектоники) представления содержания фрагмента учебного материала, целостности ее объемно-пространственной структуры является упорядоченность данной композиции. Композиционная группировка элементов ПДТЗ в некие свернутые общности является главным принципом проектирования целостно-воспринимаемого содержания ЭФТК. Внимание испытуемого должно концентрироваться на ключевом слове, а взгляд последовательно перемещаться слева направо и далее в центр пространства экрана в соответствии со смыслом и требованием тестовой концепции.

По признаку объемно-пространственного строения различают четыре формы представления тестовых ситуаций. В контрасте свернутого содержания пространство композиции приобретает особую выразительность, и прежде всего потому, что в нем наглядно проявляются тектонические особенности излагаемого объекта. Следовательно, отношения «содержание–пространство» несут в себе тектонические атрибуты, а отношения «объем–пространство» дают представление о признаке организации формы. Здесь эстетическая выразительность проявляется в тектонической гармонии содержания краткого свернутого тестового выражения и рациональной организации его объемно-пространственной структуры.

Проектировщики ПДТЗ иной раз не учитывают эстетические достоинства свернутого содержания ЭФТК. Им кажется, что выразительность тестовой ситуации можно получить лишь при внесении в нее декоративных элементов. В действительности нет ничего губительнее в эстетическом отношении, чем внесение в представления тестового утверждения лишних элементов, несущих слабую интеллектуальную загруженность и затуманивающих его содержание.

Конструирование ПДТЗ нередко понимают как работу над формой. Это неверно в своей основе. Тестовое утверждение – это целостное описа-

ние конкретной ситуации, и немыслимо механически расчленять его форму и содержание. Целостность предполагает не только соподчинение элементов ЭФТК, но и четкое выделение только одного главного, существенного признака. Только композиционно высокоорганизованная форма воздействует на испытуемого как гармоничная система взаимосвязанных элементов. По своей сути гармоническая целостность носит интегральный характер, отражая заданные свойства композиции, и в этой связи она трактуется как следствие соподчинения существенного фактора, менее значимых и второстепенных признаков.

Раскрытием специфики эстетического воздействия на испытуемого утилитарных предметов (в том числе и ПДТЗ) занимаются специалисты по эстетике и психологии. Мы обращаемся к ним потому, что оценка эстетических свойств тестовых утверждений должна базироваться на анализе основ формообразования и закономерностей композиции. Это поможет разработчикам ПДТЗ объективно проанализировать качественные атрибуты тестовых ситуаций в ходе их проектирования. Безусловно, наличие утилитарных качеств вещи не только не упрощает наши эстетические оценки, но, наоборот, усложняет механизм их формирования [5].

Главное, что отличает гармоническую тестовую композицию (элементарный феномен тестовой культуры) от обыденного представления тестового задания, сводится к вопросу: правомерно ли говорить о рациональной форме ПДТЗ при заданном содержании или она может менять не только свой характер, но даже основу композиции? Существует целый комплекс взаимосвязанных проблем, касающихся представления ЭФТК: разномасштабность, нарушение пропорций и колористической связи, несоблюдение требований или стандартов при отсутствии композиционной целостности задания, несоответствие нормы его трудности и степени обученности испытуемых. Зависимость конечного композиционного решения от ряда объективных начальных факторов показана на схеме 1.



Схема 1. Зависимость конечного композиционного решения от ряда объективных начальных факторов

Теорию композиции ЭФТК в тестологии лишь начинают разрабатывать, пока она не имеет четкой структуры. Ясно только то, что основными категориями композиции ПДТЗ являются тектоника, объемно-пространственная структура и качество.

Тектоника есть зримое отражение в форме содержания тестовой ситуации и организации материала. Например, если используется изображение литой несущей конструкции, то рисунок должен тектонически ясно информировать о том, что подразумевается за внешней оболочкой данной конструкции. Взаимообусловленность содержания и формы, выраженные в свернутом ПДТЗ, – это то существование, что определяет композицию всего задания.

Строение ЭФТК можно рассматривать и с точки зрения определенного взаимодействия всех элементов формы между собой и с пространством – как объемно-пространственную структуру (закрытую, открытую и т. д.). Независимо от этой структуры система связей всех ее элементов имеет наряду с тектоникой решающее значение для достижения подлинной гармонии. Правильно организованная объемно-пространственная структура ПДТЗ и его тектоничность – главные предпосылки гармоничной композиции тестовой ситуации.

Закономерности композиции выступают как объективно действующие условия, отражающиеся на характере восприятия формы испытуемыми. Связи между элементами композиции, с одной стороны, и маршрутом восприятия, динамикой внимания, эмоциональными эффектами – с другой, являются вероятностными. Оценивая ту или иную композицию, можно с некоторой степенью верности предсказать, как она будет восприниматься: по какому пути «пойдет» глаз тестируемого, что привлечет его в первую очередь, а на что он не обратит внимания. Общей закономерностью композиции ПДТЗ является активная роль ключевых слов и требований, а также максимальное количество визуальной информации, представленной с помощью свернутого представления объемно-пространственной структуры тестовой ситуации.

При изучении закономерностей композиции часто упускают из виду и то, что сами закономерности проявляются в формах представления различных областей знаний, и поэтому штампованные рецепты в практической деятельности тестологов непригодны. Невозможно дать готовых рецептов, как проектировать ЭФТК по конкретной учебной дисциплине. Каждый отдельный случай требует своего творческого подхода. Однако существуют определенные принципы и объективные закономерности, которые в какой-то мере являются инвариантными для различных областей знаний. Поэтому первым шагом к раскрытию композиции форм ПДТЗ является систематизация построений тестовых ситуаций по наиболее существенным факторам (признакам, симптомам).

Что же может быть положено в основу такой системы? Несмотря на отсутствие чего бы то ни было общего между математическими, естественно-научными и гуманитарными знаниями, нечто общее объединяет между собой формы представления содержания в тестовых заданиях. Наиболее общим признаком возможной систематизации таких изображений является, по-видимому, принцип взаимодействия объема с пространством.

Эта определяющая особенность пространственной организации тестовой ситуации дала возможность В. С. Аванесову дифференцировать формы тестовых заданий на четыре вида: закрытые, открытые, на установление правильной последовательности и на соответствие.

Следует обратить внимание на необходимость формулировки ЭФТК в виде кратких и свернутых суждений, о которых говорится в работах [3; 4].

Гармония формы ПДТЗ достигается с помощью средств композиции, к которым относят пропорции, масштаб, контраст, ритм, метрические повторы, цвет и тон, характер формы. Пропорциональность является результатом уравниваемости целого задания и всех его частей, масштабность достигается умелой проработкой элементов ПДТЗ. В единстве характера строения тестовой ситуации и всех ее частей отражается умение проектировщика точно выразить содержание целого в каждом из его элементов, цвет и правильно найденные тональные отношения позволяют усилить органическое единство формы, добиться ее целостности. Влияние закономерной композиции и характер использования средств (в ходе операции творческого процесса для достижения требуемого качества ЭФТК) показаны на схеме 2.

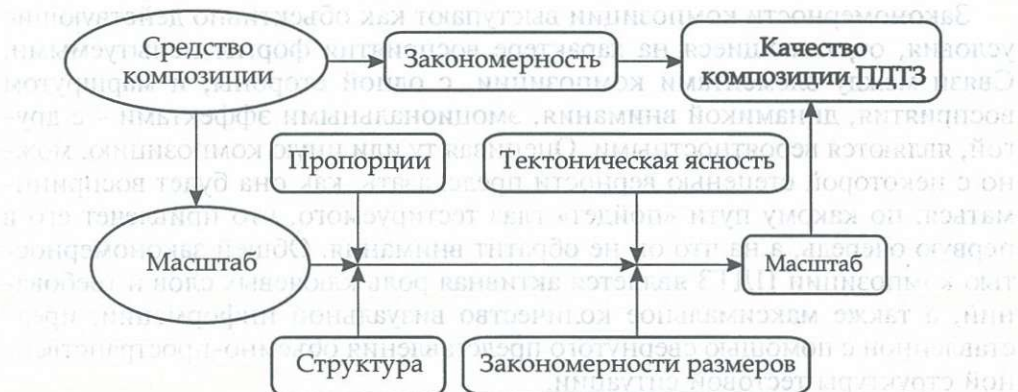


Схема 2. Влияние закономерной композиции и характера использования средств в процессе достижения необходимого качества ЭФТК

Композиция правильно спроектированного ПДТЗ обладает специфическими свойствами и качествами, характерными для высокоорганизованной формы. Такая форма целостна, ее элементы соподчинены между собой, уравновешены, едины по характеру, пропорциональны, масштабны и представлены в виде рациональной для конкретного содержания объемно-пространственной структуры. Когда то или иное свойство становится главным, организующим форму началом, оно выступает как качество композиции.

Целостность формы ЭФТК отражает логичность, логику и специфику связи содержания фрагмента учебного материала с его композиционным воплощением. Гармоничная целостность связана с соподчиненностью элементов ПДТЗ, как следствие с причиной. Соподчиненность предполагает наличие в тестовой ситуации только одного существенного признака, от-

сутствие лишних слов и даже знаков. По сути дела, в тестологии, как и в технической эстетике, можно говорить об особом видении формы, которое вырабатывается благодаря опыту и профессиональному подходу к созданию тестовых суждений.

Композиционно-организованная форма ЭФТК воздействует на испытуемого как система взаимосвязанных элементов. С одной стороны, каждый из этих элементов должен в наилучшем виде гармонично отображать фрагмент содержания тестового утверждения, а с другой – все они должны составлять особого рода целостность.

Особенностью узнавания формы ЭФТК является ее воздействие на тестируемого в процессе утилитарного восприятия содержания и требования каждой конкретной тестовой ситуации. Следовательно, акт восприятия выступает как сопутствующий формированию конкретного заключения процесс, как органическая часть действия испытуемого.

Остановимся на попытках некоторых тестологов ответить на вопросы, связанные с психофизиологией восприятия различных композиционно-организованных форм представления ПДТЗ. Разнообразие форм делает композицию теста информационно насыщенной, что обеспечивает сохранение активности восприятия испытуемым ЭФКТ в течение всего сеанса тестирования. Более того, разнообразие форм позволяет проектировать тестовые ситуации с различной дифференцирующей способностью. Безусловно, степень формальных отличий представления тестовых утверждений должна быть ограничена стандартом, так как оценка композиции конкретного ПДТЗ испытуемым происходит практически мгновенно. Последнее означает то, что анализ структуры композиции фактически не производится тестируемым.

При столкновении с «содержанием», т. е. функционально-смысловой основой ЭФТК, временной аспект восприятия становится сложнее. Даже в случае высокоорганизованной композиции при количестве слов в ПДТЗ более 13 осознание гармонической целостности задания становится как бы размытым в контурах.

Итак, синтезирующим качеством композиции ПДТЗ является гармоничная целостность формы, которая возникает лишь в результате особого соподчинения всех частей целостного, краткого и свернутого тестового утверждения. В основе такого соподчинения всегда лежит ряд закономерностей или кодекс деятельности тестолога, отступление от которых приводит к нарушению композиции тестовых ситуаций.

Важным свойством композиции является ее равновесие – такое состояние формы, при котором все элементы ПДТЗ представлены на экране дисплея с пропорциями, с цветовыми и тональными отношениями отдельных частей целого. Равновесие трактуется как место сосредоточения основных связей между всеми элементами тестового утверждения.

Характер формы – это совокупность индивидуальных черт, отличающих строения одинаковых по назначению объектов. Разработчик ПДТЗ выбирает характер строения тестовой ситуации не произвольно – он во многом обусловлен содержанием учебного материала и в еще большей мере различающей (по степени обученности) способностью задания и его назначением. Например, ЭФТК закрытого типа обладают меньшей раз-

личающей способностью, чем тестовые утверждения на установление соответствия. Тестовые ситуации на установление правильной последовательности могут применяться не только для оценки знаний испытуемыми хронологического порядка следования каких-либо событий, но и позволяют определить, знают ли тестируемые технологии производства конкретных предметов или правил выполнения заданных операций.

Работа над характером формы представления тестового суждения – задача творческая и специфическая, трудная потому, что каждое ПДТЗ – это и своя тектоника, и своя объемно-пространственная структура, и своя технология. Формы ЭФТК в зависимости от проявления в них характера разделяют на открытые, закрытые, установление соответствия, правильной последовательности. При этом пространственное расположение ПДТЗ может носить либо симметричный, либо асимметричный характер.

На схеме 3 представлены примеры композиционных решений характера форм ПДТЗ.

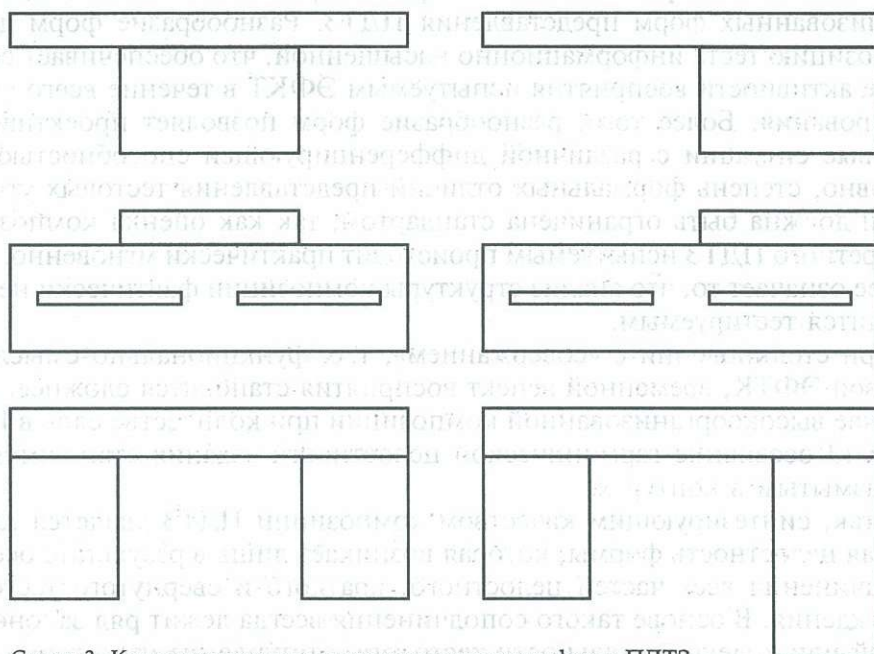


Схема 3. Композиционные решения характера форм ПДТЗ

С нашей точки зрения необходимо учитывать психологические подходы к анализу проективных методик в психологии личности [6, с.5–39], в которых отражены особенности восприятия человеком пространства листа (и экрана монитора компьютера). Верхняя его часть сопрягается личностью с положительными эмоциями, нижняя – с отрицательными; правая сторона с будущим, левая сторона с прошлым. В этой связи объекты ПДТЗ оптимально располагать в центре экрана в симметричном варианте или в правой части (как показано на схеме 3) в асимметричном варианте. При этом расположение объектов в асимметричном варианте в самой нижней части как слева, так и справа с психологической точки зрения нежелательно.

Для подчеркивания наиболее важного элемента в строении тестового утверждения часто используют цвет. Следует быть особенно внимательным к цветовой поддержке изображений на экране дисплея. При активном использовании цвета всегда есть опасность «раздробить» форму или исказить содержание ПДТЗ. Так, например, в тестовых ситуациях по пожарной безопасности цвет должен отражать содержательную направленность отдельных предметов.

С древнейших времен была замечена тесная связь цвета с психикой, его способность воздействовать на эмоции и даже на физиологические функции человека [7, с. 172]. «Быть видящим – писал Аристотель, – значит быть каким-то образом причастным к цвету» [1]. Говоря о взаимодействии цвета с ощущениями и сознанием человека в психологии используются понятия «психологическое воздействие цвета», «чувственно-нравственное действие» (Гете), «эмоциональные или эстетические реакции на свет», «выразительность», «суггестивность», «цветовые ассоциации», «синэстезии», «цветовое мышление», «цветочувствительность» и др. Мы не имеем возможности подробно охарактеризовать их в данной работе, отметим только, что цветовая гамма играет важную роль в работе респондента с ПДТЗ.

В этой связи необходимо отметить, что самыми распространенными цветами, воспринимаемыми человеческим глазом, являются синий, зеленый, красный, желтый (основные цвета по цветовому тесту М. Люшера), фиолетовый, коричневый, черный и серый (дополнительные цвета по цветовому тесту М. Люшера). Вместе с тем некоторые авторы (например, Л. Н. Миронова [7]) к основной триаде относят красный, белый и черный цвета. Это связано с эволюционным развитием психики человека и восприятием огня, ночи, дня в процессе жизнедеятельности. Наиболее таинственными для человека являются белый и черный цвета как символы одновременно покоя, страха, траура, смерти, божественности и т. п.

Кроме того, в разработанной М. Люшером теории личности, основанной на вышеприведенной цветовой гамме, имеются два основных психологических измерения: активность—пассивность, гетерономность—автономность. Эти измерения, определяющие значения цветов, представлены автором в виде таблицы [2, с. 165].

**Значения цветов в системах «активность—пассивность»,
«гетерономность—автономность»**

Характеристика признаков	Пассивные, ориентированные субъективно	Активные, ориентированные объективно
Детерминированные гетерономно-объектно	Синий	Желтый
Детерминированные автономно-субъектно	Зеленый	Красный

В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что при оформлении ПДТЗ необходимо выбирать цвета, не несущие отрицательной окраски, например, синий (голубой), зеленый (салатный), желтый (охристый) в осветленных вариантах. При подготовке ПДТЗ важно понимать, что

светлые оттенки цвета способны снять некоторую напряженность респондента в процессе тестирования и помочь воспроизвести информацию из памяти. Кроме того, при подготовке ПДТЗ по различным предметам можно использовать определенную окраску фона для формирования ассоциации с тем или иным предметом или той или иной формой задания. Вместе с тем при тестировании студентов в процессе комплексной оценки вуза необходимо учитывать, что разнообразие фона может привести к рассеиванию внимания респондента и вследствие этого менее хорошим результатам.

При подготовке ПДТЗ важную роль играют размер, тип, цвет и стиль шрифта. Поскольку в книгах, журналах и газетах используется, как правило, черный цвет шрифта, и он виден практически на любом фоне, то при подготовке ПДТЗ именно его целесообразно использовать. Когда встает вопрос о других шрифтовых параметрах, необходимо отметить, что они должны быть достаточно строгими, привычными и без лишних украшающих деталей, лишь рассеивающих внимание респондента.

Таким образом, единство характера формы мы считаем свойством композиции, но существенное в строении тестового задания правомерно рассматривать и как особое синтезирующее средство, вбирающее многое от других средств, ведь характерное в форме достигается и пропорциями, и масштабами, и нюансными особенностями. Главное, чтобы все эти признаки способствовали наилучшему пониманию содержания и требований ПДТЗ. Характер формы как особое, специфическое средство композиции связан с образностью представления содержания, с ее эмоциональным воздействием на испытуемого.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. О душе // Аристотель. Соч.: В 4 т. – М., 1969. – Т. 1.
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 165.
3. Васильев В. И., Тягунова Т. Н. Основы культуры адаптивного тестирования. – М.: Национальный институт бизнеса, 2003. – 370 с.
4. Васильев В. И., Красильников В. В., Плаксий С. И., Тягунова Т. Н. Статистический анализ многомерных объектов произвольной природы. – М.: Издательство ИКАР, 2004. – 282 с.
5. Ляхов. В. Н. В поисках прекрасного // Техническая эстетика. – 1968 – № 10.
6. Методики исследования личности (для школьных психологов)/Сост.: О. М. Миллер, Т. Л. Ядрышникова. – Красноярск: Изд-во КГПУ. 1994. – С. 5–39.
7. Миронова Л. Н. Семантика цвета в эволюции психики человека // Проблема цвета в психологии. – М.: Наука, 1993. – С. 172.

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Н. Куликова

Взаимоотношение участников педагогического процесса – одна из старейших педагогических проблем, которая вследствие своей непреходящей значимости в новых исторических условиях каждый раз актуализируется заново. Сегодня, когда исключительно важной стала задача гуманизации

образования как гуманизации мира, общества, человека, названная проблема оказалась центральной, отражая возникшую в современных условиях устремленность людей к пониманию и принятию друг друга. В этом контексте понятна и устремленность обучающихся и обучающихся к взаимопониманию в педагогическом процессе. Гуманизация образования, как бы многогранно мы ее ни рассматривали, в качестве своей основы имеет, на наш взгляд, взаимопонимание между участниками педагогического процесса. Сам по себе этот термин не нов, однако смысл его остается неопределенным, поэтому важно осуществить следующие исследовательские действия: проявить его сегодняшнее наполнение, обусловленное иным осмыслением самого феномена «понимание» в условиях современной интерпретации как сущности его носителя – человека, субъекта, личности, индивидуальности, так и обозначаемого им реального процесса – истолкования и принятия человеком действительности, в том числе и каждого «другого»; рассмотреть специфику данного феномена как *особого типа человеческой связи*, исторически сложившейся для решения задач институционализированного социального наследования; определить возможности развертывания в образовании его педагогической потенциальности.

Взаимосвязь обучающихся и обучающихся прошла сложный путь в своем развитии. Сначала из чисто внешней – «связи совместного должного присутствия», характерной для первобытно-родового воспитания и обучения, – с институционализацией обучения и последующим историческим развитием общества и образования она превратилась в формализованную, функциональную – в процесс одностороннего управления действиями воспитуемых. Позднее, в эпоху, востребовавшую от растущего человека широкие знания и развитую способность становиться субъектом их реализации, такая связь стала преобразовываться педагогами в двусторонний процесс – процесс совместного действия. Вместе с тем следует отметить, что в рамках любого типа социального устройства, как свидетельствует история, в случаях, когда появлялась необходимость глубинной связи с воспитуемым, для максимализации истинно человеческого влияния на его саморазвитие воспитатели всемерно старались выстраивать с ним отношения подлинного взаимопонимания.

В настоящее время, когда возможность выживания мира и человечества оказалась в зависимости от уровня культуры, духовности человека, образование также стало осмысляться как средство, приближающее решение этой задачи. Встал вопрос об усилении личностно-преобразующего характера образования, об использовании более тонких возможностей – не только на рациональном, но и на иррациональном уровне – влияния педагогов на воспитанников. Педагогическая эффективность этого процесса, как показал опыт, оказывается напрямую обусловленной тем, насколько участники образовательного взаимодействия понимают друг друга, какой характер принимают их взаимоотношения: чем глубже, душевнее связи между участниками процесса обучения, тем быстрее устанавливается атмосфера доверия, теплоты, освобожденности, искренности и надежности – важнейшее условие его успешности. Так актуализировалась *проблема взаимопонимания субъектов педагогического процесса*.

Точнее говоря, *взаимопонимание* стало предметом педагогического внимания с того времени, когда развивающееся человечество ощутило необходимость добиваться при трансляции культуры подрастающим поколениям не простого запоминания ими знаний, норм, требований и правил, а активизации их сущностных сил, глубинных, личностных изменений, обуславливающих отношение человека к самому себе и миру. Вот тогда и стала осознаваться необходимость обратной связи с воспитанниками, причем связи оперативной, чтобы можно было корректировать педагогическую деятельность непосредственно в ее процессе, а не откладывая на какой-либо срок. Но реальные социокультурные условия практически закрывали эту потребность, так как ориентировали деятелей образования, педагогов на наукоучение. История мира как история образования свидетельствует о сложном пути развития – появления, вытеснения, возрождения, дискредитации и нового возрождения в разных исторических условиях – феномена взаимопонимания как отражения реальной живой связи воспитателей и воспитуемых.

Взаимопонимание участников педагогического процесса – принципиальное выражение гуманистического подхода к воспитанию, образованию. «Подъем к общему» – в этом, согласно Н. А. Бердяеву, Х.-Г. Гадамеру и другим философам-гуманистам, суть гуманистической традиции, определяющей становление человека как подлинно духовного существа. Только на основе (и в процессе) установления, расширения этого «общего» у педагогов и их воспитанников, т. е. их взаимопонимания, возможно как само это понимание всеобщего через осознание высоких смыслов жизни, образования, так и собственное ментальное восхождение к высоким ценностям и осознанное движение к собственному одухотворенному бытию. Иначе говоря, *саму суть образования можно определить как восхождение к общему*, и потому его ядром является феномен взаимопонимания субъектов педагогического процесса – педагога и его воспитанников.

Взаимопонимание участников педагогического процесса до настоящего времени недостаточно изучено, сегодня на основании новой гуманистической парадигмы воспитания и образования оно может быть рассмотрено многоаспектно: как феномен социальной психологии, как адаптационный процесс, как грань процесса социализации, как процесс взаимосвязанного личностного самосовершенствования, как инструмент ответственного самоотношения через отношение другого, а потому и как источник мотивации саморазвития и, конечно же, как главное педагогическое средство.

Многогранность феномена взаимопонимания ставит исследователя перед необходимостью его рассмотрения в контексте целостного процесса воспитания. Важно увидеть его психолого-педагогическую сущность, закономерности, место в педагогическом процессе, факторы, условия и предпосылки его становления, критерии его сформированности, принципы практического использования.

Взаимопонимание – в материалистической традиции – это *особая степень взаимодействия людей*, его качественная характеристика, касающаяся внутренней стороны их связи, и это утверждение кажется справедливым. Однако взаимопонимание в этом случае истолковывается как толь-

ко следствие логических действий разума, взаимное изучение партнерами состояний друг друга, уяснение деятельностных и поведенческих проявлений и взаимных требований. В этом случае взаимопонимание выступает как взаимознание, как создание «образа учителя/ученика» в качестве комплексного регулятора деятельности и поведения его партнера. Такое познание «другого» связано со стереотипизацией, упрощенной схематизацией личности. Оно оказывается практически лишенным динамики, поскольку «схватывает» малоизменчивые внешние признаки, маскируя, по существу, сложные внутренние состояния, живые движения души, переживания участников взаимодействия. Именно поэтому такое «овнешненное» взаимопонимание ориентирует взаимодействующих на взаимоманипулятивные или взаимозакрытые, маскируемые отношения друг к другу, отношения как бы в пределах принятых ими правил игры.

Именно при знаниевом подходе к взаимопониманию так нужна педагогам диагностика развития воспитуемых, чтобы предельно ограничить непредсказуемость и неопределенность, характерную для детского развития и чтобы обеспечить некоторую гарантированность успеха в педагогическом взаимодействии.

Но диагностирование, даже самое систематичное и сложное, может дать лишь огрубленное знание, к тому же, поставив ребенка в позицию исследуемого объекта и периодически получая стандартизированную обобщенную информацию о детях, педагог имеет лишь ложное успокоение. Ведь он никаким диагностированием «не схватит» тончайшие переливы переживаний ребенка – его страхов и радостей, разочарований и ожиданий, страданий и надежд.

Драматизм положения педагога, доверившегося диагностическим методикам, заключается не только в неполноте, поверхностности, «фотографичности» знаний, когда оказываются «схваченными» лишь остановленные мгновения, вырванные из целостного потока развития ребенка. Таковы феномены сознания человека (и педагога, конечно); восприятие фактичности, актов, моментов потока действий и переживаний ребенка еще не дает полноты картины, целостности самого процесса его развития. Увлекаясь диагностированием, педагог не сразу – и вообще не всегда – замечает, как теряет глубинную связь с детьми. Дело в том, что для взаимопонимания важно не столько знание педагога о ребенке, сколько «прозрачность» самого педагога для ребенка, который, чтобы довериться педагогу, должен ощутить его как неопасного, открытого для глубоких отношений, такого, к кому можно испытать не только уважение, но и сердечную привязанность. К сожалению, «оснащенный точными знаниями» о ребенке учитель почему-то оказывается внутренне самоуверенным, т. е. закрытым для тонких связей с воспитанником. Он невольно провоцирует усиление со стороны детей функционального характера общения и отношений, которые и учитель, и дети в этой ситуации начинают ощущать более комфортными.

Взаимопонимание, в свете современных гуманистически ориентированных философских подходов к воспитанию и образованию может быть понято как «со-единение» учителя и ученика в их «горизонте личности», построенное на основе феноменологической рефлексии своего и его –

ученика – переживаний, в том числе осмысление своего взаимоотношения с ним как личного переживания, что придает педагогической деятельности, устремленной к созиданию взаимопонимания как двустороннего отношения, новые смыслы.

Психологические механизмы взаимопонимания складываются из встречной перцепции учителя и обучающегося, при этом восприятие и понимание друг друга основываются не на слепом признании и с той, и с другой стороны декларируемых смыслов, мотивов и мотивационных систем, демонстрируемых норм поведения и деятельности «другого» – т. е. не на «давлении» каждого из партнеров по педагогическому взаимодействию на другого с целью привести его к желаемому отношению, как это было в авторитарной педагогике. В «ядре» подлинного взаимопонимания лежат гуманистические принципы взаимного свободного истолковывания, личностного авансирования, познания другого на основе анализа характера его субъектных действий, т. е. «поступлений» (М. М. Бахтин).

Взаимопонимание есть, как уже ранее утверждалось нами, взаимное – педагогом и учеником – истолкование, гипотезирование и обоснование внутренней сущности друг друга, взаимное «открытие» смыслов деятельности, поведения и в целом жизни, определение ведущих ценностей, мотивов деятельности, важнейших регуляторов в их сознательной саморегуляции, выявление отношения к партнеру по общению, принятие всей совокупности этих личностных характеристик друг друга в качестве основания для выстраивания продуктивного взаимодействия и активизации обусловленного этим обоюдовольствующего личностного саморазвития.

Взаимопонимание может быть понято как безусловное принятие человека, безоценочное отношение к нему. Однако речь, конечно, идет не о безразличной и безграничной толерантности как терпимости ко всякому, в том числе и безнравственному поведению «другого», а о той ее мере, которая позволяет поддерживать контакт, не сдавая своих внутренних ценностных позиций, сохранять свои нравственные принципы и даже проявлять определенное несогласие, протест в формах глубинного подхода, вызова душевного отклика, не приходя при этом к разрыву отношений, что оставляет надежду на дальнейшее позитивное влияние. Взаимопонимание – интерпретация «другого» как ценного, значимого, осознаваемого способным стать – через его личностное самовыражение – фактором активизации (и корректировки направленности) личностного саморазвития партнера.

Взаимопонимание – это процесс движения к созданию и расширению некоторого «общего» – ценностей, перспектив, представлений, знаний, понимания, выстраивание «пространства общих смыслов», территории тонкого взаимного осмысления-сближения, которая хрупка, динамична. Ее необходимость в том, что она предоставляет возможность самоопределения и духовно-нравственной самореализации то одному, то другому из партнеров. Определяя взаимопонимание как «процесс слияния горизонтов», Х.-Г. Гадамер считает, что это «не только репродуктивный, но и продуктивный процесс», т. е. процесс на самих себя и взаимонаправленного творчества его участников, и тот из них, кто «выводит себя из двусторонности этих отношений, изменяет их, разрушая их нравственную обязательность» [7, с. 67].

Имея в виду сущность взаимопонимания как творения «общего», Марк Аврелий характеризовал его как «единство общего разума», Шефтсбери писал о нем как о «духовной и социальной добродетели» и т. д. Все это служит свидетельством человеческой, социальной ценности взаимопонимания между людьми, что подтверждает уверенность и в его педагогической значимости. Одним словом, *взаимопонимание – это феномен социальной практики, в том числе и педагогической*, это та реальность, осмысление и педагогическое использование которой способно дать значительную «прибавку» в повышении эффективности воспитания, образования.

Взаимопонимание субъектов педагогического процесса – это «узловой» феномен гуманистической педагогики.

Взаимопонимание – в его современном значении – это не приписывание смыслов поступкам и разным жизненным проявлениям «другого», а самостоятельное *открытие этих смыслов*. Строить отношения с обучающимся так, чтобы последний открывал все новые и новые, в том числе и высокие, смыслы в общении с педагогом, в отношениях со сверстниками, в самом обучении, в изучаемой науке, в классных событиях, в собственной жизни, – пожалуй, это и есть самая сложная и ответственная задача педагога.

Прежде всего, взаимопонимание представляет собой взаимное отношение. Это есть, как и простое отношение, избирательная связь, но только пролагаемая с двух сторон. Она может быть вначале неравновесно мотивируемой – каждый из участников может видеть в ней свои смыслы, решать свои задачи, от примитивных задач «полезности» до более сложных задач «взаимной разведки» и, наконец, самоотнесения и самоутверждения. Но постепенно, если будет педагогом, способным доверительно общаться с учеником, вызвано у ученика стремление ответно довериться, задачи станут «общими» – превалировать будет «запрашивание» референтной «внешней» оценки слов, действий (это равно важно знать и ученику, и учителю, что партнер по общению с ним согласен, его ценит), а затем и взаимное личностное самоуважение, поддержание достоинства друг друга.

Взаимопонимание – это особое, *авансирующее* отношение. Педагог, вышедший на определенный уровень понимания ученика и увидевший встречное стремление к взаимодействию, вольно и невольно, на сознательном и бессознательном уровнях, «идет навстречу» в контакте, выделяя и позитивно оценивая даже самые малые знаки стремления ребенка быть понятым, тем самым как бы преувеличивает добрую волю ребенка, нравственный характер его усилий, иначе говоря – «авансирует личность», восполняя недостающее верой в возможность его развития и подкрепляя этим ученика.

В свою очередь, доверившись педагогу и уверившись в правильности этого шага, получая удовольствие от полноты и искренности («роскоши») общения, воспитанник невольно «усиливает» в своем сознании образ педагога и, выражая ему признательность, как бы кое-что в нем «дорисовывает», авансирует его. Этот феномен *авансирования педагога воспитанником*, как показывают наши наблюдения, характерен не только для школьников, но и для взрослых обучающихся – учителей, аспирантов, докто-

рантов, если между ними и их наставниками возникает подлинно духовная близость, т. е. отношения взаимопонимания. В то же время взаимопонимание – это характеристика, указывающая на качество отношений в педагогическом процессе. С точки зрения полноты и педагогической эффективности его можно говорить об определенных «горизонтах» («этажах») взаимопонимания, а точнее, предшествующего ему состояния отношений. *Нижним* уровнем взаимопонимания является *функциональное (индивидное)*, связанное с обоюдным признанием обязанностей и взаимных ожиданий, узнаванием и принятием особенностей поведения. *Средний, деятельностно-практический (субъектный)* горизонт взаимопонимания описывается двусторонним принятием определенных правил взаимодействия и взаимоотношений, готовностью идти во имя дела на взаимные уступки, наличием установок на конвенциональные отношения, оправдыванием изменений в требованиях, их целесообразностью и т. д. Высокий *духовно-нравственный (личностный)* горизонт взаимопонимания отличается общностью главнейших ценностей и ценностных ориентаций, способностью «слышать» движение чувств и «с полуслова» понимать мысли, умением чувствовать и учитывать душевное состояние «другого», ценностным отношением к нему, готовностью к тонкой рефлексии. Этот уровень взаимопонимания в принципе незавершен, потому что усиливающееся сближение субъектов педагогического процесса рождает все новые нюансы в их взаимопознании, взаимочувствовании, обоюдном согласованном личностном самоопределении, актуализирует необходимость саморазвития. Только этот – *личностный* – горизонт взаимопонимания, в сущности, и может свидетельствовать о его действительном наличии в педагогическом взаимодействии.

Взаимопонимание нужно рассматривать и как *систему отношений*. Прежде всего, это *целенаправленные* отношения как со стороны педагога, так и со стороны учащегося. Чем более возрастает уровень доверительности такой взаимосвязи, тем богаче становится *спектр обоюдных целей* взаимопонимания: узкопрагматические цели уйдут на второй план, превалирующими станут цели, связанные с саморазвитием деятельности и самосовершенствованием личности, цели духовного взаимодействия, которые также будут, в соответствии с законом «восхождения потребностей», ветвиться, множиться, иерархизироваться. Взаимопонимание подразумевает развитие *взаимосвязанности* и *взаимодополнительности* отношений: соединяются во времени дальнейшее познание «другого» и самопознание, завязываются некие «узлы» открытия себя через другого и другого через себя, уважение себя за уважительность к «другому» и уважение «другого» как выражение самоуважения и т. д. Взаимопонимание включает отношения (процессы), которые *взаимодетерминируют* друг друга: и когда совокупность процессов одного партнера «провоцирует» всплеск их проявления и развития у другого, и когда все процессы у каждого из партнеров взаимообуславливаются один другим.

Одновременно взаимопонимание в его наличном состоянии выступает *мотиватором* отношений. Так, ситуативная востребованность одного из отношений (процессов) – взаимопознания, взаимоинтерпретации, взаимопринятия, взаимоуважения, взаимодоверия, взаимоожидания и др. –

ведет к актуализации и углублению другого. Это же касается и зависимости «горизонтальных» – у каждого из партнеров – «пластов» развития самоотношения и отношений к «другому»: активизация одного из них никогда не может быть локальной – она вызывает внутреннюю активность личности, направленную на мотивирование самосозидательного духовного творчества в области отношений к самой себе и «другим». Словом, взаимопонимание на высоком уровне своего развития становится для каждой личности исключительно продуктивным источником мотивов духовного труда по совершенствованию отношений.

Взаимопонимание связывает в единую целостность такие феномены человеческих отношений, определяющие *духовную глубину* личности, как вера, надежда, любовь. Понятие «вера» в педагогической науке не имеет категориального статуса, хотя нередко используется в трудах педагогов с последовательной гуманистической направленностью и особенно в педагогике последних лет, неся, как показывает анализ, несколько смыслов: *вера как опора на авторитетного взрослого*; как самополагание, т. е. *опора на себя*, свои внутренние силы; как *ожидание будущего, способного дать опору*; как *уверенность вообще в человеке* и др.

Взаимопонимание выстраивается *на вере* – прежде всего, *на вере в «другого»*, старшего, умного, способного поддержать. Именно поэтому форма выражения такой веры – *доверие* – является, по существу, важнейшей категорией педагогики, хотя до сих пор еще основательно неизученной: воспитание, образование, обучение возможны в их подлинной полноте только на основе доверия воспитанника к педагогу.

Доверие выступает предпосылкой самоанализа, личностного самораскрытия, в целом саморазвития: доверительно приняв суждение учителя, ребенок рефлексировывает, самоукрепляется, собирает внутренние силы для преодоления трудностей, победы над самим собой, для дальнейшей жизни. Проявив настойчивость и одержав какую бы то ни было победу, человек учится теперь доверять и самому себе, он становится уравновешенней, собранней, прислушивается к своему «внутреннему голосу» – своей интуиции, совести и становится более способным к пониманию самого себя, своей жизни, жизни окружающих, т. е. обретает *веру в себя*.

Не менее важна для развития, воспитания и подлинного образования человека *вера в высшие ценности, в идеалы*. Она обладает мощной силой аккумуляции жизненной энергии человека, способствует его продуктивной инкультурации и социализации. В свою очередь, вера в высокие чувства, идеалы снимает препятствия в общении, делает человека открытым для окружающих, в том числе для воспитателей, создает условия для взаимопонимания.

Взаимопонимание тесно связано с феноменом *надежды*. Во-первых, оно на надежде вырастает: с одной стороны, надеется ребенок – быть услышанным, значимым, вызывающим доверие, что позволит ему обрести душевное равновесие и не тратить впустую психическую энергию; с другой стороны, надеется педагог – быть правильно истолкованным, не внушающим опасений, вследствие чего он сможет ближе соприкоснуться с внутренним миром ребенка и значимей поддержать его личностное становление. Во-вторых, само взаимопонимание на его наличном уровне

выступает условием дальнейшего укрепления у воспитанника чувства надежности педагога, как и собственной внутренней обнадуженности на основе веры в свои силы. В-третьих, само взаимопонимание есть форма инобытия надежды: понимая, надеемся, что верно понимаем друг друга и надеемся на это понимание как на основу крепкой взаимной связи.

Взаимопонимание неразделимо с любовью: только любя-сочувствуя, любя-надеясь, любя-ожида и т. д., педагог пробуждает «живой встречный ток» доверия, любви и добросердечной интерпретации своего поведения ребенком; только поверив в педагога, полюбив его за понимающее отношение, ребенок выходит на отношения душевной открытости, желает максимальной содержательной интерпретации своего состояния педагогом как залога своего с ним успешного сотрудничества. Словом, любовь рождает взаимопонимание, она его жаждет и создает, а взаимопонимание в свою очередь усиливает привязанность, уважение, любовь. Ребенку мало *знать*, что его любят, даже мало это чувствовать – столь же важно ему самому переживать потребность в теплой, понимающей духовной связи с наставником, жажду доверительности, надежду на адекватное ответное отношение, удовольствие от общения и совместной деятельности, признательность за доброту, т. е. *любить самому*. *Располагать к доверию, любви* – один из ценнейших даров педагога, который у воспитателя любящего постоянно «работает» и развивается. Хрупкое «тело» взаимопонимания есть продукт сложной ассимиляции веры, надежды и любви в душах наставника и воспитанника.

Взаимопонимание в педагогическом процессе – это также неизбежная и ценнейшая в педагогическом смысле *взаимная идентификация* его субъектов. Учитель, преподаватель предстает (и только тогда он значим и интересен, а значит, и возможно взаимопонимание как взаимопринятие) перед школьником как взрослый, состоявшийся профессионал, человек определенного уровня культуры и социального статуса, семьянин, труженик, гражданин страны, имеющий ко всему отношение и обо всем свое суждение. И чем ближе соприкасаются воспитанники с ним, тем полнее «вычерпывают» его духовное богатство, признают его авторитет, осознают его как лидера, духовного наставника и все больше верят его слову, заряжаются его энергией, трудолюбием, личностным обаянием. Так воспитанники сначала на бессознательном, а затем и сознательном уровнях осуществляют личностную самоидентификацию с ориентацией на любимого педагога.

То же самое происходит и с педагогом, который с удовольствием «заражается детством», стремится воскресить в своей душе ушедшие с возрастом состояния острой радости от движения, непосредственного самовыражения, умения открыто выражать чувства и мысли, забывать обиды и многое другое. В процессе общения с воспитанниками он совершает удивительные открытия – особой душевной тонкости и нравственной силы одних учеников, талантливости и духовного богатства других, умений хранить чувства третьих, и он душой устремляется к самосовершенствованию, признавая или не признавая, что примером для себя берет своих учеников.

Взаимная идентификация педагогов-гуманистов и их воспитанников – естественный процесс, результат взаимопонимания. Свидетельством это-

му является огромный опыт гуманистического воспитания и образования. Как по-детски чисты, добросердечны, бережны к детям великие педагоги всех времен, путь их к этому длился всю жизнь, и, создав атмосферу подлинного взаимопонимания между собою и детьми, они становились похожими на лучших из них. А как по-взрослому ответственны и самоотверженны их воспитанники, как умны их речи и поступки, как безвредны и веселы их шалости, сменяющиеся серьезным трудом, да и не могло быть по-другому, потому что они, как в зеркало, гляделись в глаза педагогов – своих духовных наставников. Взаимная идентификация – сначала как бессознательное, а затем и как целенаправленное преобразование себя в соответствии с избранным образцом – важнейший результат педагогического процесса, получаемый благодаря установлению истинного взаимопонимания между педагогами и воспитанниками.

Взаимопонимание между педагогом и учеником – это не только феномен, но и **процесс**. Взаимопонимание является не данностью, а порождением и созданием, оно никогда не будет статичным, завершенным, а всегда будет изменчивым, динамичным, углубляющимся или мелеющим, будет то достигать высокой прозрачности, то временно замутняться, достигать кульминации и снова угасать. Взаимопонимание между людьми, в том числе и в педагогическом процессе, имеет свои этапы развития: *начальный* – этап первичного истолковывания и адаптационной саморефлексии его партнеров, принятия исходных обоюдных внутренних обязательств, установок, ценностных ориентиров, мотивационных комплексов; *этап восхождения*, характеризующийся появлением и рефлексией определенной области общих смыслов, деятельностно-поведенческой взаимоидентификации; *вершинный этап* – этап подлинного взаимопонимания, описываемый в категориях ценностного единства, духовно-нравственной связи, эмоциональной привязанности, взаимной потребности в сотрудничестве.

Взаимопонимание – это *не линейный* процесс взаимного истолковывания и принятия, *его протекание драматично*: актуализируется и выходит на первый план то один, то другой его компонент, любая его часть может в определенный момент заслонить собой целое, став больше его; возникновение флуктуаций в одном аспекте отношений резонирует во всех других и т. д. Иначе говоря, взаимопонимание – это *вероятностный, саморазвивающийся процесс*. Однако это лишь подчеркивает необходимость и сложность педагогического обеспечения его развития: его гуманистическая направленность и педагогическая эффективность будет всегда нуждаться в ценностной подпитке, педагогической поддержке. Именно поэтому он всегда будет требовать труда души педагога, чтобы его сохранять и усиливать, чтобы вызывать встречное стремление детей к взаимопониманию и их доверие и любовь.

Взаимопонимание можно справедливо считать *источком личностного саморазвития* и педагога, и ребенка, поскольку взаимная идентификация, становясь сознательной, протекает как процесс активного самодостраивания «под образец», как результат свободного самоопределения личности. Во взаимопонимании ребенок черпает уверенность в ценностях, на которые сориентировано его саморазвитие, так как он открыто получает признание, одобрение своим действиям в случае их совпадения с ценностями

наставника, или он сразу, на ранней стадии видит неодобрение, подчас еще и не выраженное словесно, а как некое сомнение, и сразу, дорожа уважением наставника, обдумывает и корректирует свои действия. Педагог, открытый влияниям детей, их чувствам, чувствует нюансы их отношения и состояния и, дорожа их доверием, стремится шлифовать свой характер, углублять свои познания, развивать свой вкус, свой опыт педагогической деятельности и опыт взаимодействия с людьми. Иначе говоря, существование взаимопонимания между наставником и воспитанниками является источником импульсов для их саморазвития. Это важное свидетельство ценности взаимопонимания как педагогического феномена.

Важно также отметить, что взаимопонимание между наставником и воспитанниками в педагогическом процессе может быть рассмотрено как его *цель* – в первую очередь потому, что развитие взаимопонимания имеет самостоятельное педагогическое значение, создает особое пространство глубинного общения и взаимосвязанного саморазвития участников этого процесса. На этой основе только и возможны те глубокие педагогические влияния, которые обладают личностно-преобразующей силой. И обучение, и воспитание осуществляются наиболее успешно при взаимопонимании учителей и учащихся.

Взаимопонимание может быть также охарактеризовано и как педагогическое *средство*, поскольку при его помощи только и становится возможным открытое, тонкое, наиболее эффективное педагогическое взаимодействие наставников и воспитанников.

Взаимопонимание учителя и ученика выступает и как *фактор* – движитель обогащения влияния как учителя на ребенка, так и обратного облагораживающего влияния ребенка на учителя. Именно возникновение взаимопонимания участников педагогического процесса друг к другу «провоцирует» углубление их дальнейшего взаимного человеческого *интереса*, *потребности* выверки своих мыслей, ценностей в общении с понимающим собеседником, позитивного *психологического подкрепления* от референтного партнера, служит развитию способности «становиться достойным» уважаемого собеседника и со-творца, усилению мотивации творчества в деятельности и отношениях и т. д.

Можно охарактеризовать взаимопонимание и как *педагогическое условие*, так как оно выступает фундаментом свободных, ненапряженных отношений в самом процессе усвоения ребенком ценностей, знаний, опыта, делает его вхождение в культуру спокойным и целеустремленным. Взаимопонимание не только определяет благоприятствующий обучению и воспитанию нравственно-психологический климат образовательного учреждения, но и помогает отыскивать все новые и новые продуктивные формы познания, позволяя осваивать пространство обучения как жизненное пространство, помогая ученику и учителю соединять в их сознании собственную жизнь с деятельностью, которая становится не функциональной, а жизненно важной.

Нельзя не отметить, что взаимопонимание, отражая высокий уровень педагогического взаимодействия и, как следствие, высокую эффективность личностного развития учащихся и обучающихся, их ориентацию на личностную самоэффективность, нацеленность на социальную консоли-

дацию в микро- и макросоциуме – в классе, школе, семье, вообще в контактах с людьми – может служить также важным критерием эффективности педагогического процесса.

Взаимопонимание – *важнейшая ценность* воспитания, образования. В ряду других ценностей воспитания, образования, к которым мы относим *безопасность образования, воспитания для психического и физического здоровья* ребенка, *развитую способность к саморазвитию* как восхождению к самому себе-лучшему, установку на человеческое содружество и со-единение, приоритет *духовности* перед информативностью и т. д., взаимопонимание является стержневым образованием, ибо все названные феномены только и могут возникать и оформляться как производные именно от взаимопонимания. Сущностные характеристики педагогического процесса как успешного проистекают из отношения участников педагогического процесса друг к другу как принятых, желаемых, взаимостимулирующих, взаимодополняющих, создающих комфортность пребывания в пространстве взаимодействия из того, чем и является взаимопонимание.

Погружение феномена «взаимопонимание» в контекст философского осмысления способно развернуть еще один (и не один) его смысловой пласт. В этом смысле по-новому повернуться к взаимопониманию нам помогает М. К. Мамардашвили, упоминая существующую в философии и такую позицию: «настаивать на понимании “другого” (а такая проблема, конечно, возникает в эмпирических психологических ситуациях и взаимоотношениях) это насилие и метафизическая неграмотность, можно лишь вместе с “другим” понимать нечто третье, оставив его в покое как реальную, психологически-эмпирическую инстанцию, любое вторжение в последнюю должно быть запрещено (себе, конечно), можно полагаться лишь (и надеяться, вызывать) на ее самостоятельное отношение к третьему, то есть к понимаемому (транснатуральному) топосу смыслов, предметных значений, связей и упорядоченностей знаний и т. д...» (107, с. 57–58). И здесь еще предстоит провести серьезное исследование.

Утверждение взаимопонимания как самоценности, как *центральной категории педагогики* требует, помимо прочего, также ее специального *категориального анализа*, что должно стать задачей дальнейшего исследования. Тем не менее, уже сегодня можно говорить о наличии смыслового соотношения между названной категорией и основными категориями педагогики. Так, очевидна связь категории «взаимопонимание» с категориями «воспитание», «образование», «обучение».

Категория «воспитание» своим смыслом «покрывает» такую реальность, которая сложна и многогранна, а потому и имеет целый ряд определений, находящихся в соотношении взаимодополнительности:

- воспитание как целенаправленное воздействие;
- воспитание как управление развитием;
- воспитание как педагогическое действие, инструментрованное соответственно цели;
- воспитание как взаимодействие для достижения изменений в ребенке;
- воспитание как система влияний детей (и взрослых) друг на друга, обеспечиваемая организацией коллективной жизнедеятельности в детском сообществе;

– воспитание как создание условий для развития; и др.

В этой логике необходимо сказать об иной реальности, относящейся к вышеназванному как часть к целому, – о процессе институционализированном, о специально организованном и управляемом процессе в рамках образовательного учреждения.

В связи с этим возникает необходимость назвать и феномен «воспитательной работы», который «берется» этим термином как бы со стороны целенаправленной организаторской работы педагогов как практической реализации воспитания в конкретных условиях. Чаще всего при этом речь идет об организации и осуществлении так называемой воспитывающей деятельности учащихся – о трудовых, рекреационных, спортивных, художественных акциях – мероприятиях, в сложной ткани человеческих взаимодействий которых как целенаправленная организация их течения, переживания и ценностной интерпретации и протекает воспитание.

Во всех этих контекстах истолковывания воспитания не может не присутствовать феномен взаимопонимания – как встречного отражения каждым индивидуальным сознанием (в меру его развитости) отношения, позиции другого (взрослого или ребенка), выступающего воспитателем, т. е. несущего идею и побуждающего к определенным поступкам, как уяснения этого влияния, внутреннего согласия с ним, что создает почву для его принятия. Подлинное воспитание как глубинное влияние на личность, активизирующее механизмы ее саморазвития и сам процесс самосозидания в ценных для общества и ее самой направлениях, имеет своей исходной «материей» именно взаимное духовно-нравственное сближение и взаимопонимание воспитателя с воспитанником.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что глубинная сущность феномена взаимопонимания, нашедшая отражение в гуманистической философии, его смысловая многоаспектность и профессионально-педагогическая многофункциональность свидетельствуют о его ни с чем не сопоставимой значимости в практике воспитания, образования, а, следовательно, об актуальности его дальнейшего научного изучения.

Осуществляя рефлексию современного отечественного образования, наше общество стремится найти пути снятия его «разрушительности» для здоровья школьников, студентов, установления в сознании подрастающих поколений зависимости между собственной способностью повышать свою культуру, личностную и профессиональную компетентность и успешностью своей судьбы, стараться помочь молодым людям сделать образование главным средством собственного продуктивного социального самоутверждения и самоосуществления. Одним из таких путей и представляется социальная и социально-педагогическая политика культивирования взаимопонимания субъектов педагогического процесса как основы гуманного по сути и по форме образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблема саморазвития субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14.

3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1996.
4. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.
5. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М., 1980.
6. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопр. психологии. – 1992. – № 1–2.
7. Гадамер Х. Г. Актуальность прекрасного. – М., 1989.
8. Аршинов В. И., Свирский Я. И. От смыслопрочтения к смыслопорождению // Вопр. философии. – 1992. – № 2.
9. Бахтин М. М. Философия поступка. – М., 1989.
10. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека // Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря. – М., 1995.
11. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.

УДК 370.1

ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Т. Е. Наливайко

Сегодня в современном образовании на первый план выходит проблема эффективности обучающей деятельности. Процесс обучения – многоуровневый объект исследования, что обуславливает своего рода субпроблему выделения наиболее существенного. Такой квинтэссенцией, интересующей в определенной степени занимающихся дидактикой, является технологичность самого процесса обучения.

В настоящее время в педагогической науке все чаще предпринимаются попытки упорядочить процесс познания путем становления технологичности нетехнологизируемого, что способствует росту прикладной функции педагогики при одновременном понижении потенциала теоретичности и количества степеней свободы педагога-исследователя. Вместе с тем, в едином пространстве дидактического поиска, технологическое как последовательное, инвариантное, математическое и логически определенное взаимодействует с нетехнологическим – интуитивным, флуктуационным.

Изучение процесса обучения с точки зрения его технологичности требует выяснения способа его описания для того, чтобы основные понятия в их взаимосвязи не только фиксировали какое-то состояние, но и позволяли выявить сущность, определить развитие и прогнозировать результат. Технологичность предстает как разделение познавательного процесса на ряд последовательно осуществляемых этапов посредством однозначного выполнения операций и реализации адекватных функций. Категория технологичности процесса обучения рассматривается нами как составляющая критерия эффективности и вместе с тем как условие продуктивности дидактического поиска. Своеобразным индикатором практической эффективности процесса обучения также выступает его технологичность, а точнее, корреляция между технологичностью и эффективностью.

В неявном виде проблема технологичности обучающей деятельности восходит еще к эпохе начала науки. Стремление к вариативности, которое отличало научные технологии Древнего Востока и позволяло методом «проб и ошибок» достигать новых результатов, практически не требовалось в

процессе организации образования. Культурные параметры древневосточных образовательных технологий уже в фазе роста являлись цивилизационными, ориентировались на шаблон и алгоритмичность, в большей мере коррелировали с запоминанием, чем с формированием творческих способностей обучаемых.

Цивилизация античности совершенно по-иному отнеслась к функционированию технологий в образовании, главной целью которых стало универсальное приобщение ученика ко всем традициям античной культуры. Процесс обучения реализовывался в границах вероятностного характера технологий при отрицании стандарта. Становление самих оснований научности связано с принятием принципа технологичности в достижении опытного и теоретического знания. Технологическая по своей сути проблема методов познания широко обсуждалась уже во времена античности.

Таким образом, в античном процессе обучения обнаруживается переход от технологии как части культуры к технологии как достижению цивилизации, суть которой заключается в том, что для педагогической деятельности установка на новизну на любом этапе технологического цикла должна быть вторична по сравнению с трансляционно-коммуникативной стороной процесса познания. «Приращение» репродукции закономерно привело образовательные технологии к цивилизационному этапу.

Диаметральные различия между образовательными технологиями древности проявляются в запаздывании по отношению к характеру культурной доминанты эпохи. Такой феномен был объективно обусловлен сущностным консерватизмом образовательных технологий. Дальнейшее совершенствование образовательных технологий, повышение коэффициента их технологичности, «выравнивание» с «духом века» обусловлено масштабностью задач, идущих к ним от социума, и становлением эгалитарности образования.

Вместе с тем достигнутая к Новому времени синхронизация образовательных технологий с культурным уровнем эпохи не была однозначно позитивной в силу того, что некоторый консерватизм, заложенный в природе образовательного феномена, его плодами, «зреющими» в культурной атмосфере, свободно выступал стимулятором для иных видов духовной деятельности. Так, организация обучения в Древнем Египте транслировала и тесно закрепляла найденные методом «проб и ошибок» знания, античное же образование, наоборот, мягкостью своих технологий учило «учиться» для того, чтобы впоследствии уметь творить в жестких границах эпохи.

Современный уровень развития отечественной педагогической науки применительно к данной проблеме характеризуется лишь спорадическими упоминаниями о технологии познавательной деятельности в работах, непосредственно посвященных анализу феномена технологии, а также соотношения технологии и культуры.

«Преподавание – не наука, а искусство», – утверждает известный математик Д. Пойа. «Преподавание, очевидно, имеет много общего с театральным искусством. Допустим, вам нужно продемонстрировать всему классу доказательство, которое вы отлично знаете, так как много раз излагали его в прежние годы, ведя, тот же самый предмет. Вас, конечно, это

доказательство уже не может интересовать, но, пожалуйста, не показывайте этого классу: если класс заметит, что вам скучно, то сразу станет скучно всем. Приступая к доказательству, старайтесь казаться заинтересованным, в ходе доказательства не упускайте возможности обратить внимание учащихся на интересные идеи; закончив доказательство, старайтесь казаться немного удивленным и дайте учащимся возможность заметить ваше приподнятое настроение. Вы должны давать небольшое представление в интересах тех учащихся, которым может больше дать ваше отношение к рассматриваемому вопросу, чем сама суть».

Преподавание Д. Пойа сравнивает с музыкальным фоном, таким, как «тема с вариациями», или «рондо». Понятия «организация процесса обучения» и «преподавание», отражающие одно и то же дидактическое явление, раскрывают его на разных уровнях, качественно отличающихся описаниями. Действительно, когда речь идет об организации процесса обучения, то необходимо использовать основные закономерности переработки информации человеком (например, на сенсорном, перцептивном, операторном уровнях), учитывать основные свойства кратковременной и долговременной памяти и многое другое. В то же время, когда говорят о преподавании, то, как правило, пользуются описаниями типа принципов обучения или более упрощенными, как например, принцип активного изучения, принцип наилучшего стимула, принцип последовательности фаз. Эти принципы, сформулированные Д. Пойа, представляют интерес именно тем, что выдающийся математик описывает дидактические положения в качественной форме.

Таким образом, дидактические явления описываются без должного структурирования, четкой постановки задач, выделения мегатенденций. В качественных описаниях, как правило, не отражается динамика процесса обучения, не выявляются пути достижения намеченных целей. Чтобы дидактические описания были действенными, необходим такой язык и такой уровень рассмотрения явления, когда отражена динамика самого явления и возможные границы его существования.

Своеобразным «языком» дидактических описаний могут рассматриваться технологические схемы процесса обучения как поле «возможных технологий», из которых выбирается конкретный вариант, являющийся системным представлением «единицы учения» и предполагающий структурно-функциональное рассмотрение взаимосвязей и взаимоотношений элементов системы. С технологических позиций, динамика взаимосвязей имеет циклический характер и особое место в этих взаимосвязях принадлежит обратной связи.

Технологизация процесса обучения, т. е. упорядочение движения к знанию, есть способ приближения чувственности к рациональности, образности, к строгости рассуждений. С получением результата завершается технологический цикл получения конкретного знания. Начинается новый цикл распределения знака — знания, используемого теперь как средство получения следующего знания.

Попытка интерпретации процесса познания как технологической деятельности и исходные положения обучающей деятельности предложены в исследованиях Ф. Ш. Терегулова и В. Э. Штейнберга:

— особая организация внешнего плана для учебной познавательной деятельности, которая поддерживает эту деятельность, но соответствует структурной и пространственно-временной организации будущего внутреннего плана, позволяет программировать процесс перевода знаний во внутренний план;

— синхронизация внутренней мыслительной деятельности с внешней при помощи специально организованного внешнего плана, включая режим аутодиалога человека с самим собою; параллельная работа всех каналов восприятия информации для динамического взаимодействия с внешним планом: физиологического, вербально-логического, логико-смыслового;

— активизация резервов головного мозга за счет специально организованного внешнего плана и взаимодействие правого и левого полушарий в режиме аутодиалога с образом изучаемой темы, представленным в виде многомерного смыслового пространства.

Таким образом, в случае системного подхода к изучению процессов порождения нового информационного содержания можно выделить три уровня психического отражения: уровень непосредственного чувственного восприятия, являющийся исходной частью любого когнитивного процесса; уровень опосредованного восприятия изначально обусловленных, понятийно зафиксированных свойств объекта и их отношений; уровень полифункционального восприятия, который характеризуется «дозированным сосуществованием» как **предметно независимой**, так и **предметно ориентированной** составляющих познавательного процесса. Степень доминирования той или иной составляющей определяется характером выполняемой предметной деятельности, т. е. конкретными условиями, которые содержатся в разрешаемой обучаемым проблемной ситуации (тип учебных задач, степень их схематизированности, *величина имеющихся неопределенностей*). Перечисленные три уровня психического отражения предопределяют необходимость построения моделей мыслительной деятельности обучаемого, которые описывают его деятельность. Способ оптимальной организации процесса взаимодействия субъекта с объектом познания рассматривается в них как параметр технологичности. Отдельные этапы технологического процесса выполняют различные функции в поддержании механизма самоорганизации. На начальном этапе процесса обучения велика роль спонтанности и стихийности в полученных в процессе деятельности результатах. По мере конкретизации целей в модели обучения происходит свертывание вариативности.

Технологические модели обучения фиксируют, как происходит наполнение технологической формы специфическим содержанием. Базовыми параметрами данных моделей становятся смысловая нагруженность технологического инварианта, доступность процессуальных механизмов и закономерностей изучаемых процессов, связанных с восприятием, преобразованием и воспроизведением информации. Высокая степень технологичности моделей обучения позволяет более эффективно организовывать поисковые и познавательные процедуры.

Таким образом, рассматривая процесс обучения в трех взаимосвязанных формах: как деятельность, социальную организацию и систему зна-

ний, мы фиксируем параметры технологичности в каждой из них. Система знаний (само знание) задает технологичность своего производства (приращение). Новообразования в процессе обучения возникают как результат невозможности продуктивного использования имеющейся образовательной технологии. Следовательно, новые знания, приобретаемые в процессе обучения, уже в себе несут «порог» преодоления традиционной технологичности. В явном виде, как этап полного технологического цикла в процессе обучения, новое знание предшествует появлению новой технологии, хотя и возникло в недрах технологии предшествующей.

Технология обучения – это не только разделение данного процесса по этапам, но и содержательно-функциональное разделение. Технология формирования и развития разных уровней познавательной деятельности в процессе обучения задается уже не столько социумом, сколько психофизиологическим состоянием субъекта. Данная функциональность проявляется себя как технология стиля в обучающей деятельности: такова, в частности, специфика труда генераторов дидактических идей, а также усовершенствователей, синтезаторов и даже скептиков технологического подхода. В силу того, что технология имеет два смысловых ядра: *techne* – искусство, мастерство, понимаемое, во-первых, как орудие, инструмент труда, созданные человеком для преобразования исходного материала в продукт, во-вторых, как система навыков, способов, уровень мастерства в реализации того или иного вида деятельности и *logos* – знание, слово, отметим, что мера социального влияния на психофизиологическую технологию процесса обучения различна. Больше всего она прослеживается в технологизируемых компонентах процесса обучения (методы, операции, приемы, методики, содержательные стандарты) и менее – в нетехно-логизируемых (межсубъектные коммуникации, совместная деятельность). Особенности познавательной деятельности различных уровней во многом определяются личными свойствами индивидов. Вместе с тем, необходимо выделить тенденцию коллективизировать этот процесс посредством обучения методом педагогического творчества.

Носителем коллективной деятельности является коллективный субъект. Интериоризация, с точки зрения Л. С. Выготского и его последователей, есть превращение коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта в индивидуального субъекта. Процесс же обучения, являясь в большей степени технологическим, сводящим воедино дидактическую идею, логос и технэ, способствует этому преобразованию в полной мере.

Технологизация процесса обучения – это многоуровневое явление, поскольку вполне оправдано рассмотрение технологии обучающей деятельности в целом, а также технологии конкретной дисциплины на разных этапах ее развития: технология сбора материала, постановка проблемы, формулировка целей и задач обучения, аргументация, выдвижение гипотезы и построение теории, использование методов познания.

Технологичность процесса обучения обеспечивается единством операциональной, содержательной и временной фаз деятельности. Временная фаза деятельности представляет собой интегральную характеристику, основанную на единстве содержательного и операционального компонентов

обучения, она фиксирует изменение содержания образовательной технологии в различные исторические эпохи.

Концептуальным ядром технологической парадигмы, формируемой в рамках педагогической науки, становится триада «когнитивный стиль эпохи – цель обучения – средства деятельности», функционирующая в границах технологоса, который проявляет себя в разделении познавательного процесса на ряд последовательно осуществляемых субъектом этапов. Источником активности обучаемого в познавательной деятельности выступают рефлексия и мыслекоммуникация.

Педагогическая рефлексия над процессом обучения позволяет преодолеть барьер между инструментальным и системно-технологическим подходом к его реализации.

Сегодня понятие «техника обучения» утратило свой эвристический, креативный потенциал. Технично-инструментальный подход характеризовался тем, что понятие «технология» сводилось к техническим средствам обучения. Традиционно технику рассматривали как материально-техническую организационную базу обучения, а технологию как способ эксплуатации различных фрагментов искусственно созданного. Возможности технических средств в обучении использовались с целью большого охвата аудитории, увеличения информационной емкости занятий, индивидуализации каналов подачи информации. Рассмотрение технологизации образовательного процесса с такой позиции в большей мере направлено на создание своего рода технической среды, независимо от использования средств, будь то учебное радио, телевидение или компьютерные системы, аудиотехника, мультимедиа.

Для прошлых этапов развития дидактики, продуцирования новых знаний такая модель была вполне адекватной. Рассматривая технично-инструментальный подход как один из этапов эволюции обучающей деятельности, мы убеждаемся в том, что «идеальная» техника обучения олицетворяла собой лишь формальную сторону процесса обучения.

Новая, находящаяся в стадии становления технологическая парадигма педагогики нетехнична, т. е. не столь жестко регламентирует процесс дидактического поиска. Внимание исследователей все чаще обращено к нерациональным методам познания: таким, как эмоции, интуиция, т. е. к тому, с чего начинается всякое познание.

Обучение, обращенное к строгой регламентации, заменяется новым видением этого процесса – герменевтическим, при котором педагогическая интерпретация, включая рефлексивный анализ ее качества, становится важнейшим компонентом технологии.

Информационный этап развития технологии эволюционирует от герменевтики к плюрализму, что не означает утраты образовательными технологиями своего сущностного содержания. Происходит замена традиционного инструментального обучения на обучение технологичное: современная образовательная технология лежит во многом за пределами инструментализма, предполагая уже не столько привитие умений и навыков, сколько приобретение знаний через истолкование и рефлексию различных подходов – от деятельностного до культурологического.

Тенденции в эволюции дидактических поисков на современном этапе ее динамического развития с позиции технологичного процесса обучения могут рассматриваться в двух параллельных направлениях, а именно: технологичности нерационализируемого и «нетехнологичности» технологии. Технологичность обучения предстает как процесс поиска новых форм выражения для нового знания, формальное проявляет себя через содержательное.

Вместе с тем, в образовательной деятельности нередки случаи, когда технология, становясь массовой в педагогическом сообществе, снижает вероятность творческих новаций в обучении за счет превращения педагогического поиска в план, программу, технологическую схему, и ведущие педагоги стремятся найти для себя новую исследовательскую нишу.

Использование «нетехнологичных» технологий для преодоления стихийности в движении дает низкий дидактический эффект, поскольку прогностическая ценность такой обучающей деятельности падает. Операциональность в обучении довлеет над его концептуальностью, а смыслообразование подменяется конструктивистскими нормативами и стандартами.

Системный подход к оценке технологичности процесса обучения позволяет установить, что обучение проходит свой технологический цикл от стадии нарушения относительно устойчивого функционирования технологических схем реализации данного процесса до стадии временного равновесия между новыми и традиционными способами его организации и далее к стадии роста в результате произошедшего «приращения» и обогащения познавательной деятельности обучаемого. В случае, если это «приращение» состоялось, формируется исследовательская культура обучаемого, продуцирующая творчество и вдохновение и являющаяся важнейшим условием образования новых смысловых комплексов.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 154 + 370.1

СИНЕРГЕТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ

Ю. Н. Белокопытов

Отношения в процессе взаимодействия. Одна из фундаментальных категорий современной психологии – отношение. Это понятие ввел в обиход русский психолог А. Ф. Лазурский. Оно отражает закономерность поведения людей, которые попали в аналогичную ситуацию. В публикациях имеются ссылки на весьма близкие понятия, такие как установка, социальная установка (аттитюд), ценностные ориентации, личностный смысл, направленность, доминанта, вектор, функциональная фиксированность, черта [1]. В психологической литературе насчитывают более трех десятков близких терминов и понятий. С их помощью ученые пытались объяснить социально-психологические процессы, особенности поведения не только конкретного человека, но и динамику малых и больших групп. Представители грузинской школы психологов считали, что в многоуровневой, иерархической системе человека за разные уровни поведения ответственны различные типы установок. Если однотипные ситуации повторяются часто, то установки фиксируются. В дальнейшем исследование социальных установок показало, что не только можно выделить «элементарную единицу поведения», но и разделить ее на отдельные компоненты: эффективный, когнитивный и поведенческий. Соответственно каждый из этих компонентов ориентирован на эмоции, осознание и поведение. При таком подходе выявились связи между установками и ценностями, а в проводимых экспериментах была разработана методика их измерения.

Хотя модели социально-психологического мира человека исследователи строили как по вертикали, так и по горизонтали, но полностью определить поведение человека, введенные понятия, оказались не в состоянии. Мы считаем, что для преодоления неудач необходим поиск новых связей, определяющих взаимодействие личности с внешним миром. Вместо ограниченной фиксированной структуры личности, ее динамичной многослойности возникла необходимость изучения не только сознательного, но и более глубокой сферы бессознательного, так как именно она играет ведущую роль в самоорганизации системы. Наиболее перспективной в исследовании считаем паттерны отношений, которые могут дать возможность выделить некоторую постоянность в самоорганизации черт личности. Под паттерном понимается структурная единица самоорганизации.

Представляется перспективной идея динамической концепции, которая была взята за основу К. Левиным в разработке групповой динамики. Он считал, что наиболее эффективно личность может менять свои взгляды

ды и установки, находясь именно в группе. Только здесь личность может наиболее эффективно вырабатывать новые формы поведения.

К. Левин разработал модель структуры личности и ее взаимодействия с окружающей средой. Для построения модели поведения личности ученый применил топологию как особую отрасль геометрии, которая изучает свойства форм и соответственно взаимное расположение фигур. Он разбил личность на определенного рода ячейки. Они в «психологическом окружении» представляют важные для человека объекты внешней среды. Структура личности рассматривается психологом как следствие подсистем психологических напряжений. В его понимании личность и «психологическое окружение» – это две составные части психики человека. В свою очередь, рассматривая структуру личности как динамическое образование, он дает истолкование «психологического окружения» как феноменального мира личности и выдвигает гипотезу, что «психическая энергия, вызываемая в ней потребностями, выносится из личности в окружающие объекты, которые становятся валентными и начинают притягивать или отталкивать личность» [2].

В коллективе как более высокоорганизованной группе существует система самых разнообразных отношений. В этом случае именно вербальное и невербальное поведение позволяет выявить сложившийся порядок подчиненности. В процессе включенного наблюдения обычно «прорисовывается» неофициальная иерархия [3]. Важным принципом взаимоотношений является умение создать баланс в процессе взаимодействия между людьми, в частном случае – укрепить взаимопонимание между собеседниками.

Отношения руководитель—подчиненный. Любая реально существующая организация имеет иерархическую структуру, которая определяет модели взаимоотношений [4]. Чаще всего это пирамидальная модель, на вершине которой помещается руководство, а в основании находятся подчиненные. Взаимоотношения в такой модели рассматриваются в виде распоряжений сверху и отчетности снизу. Отмечается эффективность работы в рабочих группах, так как именно в них создается либеральный стиль отношений, который способствует оптимальному психологическому климату и влияет на результаты деятельности.

Выявлено, что отношения между руководителями и подчиненными в небольших организациях характеризуются либо разным уровнем близости, непринужденности, либо, наоборот, официальности и служебного формализма [5]. Как и все отношения между людьми, они содержат элементы психологического и социального типа. Психологические элементы обычно связаны с количеством информации партнеров друг о друге, а также уровнем взаимных оценок и ожиданий, взаимоуважением. Социальные элементы, в свою очередь – это прежде всего права и обязанности, социальные роли, нормы поведения, средства социального контроля. Важнейшим условием наличия психологических элементов в данных отношениях является непосредственный контакт при осуществлении взаимодействия партнеров друг с другом.

Часто доминирующее и угрожающее поведение применяется для того, чтобы упрочить свою позицию среди людей в осуществлении господства и

иерархии власти. Х. Рюкле отмечает, что «люди демонстрируют свое превосходство как при помощи языка тела, модуляции и громкости голоса, так и за счет статусных символов и ролевых признаков. В качестве поз превосходства используются все возвеличивающие манеры поведения, например принятие самодовольного вида» [6, с. 220]. Так, подчиняющее (доминирующее) рукопожатие демонстрируется, когда кисть руки менеджера подается сверху параллельно земле или сверху вниз под углом 45°. Все зависит от ранга и властности натуры руководителя [7].

Поведение подчинения и покорности чаще всего связано с движениями, направленными вовнутрь. В беседе с менеджером провинившийся подчиненный, принимает соответствующую позу, которая сигнализирует о иерархичности. Х. Рюкле в работе [6] отмечает, что «подобное поведение подчинения не ведет к утрате личности. Напротив, оно представляет собой составную часть межличностных отношений. Нередко подобные манеры поведения в сфере деловых отношений слишком быстро отвергаются на том основании, что в таком случае, мол, сложилось бы впечатление о бесхарактерности. Но при этом нередко забывают, что в сфере личных отношений мы не только часто пользуемся такими манерами поведения, но и требуем их от других» [6, с. 223]. В качестве примера можно привести подчиненное рукопожатие (рукопожатие просителя), когда кисть подается ладонью снизу вверх [8].

Паттерн взаимоотношений. «Без преувеличения можно сказать, что человека характеризует бесчисленное множество качеств, взглядов, вкусов, настроений и т. д., проявляющихся не одновременно, а под влиянием конкретных ситуаций. Проанализировать столь огромный массив данных очень сложно. Никакая самая подробная характеристика не в состоянии вместить в себя все психологические качества человека. Поэтому решающее значение приобретает умение выбрать наиболее важные, дающие представление о сущности, ядре его личностных, психических особенностей. Такую возможность может дать знание ведущих сторон психики, которое следует использовать в качестве стержня ориентировочной основы процесса познания конкретного человека» [9].

Существует социоаналитическая теория психолога Р. Хогана, где раскрывается эволюционная основа социальных паттернов поведения человека [10]. На основе интеграции символического интеракционизма, психоаналитической теории и социобиологии он выявил две важнейшие черты человека. Одна из них гласит, что жизнедеятельность людей всегда осуществлялась в социальных группах. Вторая черта – в организации групп всегда существует иерархия. Ученый высказал предположение о том, что при взаимодействии ряда личностей происходит формирование в группе иерархической структуры, существование которой обусловлено генетически.

К этому мы можем добавить следующее, что если генетический обмен позволяет сохранить во времени биологическое тело, то информационно-энергетический обмен в синергетическом поле притяжения аттрактора (основополагающий термин синергетики, науки изучающей самоорганизацию различных систем) позволяет сохранить фрактальную (одинаковую на разных уровнях) психологическую структуру.

При взаимодействии людей особую значимость приобретают типичные формы поведения – паттерны ролевого поведения. Эти, по мнению В.А. Лабунской, «устойчивые, взаимообусловленные совокупности элементов невербального поведения и проксемики общения, отличающие одно ролевое поведение от другого, выполняют не только социальные функции регуляции, идентификации, стратификации, адаптации, но и социально-психологическую функцию демонстрации отношения к самому себе, принятия себя в данной роли и ожидания определенного поведения от других» [11]. При помощи социально-маркированных паттернов в обществе осуществляется деление на «своих» и «чужих». «Неродные» паттерны невербального поведения воспринимаются как своеобразный «шум». Критерии различия в паттернах (программах выражения невербального поведения) проявляются в частоте появления определенных совокупностей невербальных элементов. Это характерно как для одного человека, так и группы лиц в различных ситуациях общения.

Кроме психологических индивидуальных и групповых паттернов невербального поведения существуют социокультурные и межкультурные. При этом невербальные паттерны ролевого поведения «являются, с одной стороны, заданными и ограниченными рамками социальной, этнической группы, а с другой стороны, в них входят совокупности элементов, которые имеют межкультурный, межэтнический, межролевой статус. Поэтому элементы невербального поведения, имеющие различное происхождение, отличаются мерой динамичности – устойчивости, мерой толерантности относительно внешних и внутренних воздействий. К сделанным выводам следует добавить также вывод о том, что трактовка паттернов невербального поведения в направлении заданных культурных, этнических, социальных ориентиров будет определяться тем, насколько оно включено в качестве социального регулятора во взаимодействие людей, существует ли у партнеров не просто “доминанта” на невербальное поведение, а социокультурная, статусно-ролевая, поло-ролевая “доминанта – ожидание”» [12, с. 435].

Так, в Японии однажды установленный тип отношений становится святыней и сохраняется, даже если он экономически не выгоден [12].

Психолого-педагогическая модель поведения. В теории социального когнитивного научения значимыми факторами, определяющими поведение человека, выступают ожидания и взаимоотношения. Джулиан Роттер – представитель этого направления – определил набор вариантов поведения человека, которые приближают его к цели. Мы в своем исследовании будем придерживаться данных им определений:

«Доминирование – потребность управлять деятельностью других – включает любой набор поведений, направленных на достижение власти над жизнью друзей, членов семьи, коллег, начальников и подчиненных. Независимость – включает набор поведений, нацеленных на приобретение свободы самостоятельно принимать решения, полагаться только на себя и достигать своих целей без посторонней помощи. Это потребность быть свободным от доминирования других.

Защита-зависимость – это прежде всего желание, чтобы другие заботились о нас, предохраняли нас от расстройств и неприятностей и помогали

А что было бы, если бы я попробовал защищаться? Догадываетесь? Вам когда-либо случалось спорить с полицейским? [18].

Дадим анализ ситуации по динамичной модели. В приведенной ситуации первичная модель поведения полицейского соответствует враждебной силе (так как он на вверенной ему территории обязан поддерживать порядок и соблюдение закона и принимать меры к инициаторам хаоса). Поведение человека, представителя власти, укладывается в следующую локальную (паттерную) модель: он доминирует и командует, властный, сильный, любит ответственность, уверенный в себе, независимый. Моделью первичного поведения писателя, который выгуливал в парке свою собаку без поводка и намордника является враждебная слабость. Ее основные характерные черты: обида на руководство и дотошность, бунтарство и многословие, в ней уживаются полярность критики и согласия. Обе приведенные модели поведения имеют общий характер, они направлены не столько на установление связей в отношениях двух людей, их самоорганизацию, сколько на их разрыв.

Вторая встреча, не сулившая виновнику нарушения ничего хорошего, заставила его лихорадочно искать выход из создавшейся критической ситуации. Он переводит свои отношения из модели враждебной слабости в модель дружелюбной слабости. На схеме структурной модели взаимоотношений данный переход осуществляется вниз, с левой ее части в правую. Таким образом, вторичное опережающее (навязывающее) поведение сразу несет в себе полярные дополняющие черты к модели поведения полицейского (на схеме эти модели расположены через центр по диагонали). В ней явно проявляются черты следующего порядка: уважает авторитет, благодарный, ведомый, неагрессивный. И несомненно, как их интегративный результат – человек требует руководства над собой.

В ответ на это полицейский переводит свое поведение в район золотого сечения модели, т. е. туда, где ему и необходимо быть по генетической и приобретенной предрасположенности. Этот переход осуществляется на схематической модели поведения из левой ее части вверх, то есть из враждебной силы в доминирование. Характерные особенности личности: доминантность, значимость, решительность, признание своих успехов у окружающих. Модель поведения провинившегося переходит в ее явную противоположность: подчинение. В ней явное проявление следующих характеристик: стыдится себя, не уверен в себе и в своих поступках, самокритичный. Как мы видим, по результатам анализа развивающейся ситуации человеческих взаимоотношений в диаде, они завершились довольно удачно. В том числе и для стороннего наблюдателя – маленькой собачки. Ей разрешено побегать, «за холмом», учитывая то, что это практически в центре Нью-Йорка. То есть выиграли все, равновесие во взаимоотношениях двух людей также восстановилось. В этом суть самоорганизации отношений в процессе управления поведением. Коротко остановимся на механизмах взаимодействия.

Психосоциальный гомеостаз. Американский исследователь Ф. Сю на основе психосоциального гомеостаза предложил новое понимание не только динамичной структуры личности, но и межличностных отношений. Согласно его теории, «каждый индивид пытается поддерживать удовлетво-

рительный уровень психического и связанного с межличностными отношениями равновесия в том же самом смысле, в каком каждый физический организм склонен поддерживать постоянную и полезную физиологическую стабильность в себе и между своими частями» [17]. Именно механизм гомеостаза, по мнению многих ученых, лежит в основе оптимального взаимодействия людей.

Нелинейный синергетический эффект взаимодействия. Ученый Р. Чалдини сравнивает такое искусство управления с японским видом боевого искусства: джиу-джитсу. Мы бы хотели уточнить, что лучше было бы сравнивать с японской борьбой – айкидо. В ней активно используются биоэнергетические возможности организма. А самым важным для нас является то, что «при использовании захватов, блоков, бросков руки и ноги следуют по дугообразной траектории» [18]. При реализации эффективного влияния этот психологический принцип «работает» и в нашей структурной модели. М. Е. Литвак назвал его **психологическим айкидо**. Большинство участников групп подобных психологических тренингов отмечают, что «в результате овладения навыками психологического айкидо им в той или иной степени удалось наладить отношения в семье и на производстве» [19].

Таким образом, вербальное и невербальное общение при взаимодействии – это своего рода контакты, которые люди налаживают друг с другом. Подобная самоорганизующаяся система представляет собой очень динамичное образование, поведение которой описывается структурной моделью, основанной на так называемых локальных моделях поведения – восьми паттернах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ковалев С. Метаморфозы социальной установки// Знание–сила. – 1985. – № 5. – С. 30–32.
2. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 383.
3. Квиллиам С. Тайный язык жеста и взгляда. – М.: Ниола-Пресс, 1998. – С. 100–101, 29.
4. Sainsaulieu R. Les relations de travail a l'usine//Etude trav. – 1973 – N 246. – P. 10–14.
5. Szmiełinski Jerzy. Stosunki między przełożonymi i podwładnymi w wybranych zakładach pracy //Koszalin. stud. i mater. – 1977. – N 3. – P. 109–120.
6. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение. – М.: АО «Интерэксперт», 1996. – С. 220.
7. Горячев С. М., Константинов Е. П., Исаева Т. М., Исаев М. Ю. Язык подсознания. – Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС; СПб.: НЕВА. – 1999. – С. 196–198.
8. Горячев С. М., Константинов Е. П., Исаева Т. М., Исаев М. Ю. Язык подсознания. – Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС; СПб.: НЕВА. – 1999. – С. 207.
9. Писаренко В. М., Рождественская Н. А. Методы совершенствования межличностного познания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1998. – № 2. – С. 75–76.
10. Hogan R. A socioanalytic theory of personality. // Page (Ed. M). Nebraska symposium on motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press. – 1982. – P. 55–89.
11. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – С. 432.
12. Паркинсон С. Н., Растомджи М. К., Сапре С. А. Эти невероятные японцы. – М.: ФОЗБ, 1992. – С. 144.
13. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – С. 750–751.

14. Уилсон Р. А. Психология эволюции. – К.: «ЯНУС», 1998. – С. 72–73.
15. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 34.
16. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс, 1989. – С. 152–153.
17. Hsu F. L. K. The self in crosscultural perspective // Culture and self: Asian a. Western perspectives. – N. Y.; L., 1985. – P.33–34.
18. Япония: Справочник / Под ред. Г. Ф. Кима и др. – М.: Республика, 1992. – С. 323.
19. Литвак М. Е. Психологическое айкидо. – Ростов н/ Д.: Изд-во РПИ, 1992. – С. 6.

УДК 152.3 + 370.153

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МАРГИНАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Т. В. Рюмина

В настоящее время Россия переживает радикальные процессы социокультурной трансформации. За последние годы в нашем обществе были проведены преобразования, которые привели к интенсивной плюрализации духовной жизни и стилей жизнеустройства, формированию различных субкультур. Логика прежних идеологических схем и духовных установок способствовала распространению состояний культурной и социально-экономической дезориентации и неопределенности.

Данные процессы привели к росту маргинализации населения, что выражалось в повышении численности различного рода мигрантов, в том числе и вынужденных эмигрантов, нищих. Как следствие маргинализация населения проявилась в росте эзотерических сект, политико-национальных трансформаций и др.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью определения роли и значения маргинальных образований для российского общества.

Целью данной работы является обобщение имеющихся знаний по проблеме маргинализации. Для достижения поставленной цели нами будут рассмотрены психологические аспекты маргинальности и определен социально-педагогический эффект процессов маргинализации.

Понятие «маргинальность» (от лат. *margo* – граница, грань, край, *marginalis* – находящийся на краю) традиционно использовалось в социальной философии, социологии и психологии для анализа пограничного положения личности или группы по отношению к какой-либо социальной общности. Оно подчеркивает особый социальный статус, принадлежность к меньшинству, которое находится на границе или вне социальной структуры, ведет образ жизни или исповедует ценности, отличающиеся от общепринятой нормы.

Следует отметить, что данное понятие приобретает особое значение в рамках многоэтнических обществ, так как именно в них в периоды быстрых социальных и экономических изменений, которые сейчас и переживает Россия, небольшое число «притесняемых» этнических групп добивается повышения своего статуса и выходит за те рамки ролей, которые им предписывались. В результате члены этой группы формально становятся членами высшего слоя общества, но неформальные отношения у таких

индивидов не складываются. В результате они не чувствуют себя раскованно и свободно ни в своей «родной» группе, ни в приобретенной. Следовательно, маргинальные личности – это те, которые одновременно принадлежат двум и более числу референтных групп и которые желают жить одновременно в двух мирах, хотят сохранить свои традиции и быть принятыми в новой группе.

Первоначальное определение маргинала, данное Э. Стоунквистом [4], обозначает, что к числу маргинальных личностей относятся те, которые покинули в результате миграции, брака, получения образования одну группу или культуру и не нашли удовлетворительного варианта приспособления к другой. Таким образом, хроническая дезадаптированность человека в современных динамичных обществах также является причиной появления маргинальных личностей.

В последние десятилетия многочисленные аспекты маргинализма стали предметом осмысления разных дисциплин гуманитарного знания: культурологии, социологии, этнологии, психологии, лингвистики и пр. Так, термин «маргинальность» был предложен американским социологом Р. Парком [10] для характеристики промежуточного положения человека, вынужденного в силу обстоятельств существовать в двух разных культурных группах. В социальной психологии общий контекст употребления понятия «маргинальность» был увязан с групповым способом существования человека (Э. Стоунквист, Т. Шибутани). Фундаментальное значение маргинальных состояний в культуре было раскрыто во французской философии структуралистской и постструктуралистской ориентации (М. Фуко, Ж. Делез, Ж. Деррида).

В отечественной научной литературе до недавнего времени понятие «маргинальность» не относилось к числу широко употребляемых и использовалось в основном этнографами, социологами для характеристики человека, занимающего промежуточное положение между двумя культурами (Ю. Бромлей, Ю. Арутюнян и др.).

Проследив некоторые концептуальные подходы в исследовании маргинальности и ее определения, мы остановились на работе И. П. Поповой, которая полагает, что разработка концепции маргинальности неизбежно предполагает опору на междисциплинарный подход. На его основе ею предложено следующее определение маргинальности, которое мы и будем использовать как основу для нашего исследования: «Маргинальность – состояние групп и индивидов в ситуации, которая вынуждает их под влиянием внешних факторов, связанных с резким социально-экономическим и социально-культурным переструктурированием общества в целом, изменять свое социальное положение и приводит к существенному изменению или утрате прежнего социального статуса, социальных связей, социальной среды, а также системы ценностных ориентаций» [7].

В рамках такой структурной модели маргинальность может пониматься как положение индивида между двумя группами, делающего его более или менее чужим для обеих групп.

Поэтому положение маргинальных людей двусмысленно, поскольку они не оправдывают ролевых ожиданий, предъявляемых к ним как с одной, так и с другой стороны. Стремление же к стабильности и к ощуще-

нию прочности положения, которое стремится иметь каждая личность, способствуют тому, что формируется некий «усредненный» тип личности. В ряду специфических свойств маргинального человека обычно указывают следующие качества [9]:

- обостренные рефлексия и самосознание, серьезные сомнения в своей личной ценности;
- критическое, скептическое, иногда циничное отношение к миру;
- неопределенность связей с друзьями и постоянная боязнь быть отвергнутым;
- отстраненность, психологическая отчужденность;
- болезненная застенчивость, замкнутость, одиночество, внутренняя противоречивость и чрезмерная мечтательность;
- боязнь неопределенных ситуаций и возможности быть униженным;
- неспособность свободного и раскованного поведения;
- уверенность в том, что окружающие несправедливо с ним обращаются.

В завершении осуществления анализа понятия маргинальности и маргинальной личности следует отметить, что понятие маргинальности служит для обозначения пограничности, периферийности или промежуточности по отношению к каким-либо социальным общностям (национальным, классовым, культурным).

Маргинал, попросту говоря, – «промежуточный» человек. Классическая, так сказать эталонная, фигура маргинала – человек, пришедший из села в город в поисках работы: уже не крестьянин, еще не рабочий; нормы деревенской субкультуры уже подорваны, городская субкультура еще не усвоена. Главный признак маргинализации – разрыв социальных связей, причем в «классическом» случае последовательно рвутся экономические, социальные и духовные связи. При включении маргинала в новую социальную общность эти связи в той же последовательности и устанавливаются, причем установление социальных и духовных связей, как правило, сильно отстает от установления связей экономических. Например, мигрант, получив работу и приспособившись к новым условиям, еще длительное время не может слиться с новой средой.

В качестве причин роста маргинализации российского общества мы рассмотрим следующие положения: урбанизация, массовые миграции, интенсивное взаимодействие между носителями разнородных этнокультурных и религиозных традиций, размывание вековых культурных барьеров, влияние на население средств массовой коммуникации – все это привело к тому, что маргинальный статус стал в современном мире не столько исключением, сколько нормой существования миллионов людей. На переломе 90-х гг. XX в. выявилась невозможность выражать и отстаивать, используя интересы этих огромных людских масс и вставших на их сторону интеллигентов, привычные формы социального управления. Именно в этот период в мире начался бурный процесс становления так называемых «неформальных» общественных движений: просветительских, экологических, правозащитных, культурных, религиозных, земляческих, благотворительных и др., – смысл которых во многом связан с подключением к современной общественной жизни именно маргинализованных групп [8].

Особого рассмотрения заслуживает также стремление большей части населения жить в крупных территориальных центрах. Характеризуя данную причину, следует отметить, что с учетом территории, которую занимает наша страна, абсолютное большинство не может проживать в крупных городах, в то время как на окраине, в глубинке уровень жизни, как правило, ниже, а следовательно, особо активная часть молодежи стремится переехать из глубинки либо районного центра в столицу (области, края, страны).

В настоящее время три четверти людей в возрасте 30 лет живут и работают не там, где они родились; относительная стабилизация социально-профессионального положения человека, его места в структуре общества происходит примерно к 27 годам, до этого же он находится в состоянии «социального перемещения». Ощущение нестабильности, «выбитости из колеи», потери «малой родины» вообще очень болезненно, особенно опасно для юной личности, только вступающей в общественную жизнь [2].

В целом по стране миграция необыкновенно велика, и в этом одна из причин социальной неопределенности. В среднем при нынешней продолжительности жизни человек переселяется за свою жизнь шесть раз. И если сто лет назад подавляющее большинство людей умирали там, где рождались, то теперь большинство рано или поздно покидает свою «малую родину». По последней переписи, жило не там, где родилось, 47 % населения страны в целом и 57 % горожан в частности.

Следствием данного процесса является и то, что большинство населения, проживающего в настоящее время в городах, по своему происхождению – сельское. «Настоящими горожанами» являются лишь те, кто проживает в городе в третьем поколении. На сегодняшний день они составляют в среднем не более 15 %. Следовательно, 85 % жителей городов в определенной степени могут быть отнесены к маргиналам с типичными личностными характеристиками, о которых мы говорили выше!

В качестве особой причины следует отметить и весьма распространенные в нашей стране смешанные браки. Человек, представляющий собой этническую смесь как бы автоматически становится носителем признаков противозаконности. Такие дети вначале всячески стремятся отождествить себя с доминирующей группой, и хотя им в этом отказывают, давая отпор, они все же по-прежнему считают себя членом данной группы. Они стараются отграничить себя от других групп, и, проявляя защитные механизмы, сами преследуют представителей других меньшинств, тем самым как бы говоря, что они к ним не относятся. При таком положении у ребенка развивается агрессивность как защитная реакция.

При этом маргинал может выбрать одну из семи стратегий поведения в обществе [4]. Рассмотрим их более подробно.

Стратегия адаптации и выживания. Применительно к образовательному процессу это означает, что если в классе есть несколько человек с одинаковым маргинальным статусом, они могут объединяться и образовывать собственное сообщество. Однако педагогу следует учитывать, что данное объединение нестабильно, так как его члены не всегда симпатизируют друг другу и стесняются быть вместе.

Стратегия профессионального роста. Часть людей, занимающих маргинальный статус, часто использует его для приобретения определенных

специальностей. Маргиналы стремятся стать и часто становятся переводчиками, торговыми посредниками, руководителями специальных групп. Маргинальные люди обычно выполняют роль посредника, регулируя взаимоотношения. Происходит это, видимо, по той причине, что в их опыте содержится много знаний и переживаний, связанных с конфликтными и кризисными ситуациями. В данном случае самопонимание способствует пониманию других.

Стратегия ролевого разнообразия. Находясь в различных социальных и этнических мирах, маргинал выступает в различном качестве, как бы претерпевая различные превращения. Дети-маргиналы живут в трудном и сложном для них обществе, поэтому нередко они пользуются этой стратегией, чтобы в разных ситуациях соответствовать сразу нескольким различным ожиданиям. Данная позиция выражается в том, что они нередко бывают скованными и сверхосторожными, поскольку все время озабочены тем, чтобы не сказать и не сделать что-либо неуместное в данном месте и в данное время. Возникновение конфликтов частично предотвращается ими путем формализации отношений.

Стратегия отступления. Встречаясь с рядом неприятных, фрустрирующих ситуаций, многие из маргиналов пытаются уйти от проблемы. Данная стратегия может принимать одну из нескольких форм:

- разрыв многих своих социальных связей и получение удовлетворения от одной роли в составе малой группы;
- вступление в члены религиозной секты. Эта форма, к сожалению, в настоящее время все чаще используется маргиналами-подростками, так как в данном случае им обещается получение любви и понимания, которого им так не хватает в реальной жизни;
- полное посвящение себя научной или творческой деятельности;
- осуществление деятельности, не требующей общения с людьми. В данном случае ребенок еще более замыкается в себе и практически полностью исключает контакты.

Стратегия создания группы. Часто интеллектуальные и творческие маргиналы объединяются в группу, целью которой является отрицание значения существующих в человеческом мире различий. Они с симпатией относятся ко всем окружающим, поскольку в обществе они сами являются изолянтами и отвергаемыми, то они и не боятся потерять свой статус и могут действовать свободно и раскованно и общаться с теми, с кем считают приятным и нужным.

Стратегия самоизоляции. Определенная группа маргиналов, устав от переживаемых конфликтов и отказавшись от своих целей, «погружается» в алкоголизм, наркоманию либо психозы. Часть людей из данной группы заканчивает свою жизнь самоубийством. Поведением данной группы руководят болезненные комплексы и патологические механизмы адаптации и самозащиты.

Стратегия инноваций. Данная стратегия связана с одной из форм четвертой стратегии. В данном случае речь идет о той части маргиналов, которые становятся творческими личностями и впоследствии вносят свой вклад в различные стороны жизни. Именно они являются авторами инноваций. Многие из них ставят перед собой важные цели и добиваются их

реализации путем фанатичного служения своему делу и ценой огромных усилий. Особое внимание в данном случае следует обратить на невротический характер таких стремлений. Они не прекращают свою борьбу даже после того, как уже добились успеха. После возвышения в доминирующей социальной группе эти люди ищут новые сферы деятельности, где могли бы добиться успехов.

Следует отметить один момент, который, с нашей точки зрения, необходимо использовать в образовательном процессе. Он связан с общим выводом, содержащимся в большинстве исследований маргинальности, – среди маргиналов в процентном отношении больше творческих личностей, чем в целом населении страны. Данное положение впервые было обозначено в исследованиях Парка, который полагал, что маргинальные люди более творческие, чем другие. Он определил, что тот, кто счастливо живет в определенной культуре, с меньшей вероятностью может стать новатором, так как слишком многое он принимает как само собой разумеющееся. Тот же, кто участвует в двух и более социальных мирах, менее привязан к частному способу определения и привык учитывать различные возможности решения.

Определено, что чем больше картин мира индивид может принять во внимание, тем меньше поработшен он каким-либо единственным образом жизни. В любой культуре наибольшие достижения достигаются в период быстрых социальных изменений, и многие из этих великих вкладов в историю развития человечества были сделаны маргинальными людьми. Таким образом, педагогам необходимо помнить, что один из путей воспитания и развития ребенка-маргинала состоит в формировании творческой личности, хотя зачастую маргиналы и не осознают истоки такой мотивации.

Одновременно следует учитывать и тот факт, что независимо от уровня достижений маргинальная личность постоянно переживает правильность исполнения своей роли. Он испытывает страх отвержения со стороны окружения, что часто приводит к невротизму. Однако невротиками с большой вероятностью становятся только те маргиналы, которые полностью идентифицируют себя с доминирующей группой, но получают отпор с ее стороны. Причем чем сильнее и категоричнее отказ, тем больше трудностей переживает личность.

Проведенные исследования показали связь восприятия внешности со стороны окружающих и собственной оценки желаемого единства с уровнем невротизма. Было доказано, что если окружение оценивает маргинала как мало отличающегося от них по внешним характеристикам, а он стремится быть принятым в их группу, то у такого ребенка-маргинала не наблюдается заметных психических отклонений. Психические нарушения проявляются лишь в том случае, если ребенок-маргинал отождествляет себя с доминирующей группой, но отвергаем ею вследствие отличия внешности. Как правило, он не хочет примириться с таким положением и требует того, чего не может получить.

Этот социальный слой (или группы) отличает еще одна черта: податливость любому внешнему влиянию, обещающему ему четкий социальный статус. Поэтому маргиналам, в силу их потребности быть кем-то, легко навязать любые, даже экстремистские, политические взгляды.

Следовательно, рассмотрение вопросов маргинальности в рамках психолого-педагогического контекста вызвано необходимостью «управления» этим процессом. Исторический опыт показывает, что если маргинальная масса не становится объектом социальной политики, то она превращается в своеобразного субъекта политики.

На это обычно и направлена пропаганда сил, стремящихся использовать маргиналов в своих политических целях. Примерно так происходило становление тоталитарных режимов: когда либеральная правящая элита теряла контроль над социальными процессами в сложные периоды потрясений, в результате войн, структурных кризисов и т. д., радикалы апеллировали к тем, кто оказывался в данный момент ненужным обществу. Действовали радикалы предельно примитивно: объявляли маргиналов ведущей социально-политической силой, обещали немедленное изменение их статуса. И маргинальная масса, уже готовая к восприятию любой политической идеи, с восторгом идентифицировала себя с тем местом и ролью, которые ей предлагали.

Усиление маргинализации приводит к тому, что свойственная маргиналам система ценностей – крайние формы социального нетерпения, склонность к упрощенным максималистским решениям, отрицание или враждебное отношение к существующим общественным институтам – распространяется на широкие общественные круги. Поскольку речь идет о значительной части населения, подобное развитие может привести к серьезным политическим последствиям. О возможном характере таких последствий можно судить хотя бы потому, что особую активность в отношении этих групп проявляют крайние радикальные политические силы и экстремистские религиозные объединения. Таким образом, в результате маргинализации в обществе растет напряженность, экстремизм. Общая черта этих процессов – окружение травмирует личность, которая пытается адаптироваться в меняющемся обществе, но эти попытки являются в различной степени патологическими.

Раннее нами было определено, что уход в маргинальность предполагает два совершенно различных маршрута: либо разрыв всех традиционных связей и создание своего собственного, совершенно иного мира; либо постепенное вытеснение (или насильственный выброс) за пределы законности.

В любом варианте, будь то результат «свободного» выбора или же следствие процесса деклассирования, который провоцируется напуганным обществом, маргинал обозначает не изнанку мира, а как бы его омуты, теневые стороны. Общество выставляет отверженных напоказ, дабы подкрепить свой собственный мир, тот, который считается «нормальным» и светлым.

В заключение следует обратить особое внимание на тот момент, что в настоящее время в ситуации маргиналов находится значительная и притом весьма активная часть российского общества (этнические и религиозные меньшинства и др.). Процесс маргинализации населения будет необратим до тех пор, пока не станет объектом не только целенаправленной государственной политики, но и объектом психолого-педагогического исследования и коррекции, ибо именно профессионалы способны содей-

ствовать изменению переживания данной ситуации со стороны маргиналов. В таком случае маргинальность не будет источником неврозов, деморализации, индивидуальных и групповых форм протеста, а послужит платформой формирования нетривиальных форм интеллектуального и художественного творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Банникова Л. М. Маргинальность как социально-патологическая форма адаптации населения к меняющимся условиям жизни (к постановке проблемы) // Режим доступа: http://aomai.ab.ru/Books/Files/2000-02/19/pap_19.html.
2. Дахин В. Государство и маргинализация // Свободная мысль. – 1997 – № 4.
3. Маргиналы как угроза политической стабильности.
4. Налчаджян А. А. Этнопсихология. – 2-е изд. – СПб., 2004.
5. Николаев В. Г. Проблема маргинальности: ее структурный контекст и социально-психологические импликации // Социальные и гуманитарные науки /РЖ/. Сер. 11: Социология. – М., 1998. – № 2.
6. Покасова Е. В. Этническая маргинальность (к постановке проблемы): Материалы 37-й международной научной конференции: Философия. Новосибир. гос. ун-т. – Новосибирск, 1999.
7. Попова И. П. Маргинальность. Социологический анализ: Учеб. пособ. – М., 1996.
8. Рожанский М. Маргинальная Россия // Дружба народов. – 1998. – № 2.
9. Фарж А., Рашковский Е. Маргиналы // 50/50: Опыт словаря нового мышления – М., 1989.
10. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969.

Раздел IV

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

ПРЕДПРОФИЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

И. П. Арефьев

Учитывая концепцию профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования, профориентация должна осуществляться в определенной педагогической системе (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестн. образования России. – 2002. – № 6.). Реализация ее компонентов позволит выпускникам основной школы определить для себя направление профиля обучения по избранной деятельности в соответствующей сфере профессионального образования.

Характерной особенностью сегодняшней профориентации является ее личностная ориентированность (здоровье, способности, образование), диагностичность (интересы, склонности), технологичность (компьютер, интернет, дистанционность). Здесь отчетливо проявляется и тенденция профориентации на личностно-ориентированную подготовку, имеющую предпрофильный характер.

Предпрофильное самоопределение осуществляется в ходе специально организованного обучения, которое является завершающим этапом профориентации учащихся в IX классах основной школы. Цель – определить готовность учащихся к обоснованному выбору профессионального профиля для продолжения обучения и типа учебного заведения. Однако предпрофильное самоопределение носит скорее стихийно-субъективный характер, чем теоретический, а его методология в структуре профориентации не имеет четкой логики. Для разработки стройной логики предпрофильного самоопределения в структуре профориентации необходимо обозначить и выявить его базовые понятия.

Первое понятие характеризует направленность предпрофильного самоопределения или избирательное отношение личности к миру труда и профессиональной деятельности. Направленность включает потребности и интересы, социально-экономические, познавательные и профессиональные установки. При этом один из перечисленных компонентов направленности доминирует и имеет ведущее значение, в то время как другие выполняют опорную роль. Доминирующая направленность определяет все поведение личности.

Второе понятие указывает на возможности предпрофильного самоопределения личности и той системы способностей, которая обеспечивает выпускникам основной школы выбор направления профилизации и типа учебного заведения для продолжения образования или сферы деятельности на производстве. Способности взаимосвязаны и взаимодействуют друг

с другом. Как правило, одни способности доминируют, другие им подчиняются.

Третьим понятием в структуре самоопределения личности является характер, или стиль поведения человека в социальной среде. Характер – сложное синтетическое образование. В нем можно выделить свойства, которые являются ведущими в предпрофильном самоопределении: ответственность, решительность, настойчивость, самообладание. Они обеспечивают определенный стиль поведения и способы решения практических задач в профессиональной деятельности.

Четвертым понятием предпрофильного самоопределения, надстраиваемым над всеми остальными, является управление, которое обычно обозначают понятием «Я». «Я» – представление личности о себе как объекте самонаблюдения и самоанализа. Управление включает следующие характеристики личности: Я – настоящее (каким я вижу себя в настоящее время), Я – динамическое (каким я стремлюсь стать), Я – фантастическое (каким хотел бы быть), Я – идеальное (каким я могу быть, исходя из усвоенных моральных и иных образов), Я – представляемое (маска, скрываемая подлинными переживаниями и стремлениями). В процессе взаимодействия указанных характеристик осуществляется саморегуляция: усиление или ослабление тех или иных качеств личности, самоконтроль и коррекция действий и поступков, прогноз и планирование жизненных и профессиональных планов личности.

Предпрофильное самоопределение учащихся с учетом реализации базовых понятий позволяет на достаточном уровне выявить совокупность индивидуальных психических и образовательных ресурсов личности, а также сформировать у школьников профессиональное самосознание, то есть умение соотносить спрос общества и рынка труда на профессии со своими идеалами, представлениями о нравственно-этических ценностях, со своими способностями и реальными возможностями. Учащиеся осваивают знания и умения о правилах выбора профиля предполагаемой профессии (о своих индивидуально-психофизиологических особенностях, требованиях со стороны профессии, общества, рынка труда и умение их соотносить между собой), проводят анализ уровня развития профессионально важных качеств, изучение самооценки и т. д. В систему обучения включаются курсы по профориентационному выбору. Ученикам предоставляется возможность через профильные пробы и систему вариативных курсов ознакомиться с практическим применением науки и технологии в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства, транспорта и строительства, сферы услуг и др. В итоге учащиеся имеют возможность определить направление профилизации и тип учебного заведения для продолжения образования или сферу производства для трудовой деятельности.

Развитие личности ученика и предпрофильное самоопределение органично взаимосвязаны. На протяжении развития учащихся основной школы их необходимо вооружать оценочными суждениями о качествах своей личности, умениями оценивать и соотносить свои способности, успеваемость, результаты изучения вариативных курсов, профильных проб и состояния здоровья при выборе профильной подготовки в старших классах общеобразовательной школы.

Они в достаточной мере осваивают знания об общих, специальных и профессиональных способностях. По характеру освоения знаний всех учащихся можно разделить на три группы.

Первые – характеризуются успешностью выполнения любой продуктивной деятельности, им присущи такие качества, как трудолюбие, аккуратность, ответственность, целеустремленность и т. д.

Вторые – успешны только в выполнении определенного вида деятельности (музыкальной, сценической, литературной и т. д.). Такие учащиеся опираются на соответствующие задатки: музыкальный слух и память, воображение и т. п.

Третьи – это совокупность довольно стойких индивидуально-психологических качеств личности, хотя изменяющихся под влиянием воспитания на основе компенсации одних свойств личности другими. Это определяет успешность обучения и выполнения определенной трудовой деятельности.

В предпрофильном самоопределении важное значение приобретают взаимосвязь и взаимообусловленность жизненных и профессиональных планов личности. Жизненный план – это представление человека о желанном образе жизни, то есть о социальном, профессиональном, семейном статусе, а также о путях и способах его достижения. Профессиональный план – обоснованное представление о профиле избираемой области деятельности, о способах овладения будущей профессией и перспективах профессионального роста. Обоснование профессионального плана строится на:

- знании содержания труда и перспектив развития выбранной профессии;
- осознании собственной пригодности к профилю избранной профессии и реальной оценке возможности поступления в выбранное учебное заведение или на работу;
- понимании социальной значимости профиля выбранной профессии в новых экономических условиях.

Динамика реализации жизненных планов определяется совокупностью стойких потребностей личности при наличии доминирующих. В качественном отношении выделяются три категории потребностей человека: материальные, духовные и социальные. Естественно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на профессиональной деятельности. Оценивая связанные с профессиональной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности с учетом своих особенностей, а также условий деятельности, учащийся приходит к решению – принять или не принять профессию. Чем разнообразнее потребности, тем более высокие требования человек предъявляет к деятельности и получает большее удовлетворение от труда.

Принятие решения о выборе профиля профессии, принятие профессии учеником – начальный этап освоения деятельности. В процессе дальнейшего освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности происходит развитие и трансформация основных мотивов и потребностей личности, а также раскрываются новые возможности профессии по удовлетворению потребности работника.

Значительную роль в удовлетворении социальных потребностей играет включение человека в производственный коллектив, в систему профессиональных и неформальных отношений, влияющих на формирование социальной активности личности, в том числе в борьбе за свои права на труд, образование и медицинское обслуживание.

В ходе профилизации потребности личности идет перестройка ее основных мотивов и их осознание. В результате устанавливается личностный смысл деятельности, духовный рост, происходит сближение личных и общественных мотивов трудовой деятельности. На жизненные планы влияют эффективность профессиональной деятельности и успешность карьеры, уровень профессиональной пригодности человека к избранной профессии.

Профессиональная пригодность предполагает соответствие личностных качеств человека требованиям профессии. Различают четыре степени профпригодности: непригодность, пригодность, соответствие и призвание.

1. Непригодность к данной профессии может быть временной или практически непреодолимой. О непригодности можно говорить в тех случаях, когда имеются отклонения в состоянии здоровья, несовместимые, с точки зрения врачей, с работой в той или иной области.

Противопоказания могут быть не только медицинские. Дело в том, что есть целая группа профессий, предъявляющих такие требования к человеку, которым могут соответствовать люди, обладающие специальными способностями. Отсутствие их практически невозможно компенсировать. В этом случае говорят, что от человека требуется абсолютная профессиональная пригодность. Абсолютная пригодность необходима представителям таких профессий (космонавт, летчик, хирург, оператор энергоустановок и др.), работа которых связана с возможностью возникновения неожиданных ситуаций, опасных для здоровья и жизни людей. То же самое можно сказать и о профессиях, связанных с искусством: если, например, у человека нет способностей к изобразительной деятельности, то он вряд ли станет художником, архитектором, скульптором.

2. Пригодность к той или иной профессии или группе профессий характеризуется тем, что нет противопоказаний к труду в той или иной области, но нет и явно выраженных склонностей. Степень профпригодности можно сформулировать так: «Вы можете выбрать эту профессию. Не исключено, что станете хорошим специалистом».

3. Соответствие человека той или иной области деятельности. В этом случае можно указать на некоторые личные качества, которые, бесспорно, соответствуют требованиям определенной профессии или группы профессий. Например, имеется выраженный интерес к тем или иным объектам труда (биологическим, техническим и т.д.) или некоторый успешный опыт профессиональной пробы сил в данной области. Тогда об этой степени профпригодности можно сказать так: «Вы можете выбрать эту профессию и очень возможно, что станете хорошим специалистом».

4. Призвание к данной профессии, области деятельности можно считать высшим уровнем профессиональной пригодности на данном этапе развития человека. Эту степень профпригодности можно охарактеризовать: «В этой и именно в этой области деятельности вы будете хорошим специалистом».

Профессиональная пригодность – не врожденное качество. Она формируется в трудовой деятельности. В труде развиваются не только профессиональное восприятие, память и мышление, но и складываются определенный тип поведения человека, его направленность, требовательность, чувство ответственности и другие качества личности.

Большинство профессий не предъявляет абсолютных требований к человеку в отношении пригодности, отсутствие каких-либо необходимых качеств, свойств, способностей может быть компенсировано развитием других.

Профпригодность человека к работе определяют следующие основные качества: гражданские (убежденность, нравственная позиция, социальная активность, потребность трудиться); добросовестное отношение к труду, положительные интересы и склонности к данной области деятельности; широта ума, его глубина, гибкость; самодисциплина и самосовершенствование, развитый самоконтроль, инициативность, состояние здоровья и т. п.; специальные способности (например, хорошо развитый музыкальный слух – для музыкантов, общительность и организаторские способности – для педагога, техническое мышление – для конструктора и т. п.).

Профпригодность – характеристика изменчивая. Формирование профпригодности – это не только развитие определенных качеств личности (например, средствами самовоспитания), но и изменение условий труда, средств производства.

Профессиональная карьера – это быстрое и успешное продвижение в области общественной, научной, служебной или другой деятельности, достижение известности, славы или материального положения.

Выбор профессии в значительной мере определяется здоровьем личности. Здоровье, по определению ВОЗ (Всемирной Организации Здравоохранения) – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровье человека – это процесс сохранения и развития его психических и психологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни.

О непригодности к профессии говорят в тех случаях, когда имеются отклонения в состоянии здоровья, не совместимые, по заключению врачей, с работой по той или иной профессии. Это означает, что человек или совсем не сможет выполнять данную работу, или эта работа будет усугублять, усиливать имеющиеся (пока, может быть, не явно выраженные) отклонения в состоянии его здоровья.

Установить соответствие здоровья человека требованиям, предъявляемым той или иной профессией, – задача врача. Именно поэтому каждый поступающий на работу или в учебное заведение проходит обязательный медицинский осмотр. Но часто бывает так, что этот осмотр осуществляется на той стадии, когда выбор профессии, казалось бы, уже сделан. Чтобы избежать разочарований или неприятных переживаний, важно своевременно проконсультироваться у врача.

Каждому выбирающему профессию следует знать факторы, которые считаются неблагоприятными для организма. Это поможет правильно оценить свои возможности. Что это за факторы? В одном случае это большие

физические нагрузки, отклонения от оптимального микроклимата (низкая или высокая температура), во втором – повышенная запыленность, шум и вибрация, в третьем – контакт с токсическими веществами и т. д. По влиянию на организм человека условий труда профессии можно подразделить на четыре группы.

К первой группе относятся профессии с условиями труда, близкими к бытовым. В качестве примера можно назвать профессии часового производства, сферы обслуживания. Эта самая многочисленная группа рабочих профессий. Профессии второй группы, например профессия повара, связаны с умеренным или непостоянным воздействием неблагоприятного производственного фактора. При работе по таким профессиям на организм временно воздействуют повышенная температура воздуха, влажность и т. п., что вызывает учащение пульса, усиление потоотделения. Следовательно, подобные профессии могут быть рекомендованы только тем, у кого хорошо развита саморегуляция и нет заболеваний сердечно-сосудистой системы, органов дыхания. В третью группу входят профессии, для которых характерна совокупность различных неблагоприятных производственных факторов. В качестве примера можно назвать профессию ткача. Человеку с заболеванием (или предрасположенностью к заболеванию) сердца, органов дыхания и слуха, опорно-двигательного аппарата, с плохим зрением данная профессия противопоказана. Четвертую группу составляют профессии с тяжелыми и вредными условиями труда (электросварщик, сталевар, шахтер и др.).

Так, Перечень, разработанный Минтрудом России, насчитывает ни много ни мало 456 профессий и видов работ с вредными или опасными условиями труда, при выполнении которых запрещено использование женщин. В частности, женщины в нашей стране не могут работать водолазами, верхолазами, докерами, матросами, сталеварами, горняками, пожарными, машинистами на железных дорогах и даже лесосплавщиками. Этот список профессий в России намного длиннее, чем в ряде западных стран.

Необходимо иметь в виду, что возможности организма сопротивляться недугам, болезням за счет мобилизации воли ради жизни и любимого дела велики. Для нормального функционирования организма требуется, как минимум, шесть условий.

1. Необходимо дышать по возможности чистым воздухом. В нашем организме нет никаких систем накопления кислорода. Миллион лет чистый свежий воздух был естественной средой обитания.

2. Наше тело на 80–85 % состоит из воды. Жизнь зародилась в воде, а наша кровь по солевому составу очень близка к морской воде. Поэтому употребление в достаточном количестве воды и вообще разнообразный контакт с ней – необходимое условие нашего существования.

3. Необходимо двигаться. Каждый знает, что в покое мышцы атрофируются. Мышечная масса способна перекачивать до 50 % крови наравне с сердцем. Поэтому надо много двигаться, если мы хотим жить. И нет никаких средств, которые бы заменили движение. Для учащихся, например, это посильный физический труд, физкультура и спорт.

4. Необходимо регулярно питаться. За время эволюции человек выработал определенный режим и систему полноценного питания, чтобы обес-

печить запасом солей и микроэлементов организм для нормальной жизни и продуктивной деятельности.

5. Необходима психологическая устойчивость. Например, наличие цели в жизни, какую бы общественную или личную значимость она не имела.

6. Необходимо постоянно поддерживать свой организм в форме (имеется в виду как физическое, так и нравственное состояние).

Оптимальное выполнение этих шести условий плюс высокая культура физического и психологического здоровья человека, накопленная веками, позволяет с успехом без лекарств уйти от болезней и поддержать жизненные силы без стимуляторов, максимально затормозить процессы старения, сохранить работоспособность.

В эпоху научных достижений и информационных технологий многие профессии безвозвратно уходят в прошлое, другие по содержанию, характеру и составу операций настолько меняются, что становятся новыми. Поэтому представить исчерпывающий перечень профессиональных требований значительного числа профессий и определить их соответствие по способностям и другим особенностям человека, оказать помощь подростку определиться в выборе профиля дальнейшего обучения может школьный психолог. При этом решаются следующие основные задачи:

- сформировать у учащихся адекватные представления о профессиональной пригодности и о путях ее формирования;
- выработать у учащихся умения оценивать себя, свои способности, возможности и соотносить их с миром профессий;
- повысить культуру психологических знаний;
- расширить знакомство с миром общественного труда и профессий;
- оказать помощь учащимся в осознанном выборе профиля обучения.

Совместная деятельность школьных учителей и психолога включается в общую систему работы по предпрофильному самоопределению учащихся. Со стороны психолога необходима информационно-просветительская работа, направленная на развитие психологической культуры учащихся, углубление их знаний о себе, о своем развитии. Содержание такой работы заложено в 00 «Технология», где предусмотрено ознакомление школьников с основными психологическими понятиями. Сюда включаются формирование мотивационно-потребностной сферы, развитие интересов, склонностей, предусматривающих диагностику, коррекцию, собственно консультацию.

Со стороны учителя – раскрыть с позиции учебных дисциплин особенности и тенденции развития знаний о мире труда и профессий, технике и технологии общественного производства, разнообразии форм собственности и предпринимательской деятельности. Учителя средствами своего предмета показывают значение общеобразовательных знаний в том или ином труде, раскрывают специфические характеристики многих профессий.

Совместная работа учителей и психолога позволяет не только ориентировать учащегося на определенную область деятельности или ряд родственных профессий, но и показать, что высококвалифицированный специалист обязан быть психологически готовым к смене специальности, либо к постоянному повышению квалификации.

Таким образом, предпрофильное самоопределение учащихся в структуре профориентации – это сознательный акт выявления мотивов, интересов, направленности профиля обучения на старшей ступени общеобразовательной школы, утверждения собственного «Я», определения склонности и способностей с целью выбора своего места в одной из сфер профессиональной деятельности. Изучение личности включает мотивы, профессиональные интересы и намерения, ценностные ориентиры личности и их проявление в коммуникативной и преобразовательной деятельности различных сфер знаний и современного производства.

Эффективность предпрофильного самоопределения определяется успешностью сотрудничества учителей и школьного психолога по подготовке учащихся к обоснованному выбору профиля для продолжения обучения и типа учебного заведения, проектированию жизненных и профессиональных планов с учетом индивидуальных особенностей, собственных интересов, склонностей, способностей, состояния здоровья и уровня образования.

УДК 570 (075.23)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭЛЕКТИВНОМУ КУРСУ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

О. Б. Макарова, М. В. Иашивили

В настоящей статье обобщен практический опыт в систематизации и углублении естественно-научных знаний, умений и навыков школьников, а также в обеспечении преемственности общего и профессионального образования с учетом интересов, склонностей и способностей старшеклассников. К статье прилагается авторская учебная программа элективного курса «Современная биология» для 10–11 классов гимназии.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.» на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, основной целью которого является обеспечение углубленного изучения отдельных дисциплин. Для достижения поставленной цели предлагается гибкая система общеобразовательных, профильных и элективных курсов. Нами разработана авторская программа элективного спецкурса «Современная биология». Спецкурс способствует углублению, расширению и обобщению знаний, умений и навыков, предусмотренных Государственным стандартом общего биологического образования. Программа построена на принципах научности, доступности, систематичности и интеграции, в ней учтены экологизация и валеологизация биологического образования. В отличие от действующих общеобразовательных программ в основе проектирования данной программы лежит полицентричный подход. Изучая целостно биологические объекты, мы постоянно подчеркиваем единство природы всех биологических систем. Несмотря на поразительное разнообразие строения и функций на всех уровнях биологической организации, и на клеточном и на организменном, процессы дыхания, питания, размножения, ро-

ста и т. д. имеют общую природу. Программа объединяет основы ботаники, зоологии, анатомии, физиологии и гигиены человека, интегрируя их с экологическими и валеологическими понятиями.

Структура программы существенно отличается от всех учебных программ, мы используем не ступенчатую концепцию биологического образования, а спиральную. Начинаем изучать биологические объекты с уровня организации живой материи. Далее изучаем порядок и системность в живой природе, неклеточные организмы – вирусы, прокариот, эукариот, специфику химизма живого.

В теме «Признаки организации живой материи» мы объясняем учащимся единство процессов диссимиляции и ассимиляции в живых системах; биохимию фотосинтеза; гетеротрофную ассимиляцию; способы питания животных; координацию и регуляцию у растений и животных и т. д. Отдельно изучаем этологию животных и истоки поведения человека.

При объяснении темы «Непрерывность жизни» особый упор делаем на генетические законы. Огромный интерес у учащихся вызывает решение генетических задач, мы проводим занятие в игровой форме как генетическую консультацию, ребята играют роли генетика, цитолога и молодых родителей, пришедших на консультацию. В теме «Эволюция – история жизни» мы рассказываем ребятам о последних достижениях в синтетической теории эволюции, а гипотезы возникновения жизни проигрываем как урок-конференцию, часть группы учащихся выступает как сторонники гипотез креационизма, самопроизвольного зарождения жизни, стационарного состояния, теории панспермии, биохимической эволюции, а часть – как противники. Занятия проходят на высоком эмоциональном подъеме, и учащиеся самостоятельно делают вывод, что ни одна из существующих гипотез не является теорией, в каждой есть недоказанные факты.

В заключительной теме спецкурса мы подводим учащихся к выводу, что природа – одна из главных жизненных и нравственно-эстетических ценностей человека. Такой отбор содержания и построения программы способствует, на наш взгляд, более системному, детальному и углубленному изучению биологии.

Занятия проводятся на базе Новосибирского государственного педагогического университета, на кафедре зоологии и методики обучения биологии, что позволяет организовывать и проводить лабораторно-практические работы, не предусмотренные базовым учебным планом, а именно: «Особенности строения и расположения внутренних органов животных (на примере рыбы, лягушки, ящерицы, птицы и крысы)», «Изучение образования и торможения условных и безусловных рефлексов у высших животных» и т. д. Кроме того, мы проводим «дрозофильный практикум», решаем генетические и экологические задачи. На практических занятиях ребята закрепляют полученные теоретические знания, у них формируются необходимые умения и навыки, что позволяет применять эти знания в жизни.

Кроме этого мы организуем экскурсии для учащихся в Новосибирский краеведческий музей, Новосибирский зоопарк. К своей работе мы привлекаем будущих педагогов-экологов и педагогов-биологов (студентов 4–5 курсов), что, безусловно, способствует укреплению интереса учащихся к выбранной сфере профессиональной деятельности.

По организации занятий спецкурс существенно отличается от урочной системы. Учащиеся 10-х классов, интересующиеся биологией (как правило, это 10—12 ребят), выбирают спецкурс для профильного изучения биологии. В рамках наших занятий мы организуем и научную работу учащихся. Так, если ученик интересуется зоологией, мы предоставляем ему зоологическую лабораторию и научного руководителя – кандидата биологических наук, если интересуется анатомией и физиологией животных – лаборатории кафедры анатомии, физиологии и валеологии человека. За годы нашей работы учащимися проведены исследования по различным темам. Так, например, мы предлагаем учащимся научно-практическую работу по теме «Адаптация учащихся старших классов к профильному обучению». На первом этапе учащимся предлагается научная литература по теме. По изученной литературе проводится семинар, на котором определяются основные проблемы адаптации к профильному обучению, а также цель и задачи научно-практической работы. Сформированной проблемной группе предлагаются методы функционального и психофизиологического исследования состояния подростков в динамике учебного процесса. Под руководством научного руководителя члены группы осваивают компьютерные и бланочные методы исследования, а также изучают методы статистической обработки полученных результатов. Каждому члену проблемной группы дается определенный раздел темы, например: «Динамика психофизиологических показателей мальчиков 9-х (10-х, 11-х), обучающихся в профильных классах», «Динамика функционального состояния ССС девочек 9-х (10-х, 11-х), обучающихся в профильных классах», «Роль индивидуальных психофизических особенностей учащихся в адаптации к профильному обучению» и т. д. Полученные данные учащиеся анализируют совместно с научным руководителем, сопоставляют с литературными источниками и формулируют выводы согласно цели и задачам исследования.

Подводя итог своей деятельности, мы отмечаем, что у ребят формируется системное биосферное мышление, значительно расширяется кругозор, они получают и энциклопедические и практические знания, умения и навыки. Это подтверждают результаты проверки знаний ($K_{\text{усв.}} > 0,75$), поведение учащихся на экологических тропах и экскурсиях, отношение к своему здоровью. Результатом обучения на элективном курсе является то, что каждый год учащиеся гимназии занимают 1-е и 2-е места на районных и городских научных конференциях (с 1998 г. 15 гимназистов). Более 20 выпускников поступили в вузы города Новосибирска – медакадемию, агроакадемию и педагогический университет.

Учебная программа элективного курса «Современная биология» для 10-11-х классов гимназии

Пояснительная записка

Программа рассчитана на учащихся 10—11-х классов с целью углубления и обобщения знаний, умений и навыков по современной биологии и профильного обучения старшеклассников.

В результате изучения элективного курса учащимся необходимо приобрести определенные знания и умения и навыки.

Учащимся необходимо знать:

- уровни организации живой материи (молекулярный, клеточный, тканевый, организменный, биоценотический, биосферный);
- цитологическое строение организмов;
- основы гистологии (характеристика основных типов тканей);
- закономерности морфологического и анатомического строения организмов в связи со средой обитания;
- законы генетики;
- основные процессы жизнедеятельности организмов;
- современные гипотезы происхождения жизни на земле;
- синтетическую теорию эволюции;
- круговорот веществ в природе и роль организмов в нем;
- абиотические и биотические компоненты экосистемы;
- популяцию как единицу вида.

Учащимся необходимо уметь:

- сравнивать строение и функции клеток, тканей, органов и организмов между собой;
- обобщать и систематизировать морфологические, анатомические и физиологические знания о живой природе;
- решать ситуационные задачи по экологии;
- решать задачи по генетике.

В программу введены дополнительные учебные темы по изучению царств живой природы, признаков организации живой материи, непрерывности жизни, здоровья человека и экологии. Спецкурс предлагает лабораторный практикум и решение задач по генетике и экологии, не предусмотренных в общеобразовательном курсе биологии. Учебный материал приближен к уровню современной науки. Учитывая, что проблемы экологического образования приобрели в наши дни первостепенное значение, в программе экологический аспект введен почти во все темы спецкурса. В рамках спецкурса организуются экскурсии, которые позволяют подтвердить полученные знания на практике.

Распределение времени на изучение тем указано ориентировочно, оно может быть изменено.

Введение (2 ч.). Биология как наука. Уровни организации живой материи: молекулярный, клеточный, тканевый, организменный, биоценотический, биосферный. Классификация живых систем.

Основы цитологии (4 ч.). Порядок и системность в живой природе. Клетка – структурная и функциональная единица живого. Неклеточные организмы – вирусы. Прокариоты – бактерии и сине-зеленые водоросли. Эукариоты. Общая характеристика основных органоидов растительной и животной клеток. Отличия в строении растительной и животной клеток. Структуры, свойственные только растительным клеткам (клеточные стенки, вакуоли, пластиды и т. д.). Специфика химизма живого (функции воды, неорганических и органических веществ).

Лабораторные работы:

«Изучение растительной и животной, грибной и бактериальной клеток под микроскопом»;

«Плазмолиз и деплазмолиз в клетках эпидермиса лука».

Особенности грибов, растений и животных (8 ч.). Царство грибов (основные свойства и систематика грибов). Царство растений. Низшие растения. Высшие растения. Царство животных (беспозвоночные и позво-

ночные). Надклеточные структуры, составляющие организм (ткани, органы и их системы). Основы гистологии. Классификация животных и растительных тканей, краткая характеристика основных типов тканей. Особенности строения высших растений (характеристика основных органов растений). Особенности строения высших животных (краткая характеристика опорно-двигательной, дыхательной, кровеносной, пищеварительной, нервной систем). Особенности внешнего строения животных, связанные со средой обитания.

Лабораторные работы:

«Микроскопическое строение растительных и животных тканей»,
«Особенности строения и расположения внутренних органов животных».

Экскурсия в зоопарк, в Краеведческий музей.

Признаки организации живой материи (8 ч.). Единство процессов диссимилиации и ассимиляции в живых системах; автотрофная ассимиляция; биохимия фотосинтеза; фотопериодизм; гетеротрофная ассимиляция; различные способы питания животных; брожение и дыхание — процесс диссимилиации; транспорт у высших растений; кровообращение у высших животных; координация и регуляция у растений и животных; нервная система позвоночных; стресс и поведение животных; гомеостаз у животных; терморегуляция; экскреция и осморегуляция; размножение у растений и животных; рост и развитие растений; онтогенез млекопитающих.

Особенности внутреннего строения растений и животных в связи со средой обитания.

Лабораторные работы:

«Получение вытяжки хлорофилла из листьев растений»,

«Микроскопическое строение крови позвоночных животных»,

«Действие желудочного сока позвоночных животных на белки и слюны на крахмал»,

«Изучение образования и торможения условных и безусловных рефлексов у высших животных».

Непрерывность жизни (6 ч.). Клеточный цикл. Митоз и мейоз. Предмет, задачи и методы генетики. Законы наследственности. Доминантные и рецессивные признаки. Генетика пола. Хромосомная теория наследственности. Фенотип и генотип. Методы изучения наследственности. Изменчивость. Причины изменчивости. Норма реакции. Мутации и их причины. Мутации как материал для искусственного и естественного отбора. Загрязнение природной среды мутагенами и его последствия.

Лабораторные работы:

«Описание фенотипов растений местных сортов и изучение изменчивости у растений и животных (построение вариационного ряда и кривой)».

Решение задач по генетике.

Эволюция — история жизни (6 ч.). Гипотезы возникновения жизни (креационизм, самопроизвольное зарождение, теория стационарного состояния, теория панспермии, биохимическая эволюция). Происхождение видов в результате естественного отбора. Синтетическая теория эволюции. Механизмы видообразования. Микроэволюция. Популяционная генети-

ка. Генофонд. Отбор (стабилизирующий, направленный, дизруптивный). Искусственный отбор. Переход от стихийного искусственного отбора к научной селекции. Антропогенез. Социальные и биологические факторы эволюции человека. Этапы эволюции человека.

Лабораторные работы:

«Изучение морфологического критерия вида на живых объектах или гербарных материалах»,

«Изучение приспособленности организмов к среде обитания»,

«Изучение результатов искусственного отбора на примере сортов культурных растений».

Основы экологии (6 ч.). Природа как одна из главных жизненных и нравственно-эстетических ценностей человека. Экология – наука о взаимоотношении организмов друг с другом и средой обитания. Экологические факторы. Абиотический компонент экосистемы. Биотический компонент экосистемы (взаимоотношения, связанные с энергией и питательными веществами). Антропогенные факторы. Вид и его экологическая характеристика. Популяция. Факторы, вызывающие изменение численности популяций; способы ее регулирования. Биогеоценоз. Цепи питания. Правило экологической пирамиды. Смена биоагроценозов. Биосфера и ее границы. Круговорот веществ и превращений энергии в биосфере. Ноосфера.

Лабораторные работы:

«Изучение влияния различных экологических факторов на развитие растений и животных».

Решение экологических задач.

Экологические экскурсии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профильное обучение. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – 136 с.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ВЛИЯНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ

М. А. Абрамова

Гуманистические традиции народной системы воспитания оказывают положительное влияние на развитие научной педагогики. Религиозному аскетизму, который так и не стал свойственным северному народу, противостояла мудрость, выражавшаяся в фольклоре, обрядах и во всем укладе народной жизни. Нравственные принципы, выработанные в течение столетий, переходили от отца к сыну.

Историография научных исследований, посвященная этому вопросу, свидетельствует, что изучение народного опыта воспитания как социально-исторического феномена на всех этапах исторического развития входило в круг профессиональных интересов педагогов прошлого и настоящего.

Великий чешский педагог Я. А. Коменский обосновал идею «материнской школы», опираясь на опыт семейного воспитания. Знаменитый швейцарский педагог Т. Песталоцци свою «Книгу для матерей» создал, обобщив опыт швейцарской **народной педагогики**. Он был убежден, что природосообразное воспитание, начатое в семье, должно затем продолжаться в школе. Выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский высоко оценивал воспитательный потенциал народной педагогики. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, – писал он, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [1]. Он глубоко верил в принцип «народ без народности – тело без души» и, опираясь на него, обосновал идею **народности**. Хорошо зная национальные обычаи, обряды, традиции, он пришел к выводу, что «мудрость предков – зеркало для потомков», и потому ратовал за народное воспитание, ибо оно является живым образом в процессе исторического развития.

Великие мыслители XIX века Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев, Л. Н. Толстой, Н. В. Шелгунов, Н. Г. Чернышевский и другие, касаясь темы обучения и воспитания, всегда обращались к прогрессивным идеям и опыту народного воспитания, призывали всячески пользоваться ими в педагогической деятельности [2]. В 1861 г. В. И. Водовозов написал статью о книгах, изданных для народного чтения, назвав ее «Русская народная педагогика». В 1857 г. вышла в свет книга А. Духновича «Народная педагогика в пользу ученых и учителей», в которой хотя и нет анализа сущности народной педагогики, но в публицистическом плане отмечается значение народного творчества. В 1890 г. впервые в более широком аспекте

Д. Булгаковский и Г. Пинчук обращаются непосредственно к памятникам народной педагогики – пословицам, песням, загадкам, обрядам, отмечая их воспитательное значение в народном быту [3]. Продолжая эту традицию, М. Я. Никифоровский собирает бытующие среди простых людей Белоруссии поверья, обряды, легенды, сказания и делает их достоянием общественности [4]. Большой научный интерес представляет попытка Е. А. Покровского в этнографическом и педагогическом плане проанализировать детские игры и их роль в физическом и нравственном развитии детей [5]. Другой исследователь, А. Соболев, рассматривает детские игры в сочетании с детскими песнями и тем самым еще более расширяет границы народной педагогики [6].

К. Д. Ушинский проанализировал системы воспитания в Германии, Франции, Англии, Северной Америке. На основе этого анализа он пришел к выводу: общей системы воспитания для всех народов не существует. По его мнению, на воспитание большое влияние оказывают характер, национальные особенности, культура, быт, история народа.

Исследователи народной педагогики вслед за К. Д. Ушинским справедливо ставили и ставят вопрос о целесообразности взаимопроникновения, взаимообогащения народной и научной педагогики.

Среди наследия историков отечественного образования выделим концепцию П. Ф. Каптерева, в которой историко-педагогический процесс предстает как «саморазвивающаяся система»; ее ведущая тенденция – нарастание гуманистических начал воспитания. «Дело всюду начинается с того, что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающие поколения к... общественно-политической организации... В такой односторонности и узости понимания человеческой природы лежит залог дальнейшего движения воспитания. Постепенно нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее и богаче той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т. п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно... когда воспитанию ставятся более широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех ее свойств, а не каким-либо специальным общественным целям» [7].

Такой «системный подход» ориентирует на изучение гуманистической традиции в отечественной дореволюционной теории и практике воспитания, как и ее влияния на педагогическое самосознание общества, рост общественных инициатив в организации школьного дела.

История педагогической мысли показывает, что самые ценные сочинения в этой области имеют глубокие народные корни. Принцип народности воспитания осуществляется в раннем детстве, в процессе овладения родной речью. Н. К. Крупская придавала большое значение развитию речи детей в семье, особенно в процессе общения матери с ребенком. Она обращала внимание на то, что «материнский язык служит ему орудием выражения себя, своих мыслей, своих настроений» [8].

А. С. Макаренко убедился на собственном многолетнем опыте народного учителя, что педагогика рождается в живых движениях людей,

в традициях и реакциях реального коллектива. Он подчеркивал, что «семейная, трудовая подготовка имеет самое важное значение для будущей квалификации человека» [9].

В. А. Сухомлинский, глубоко вникая в суть народной педагогики, подчеркивал необходимость и важность изучения нравственных идей и вытекающих из них педагогических принципов народа. Он считал, что, несмотря на богатство и огромное практическое значение, народная педагогика в должной мере не изучается, глубокие исследования по данной теме не проводятся. «О народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике», — писал он. — Я уверен, что народная педагогика — это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа» [10]. Характер, нравственные идеалы народа особенно ярко проявляются в созданных им сказках, былинах, легендах, эпосах, поговорках и пословицах.

Новым шагом в изучении народной педагогики можно назвать исследования И. Сенигова. Хотя автор и не лишен субъективизма, его стремление показать особенности народного представления о человеке, его формировании и опыте воспитания заслуживают интереса [11].

Народная педагогика тесно связана с этнографией и языкознанием. Ее проблемы в социально-экономическом и этнографическом аспектах затрагивались в целом ряде исследований историков, филологов, этнографов. В советский период одним из первых к проблемам народной педагогики обратился известный этнограф и педагог Г. С. Виноградов, описавший сущность этого явления как составную часть педагогической культуры народа, утверждавший право существования термина и понятия «народная педагогика». Народная педагогика — «не столько система, сколько сумма знаний и умений», — утверждал Г. С. Виноградов [12]. Он характеризовал ее как совокупность навыков и приемов, применяемых народом в целях формирования личности в определенном направлении. По мнению ученого, когда речь идет о народной педагогике, имеется в виду не теория, а практика воспитания. Исходя из этого, он считал, что совокупность принимаемых народом средств воздействия на юное поколение в целях его обучения и воспитания следует назвать народной педагогикой. Им опубликованы брошюра «Народная педагогика» и научно-методические программы изучения последней. Он обосновывает научный подход к анализу народной педагогики, которая, по его мнению, опирается на народную философию, мировоззрение, впитывает стихийный материализм, суеверия и предрассудки, отражает в себе «все испытанные народом влияния, все его лучшие и худшие качества» [13].

Народная социально-педагогическая практика имеет глубокие исторические корни. Она выработала многочисленные педагогические нормы, приемы, традиции воспитания, благодаря которым наши предки решали сложнейшие жизненные задачи, такие, как искусство выживания, умение жить в обществе людей, эффективно передавать последующему поколению весь комплекс необходимой жизненной информации. В этом отношении значительную роль сыграли исследования С. Т. Шацкого, руководившего первой опытной станцией Наркомпроса РСФСР. В своей экс-

периментальной работе он ставил задачу: выявить в деревне те «скрытые тенденции развития», которые при их актуализации могли бы быть использованы профессиональной педагогикой [14].

Ученый-этнограф А. Ф. Хинтибидзе исследовал идеи воспитания в грузинском народном эпосе. Анализируя гениальное произведение Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре», народные сказки «Цикара», «Гор-линка», «Догадливость Ираклия», «Стих об Арсене», «Амирнани», «Этерн» и другие, автор исследования раскрывает народные идеалы и представления об умственном, нравственном и эстетическом воспитании молодого поколения [15]. Желая создать единую историю педагогической мысли, Хинтибидзе исследовал также взаимоотношения народной педагогики и истории педагогики, определил структуру и методику изучения этих вопросов [16].

Проведены также интересные социологические исследования, рассматривающие проблемы народной педагогики в этнокультурном плане. В структуре народной культуры, отражающей народное мировоззрение, миропонимание, народная педагогика взаимодействует с народной медициной, экологией, этикой, религиозными воззрениями и т. д. [17].

Особенно активно к этнопедагогике как к отрасли знаний об опыте народного воспитания специалисты стали обращаться начиная с 60-х гг. XX в. Большая заслуга в этом принадлежит академику Г. Н. Волкову, автору монографий «Чувашская народная педагогика» и «Этнопедагогика». Он раскрыл сущность этнопедагогике, определил ее категории, место в системе наук о воспитании: Народная педагогика, «отражая определенный уровень педагогических знаний, конкретный исторический этап в духовном прогрессе человечества, служит основой, на которой возникла и развивалась педагогическая наука» [18].

Г. Н. Волков впервые применяет термин «этнопедагогика», определив ее как науку «об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку, о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности и нации. Этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий...». И. Т. Огородников, известный педагог, считает, что введенное Волковым понятие «этнопедагогика» вполне правомерно, ибо «если народная педагогика имеет отношение к опыту и его описанию, то этнопедагогика — сфера теоретической мысли, сфера науки ...» [19]. Это отражение нравственных, мировоззренческих идей народа, это часть их культурного наследия. Геннадий Никандрович писал: «Когда говорят о национальной идее, то национальная идея представлена в этнопедагогике» [20].

Научное исследование народной педагогики как явления культуры предполагает, прежде всего, уточнение понятийного аппарата. Как подчеркивают Д. М. Бурхинов, Д. А. Данилов, С. Д. Намсараев, в литературе сложились две дополняющие друг друга трактовки понятия «народная педагогика»: Во-первых, эмпирические знания, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые присущи сознанию разных народов; во-вторых, — педагогическая практика разных народов [2]. Во втором случае уместно употребление понятия «этнопедагогика».

К этой же мысли подводит нас и А. А. Григорьева: «представляется целесообразным терминологически разделить предмет исследования и саму науку. Если строго подойти к использованию дефиниции «народная педагогика», то можно отметить следующее: нередко значение термина сужает, географически и исторически, исследование опыта воспитания рамками самых крупных и позднейших этнических образований, чем допускается игнорирование изучения более мелких и ранних этнических общностей (рода, племени, а иногда даже народности) <...> Термин «этнопедагогика» полнее и точнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура народа, которая сложилась и продолжает развиваться в той или иной этнической группе» [21].

Исследователи этнической педагогики едины в том, что учет в организационно-воспитательной работе лучших национальных традиций воспитания и обучения детей придает всей педагогической деятельности, осуществляемой как в школе, так и за ее пределами, необходимую стабильность, целостность, обеспечивает ее эффективность. В. А. Сухомлинский, мечтавший написать книгу об украинской народной педагогике, считал важной задачей сохранение, развитие, углубление традиций народной педагогики. Жизненность его педагогических идей обеспечена тем, что они имеют глубокие народные корни. Он был уверен в том, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа, в ней раскрываются особенности национального характера. В этнопедагогических исследованиях Я. И. Ханбикова (Татарстан), К. Б. Салчака (Тува) и других раскрываются веками выработанные принципы и приемы народного воспитания, имеющие непреходящую ценность.

Впервые дети Севера как объект народного воспитания фигурируют в книге В. Ф. Афанасьева «Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока» (1979). Автор характеризует народные традиции воспитания детей в семье, функции детской среды, взаимоотношения детей и взрослых, особенности воспитания девочек. В последнее время в Якутии этнопедагогика развивается особенно активно. Ее истоки анализируются в творчестве якутских летописцев, мыслителей, ученых, писателей: П. Ойунского, А. Кулаковского, Г. Ксенофонтова, А. Софронова, Н. Мординова и др. Можно обнаружить следующие направления этой науки: история этнопедагогики (А. Гоголев, Д. А. Данилов, Н. Д. Неустроев, А. Д. Семенова, И. С. Портнягин и др.), этнопсихология (А. П. Оконешникова), этнопедагогический менеджмент (Е. П. Жирков), этнофилософия (А. Новиков, Б. Н. Попов, К. Д. Уткин, Г. Эргис и др.).

Народная педагогика, или этнопедагогика как наука об эмпирическом народном опыте обучения и воспитания человека, основывается на традиционной системе воспитания, ценностей и достижений национальной культуры этнической общности.

Будучи предшественницей научной педагогики в гносеологическом, историческом, логическом и структурном отношении, она имеет некоторое своеобразие и характерные особенности. Анализируя содержание и формы памятников народной педагогики, можно выделить ее отличительные черты.

Народная педагогика исторически сложилась в глубокой древности и поэтому является предшественницей научной педагогической мысли. Еще Платон говорил: «Хотите сохранить нацию, воспитывайте дочерей. Хотите сохранить государство, воспитывайте сыновей». Этнопедагогика существует столько времени, сколько сам народ, который на практике семейного воспитания накапливал знания и педагогический опыт. Постепенно шаг за шагом он вырабатывал «неписанные законы» гуманизма. Великие педагоги разных времен и народов в своих произведениях опирались на национальное художественное творчество, развивали идеи народности, природосообразности воспитания, широко использовали примеры из народной педагогики как выражение народной мудрости.

Но следует отметить и то обстоятельство, что поскольку в основе народной педагогики лежат эмпирические знания, она наряду с достоверными, ценными, полезными сведениями содержит искаженные, неточные, а порой ошибочные и даже вредные идеи. Например, некоторые поговорки и пословицы выражают пренебрежительное отношение к женщине, терпимость к проявлениям социальной несправедливости, поощряют применение физических наказаний в семье и т. д. Эмпирический характер народных представлений и знаний выражается в том, что явления жизни не воспринимаются в рамках реальной действительности, а оцениваются с позиции практической полезности. Прагматизм порою граничит с утилитарностью, польза рассматривается как основа нравственности и не обращает внимания на иные мотивы действия человека [22].

Необходимо критическое осмысление идейно-нравственного наследия прошлого. В целом в народной педагогике доминирующее положение занимают демократические, гуманистические идеи. К предметному содержанию народной педагогики ученые, мыслители, учителя и народные наставники обычно относят следующие блоки:

- а) народно-педагогические понятия (уход, наставление, воспитание, самовоспитание, учение, самоучение и т. д.);
- б) функции воспитания (подготовка к жизни и труду, формирование нравственных черт, развитие ума, отношение к прекрасному, забота о здоровье и т. д.);
- в) условия воспитания (родная земля, природа, родное слово, родной язык, труд, быт, обряды, обычаи, традиции, культура и т. д.);
- г) методы воспитания (пример, показ, упражнение, пожелание, совет, просьба, намек, одобрение, укор, запрет, проклятие, наказание и т. д.);
- д) средства воспитания (народное творчество, фольклор, народные ремесла, национально-музыкальные, игровые инструменты, предметы быта и др.);
- е) организация взаимоотношений детей (трудовые союзы, клубные и спортивные объединения по интересам школьников, детские и молодежные, общенародные и национальные праздники и т. д.);
- ж) совместные формы жизнедеятельности людей (семья, род, община, племя, народ и т. д.);
- з) народные воспитатели (родители, родственники, старшие дети, уличные и общинные учителя, мудрые и бывалые наставники и т. д.);
- и) критерии совершенного человека.

На основе вышеизложенного рассмотрим исторические, социально-экономические и природно-климатические условия, которые сформировали наиболее характерные особенности этнопедагогики коренных жителей Севера. Якутия – край суровый, загадочный, неизведанный, как писали о нем исследователи-этнографы. По нашему глубокому убеждению, специфика педагогического процесса в национальной школе определяется во многом совокупностью данных особенностей, и только на правильном, научно выверенном их учете можно найти оптимальные пути совершенствования педагогической деятельности в условиях Севера. Его население прошло своеобразный путь исторического развития. До прихода русских в Ленский край якуты и другие северные народности вели в основном кочевой, а по долинам Лены и ее притоков – полукочевой образ жизни. Производительные силы и производственные отношения носили примитивный характер, развивались медленно. У жителей Ленского края не было государственности. Якуты переживали стадию разложения первобытно-общинного строя и зарождения элементов классовых отношений.

На огромной территории Севера населенные пункты, как правило, создавались на значительном удалении друг от друга. Причем эти пункты были малонаселенными, состояли из нескольких дворов. Такое обстоятельство объясняется традициями хозяйствования. Возможность развития оленеводства, коневодства, охоты, рыболовства – традиционных видов народного хозяйства – связана с расселением людей в целях правильного пользования землей, пастбищами, охотничьими и рыболовными угодьями. Такая изолированность, оторванность от других накладывает существенный отпечаток на формирование психических качеств человека. Она способствует также возникновению диалектов, что затрудняет общение между людьми одной и той же национальности, живущими в различных районах республики.

Характеристика жизни народов Севера будет неполной, если не сделать еще один штрих. Низкий уровень развития производительных сил, промысловый характер производственной деятельности обусловили полную зависимость человека от сил природы. Все это порождало архаичные общественные отношения и способствовало возникновению различных обрядов, традиций, регламентировавших все действия человека и определявших своеобразие его культурной и интеллектуальной жизни.

Между тем зависимость человека от сил природы сыграла и положительную роль в его становлении. Он научился бережно относиться к флоре и фауне своего края.

Современный исследователь жителей Крайнего Севера В. И. Костецкий отмечает, что суровые природные условия «не терпят» поспешных решений, многословья, здесь люди «вдумчивы, осторожны и в то же время медлительны». Он подчеркивает, что «замедленную скорость протекания процессов вырабатывает наряду с природой социальный мир Севера». Коренные жители Севера по сравнению с другими народами не только менее возбудимы, но и обладают рядом ценных качеств, которые составляют основу характеристики человека, будучи естественными в жизненных условиях данного этноса, служат духовным богатством народа. Наиболее распространенными в этой среде являются такие общечеловеческие

идейно-нравственные ценности, как коллективизм, трудолюбие (без этих качеств человек, борясь со стихийными силами природы, просто не выжил бы), любовь к родной земле, гостеприимство и др.

В становлении педагогических идей важную роль сыграло народно-поэтическое творчество: фольклор: героический эпос (олонхо), сказки, песни, сказания, пословицы, поговорки, загадки, заговоры, причитания [23].

Еще в глубокой древности у якутских племен были зачатки педагогической мысли, отражавшиеся в совокупности житейских правил. Они нашли свое выражение как в практике воспитания, так и в народно-поэтическом творчестве. Педагогические идеи развивали народные мыслители, певцы-импровизаторы, воины-богатыри, которые передавали народный опыт, умение и навыки в области воспитания последующим поколениям. Народ всегда точно представлял себе сущность воспитания подрастающего поколения, трудности и радости этой работы, благородство конечной цели. Это отразилось в пословицах и поговорках, например таких: «Воспитание – бесценное богатство». «Дитя – драгоценность, но еще большая драгоценность – его воспитание». Речь идет о формировании нового поколения, самого важного достояния народа. Народ понимает, что воспитание – процесс длительный, многогранный: «Ум не имеет цены, воспитание – предела». Как видно, трудное дело – воспитать человека, оно требует заботливого и внимательного отношения, определенных знаний и умений. Народные изречения, касающихся этих трудностей, можно свести к одному: «Кто не закалит своего сердца, тот не воспитает ребенка».

Воспитание – вечная категория, она существует и развивается вместе с человеческим обществом. Если время для начала воспитания упущено или этот процесс осуществляется неправильно, приходится перевоспитывать, а это задача более трудная. Недаром в народе говорится: «Даже полководцы не могут справиться с сыновьями и внуками, которые ведут разгульный образ жизни». Однако народ в силу своего оптимизма всегда верил и верит, что «камень и тот можно отшлифовать, а человека перевоспитать и подавно».

В народной системе перевоспитания центральное место занимает личный пример родителей и других взрослых в семье. Народ справедливо утверждает: «Чему научились в гнезде, то и делают в полете». Влияние отца на сына является могучим воспитательным средством. «Если сердца отца и сына едины – земля превратится в золото» – говорит народ. Афоризмы советуют: «Пока сын мал, будь ему воспитателем, когда растет – братом». Родителям необходимо сочетать уважение к ребенку с требовательностью к нему, ибо «строгость учителя лучше ласки отца». Говорили: «Боишься плача ребенка – сам заплачешь». «Учи ребенка на опыте других и на собственных ошибках». Но вместе с тем народ с пониманием относится к материнским слабостям: «Гнев матери как снег – обильный, но быстро тает» [24]. Также и самовоспитание в народном представлении имеет большое значение. Народный афоризм прямо нацеливает юношей и девушек: «Родители дали тебе жизнь – волю воспитай сам», «Захочешь узнать себя – спроси мнение людей», «Хорошему нраву учись на примере безнравственного», «Поступай так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой», «Не учись нежностям, учись трудностям», «Знай больше, говори

меньше», «Взялся за дело, делай хорошо». В них выражается уверенность, что молодые люди путем самовоспитания могут выработать в себе лучшие человеческие качества: благородство, вежливость, трудолюбие, скромность, справедливость, беспредельную честность и правдивость. Так, у коренных народов Сибири мальчикам с раннего детства внушают, что они должны стать идеальными мужчинами, а это подразумевает хорошее физическое развитие, замечательные навыки в труде и общении. Дети воспитывались в духе высокой нравственности. Им постоянно внушали мысль, что человек в своей жизни не должен совершать десяти «черных дел», которые состоят из трех действий тела (воровства, прелюбодеяния, убийства); из четырех действий языка (клеветы, лжи, пустой болтовни, сквернословия); из трех действий помыслов (корыстолюбия, зависти, злобы).

Обобщая высказывания народа, можно утверждать, что составляемый веками идеал гуманистичен. Процесс нравственного становления личности и опыт народного воспитания ориентирован на общечеловеческие ценности. Как уже говорилось выше, в списке недозволенных поступков, слов и мыслей значатся:

- 1) убийство (прерывание жизни живого существа);
- 2) воровство (взятие того, что тебе не принадлежит – кража, грабеж, коррупция, присвоение чужих ценностей);
- 3) прелюбодеяние (измена, предательство, половые извращения);
- 4) ложь (неправда, вранье);
- 5) клевета (кляуза, сплетня);
- 6) сквернословие (грубая, запрещенная ругань, угрожающие бранные слова);
- 7) хвастовство и болтовня (самохвальство, пустословие);
- 8) корыстолюбие (жадность, стремление к личной выгоде);
- 9) злоба, зависть (недоброжелательство, вызванное успехами человека);
- 10) проведение неправильного учения (пропаганда, направленная против заведомо правильного учения).

Воздерживаясь от этих десяти черных дел (*арбан хара нугэл*), идеальный человек как бы следует «десяти белым добродетелям» (*арбан сагаан буян*):

- 1) спасение жизни любого живого существа;
- 2) воздержание от взятия того, что не является твоим;
- 3) воздержание от прелюбодеяния;
- 4) правдивость, честность;
- 5) воздержание от клеветы, сплетни;
- 6) воздержание от грубых и бранных слов;
- 7) скромность (не быть пустословом, болтуном);
- 8) воздержание от жадности, проявление жалости и сочувствия;
- 9) отказ от чувства зависти и мести, от злобы;
- 10) распространение научного учения (помощи в толковании правильного учения, направленного на добродетельные поступки против проявления «десяти черных дел»).

Осознанное понимание каждым ребенком и взрослым значимости «черных» и «белых» дел помогает совершать поступки и действия на основе гуманистических принципов.

Народная педагогика не только создает идеал, к которому должен стремиться каждый, но и определяет важнейшее условие, позволяющее достигнуть цели: человек становится сильным, умным, храбрым, если он, пройдя суровую школу жизни, преодолевает трудности, вырабатывает выносливость, настойчивость.

В народной педагогической мудрости наблюдается достаточно четкая дифференциация форм, способов воспитания и обучения. Среди них следует особо подчеркнуть природу, слово, труд, традиции, искусство, религию.

Особенно сильным и действенным средством воспитания являются прогрессивные национальные традиции и обычаи, в которых у больших и малых народов аккумулируются педагогические воззрения. На основе анализа можно заметить, что традиции и обычаи делают воспитание исключительно управляемым. Оформившись из потребностей жизни человека, они становятся как бы неписанным правилом, законом общественной жизни. В итоге они превращаются в материальные, духовные и общечеловеческие ценности, регулирующие разнообразные потребности и интересы людей в обществе. У народов Севера много обычаев и традиций, что придает воспитанию определенную систему. Они, будучи общественным явлением, определяют принципы, нормы, правила, идеалы, которые регламентируют жизнь человека.

Суровые природные условия, с одной стороны, угнетенное, колониальное положение – с другой, выработало у народов Севера чувство жалости и сродобольности. Прогрессивный русский писатель И. А. Гончаров отмечал: «Сколько холодна и сурова природа, столько же добры и мягки там люди». Жалость – это не унижение людей, а чувство сострадания к их несчастью и нуждам. Жалели дряхлых стариков и маленьких детей, сирот, нищих и людей, имеющих природные недостатки. Жалость вытекает из чувства сострадания, из сознания того, что они – тоже люди, хотят жить по-человечески. Еще в 1911 г. в журнале «Живая старина» бывший политический ссыльный, впоследствии почетный академик Э. К. Пекарский, писал, что «... неизвестно еще случая, когда тунгус погиб бы из-за того, что не нашел своевременной поддержки у родственников или сородичей». У северян принят такой обычай: старика, старушку, инвалида, сироту содержать за счет того рода, к которому они принадлежат. Добровольная помощь неимущим продуктами, деньгами, одеждой, трудовым участием широко оказывается и сейчас. Преступившие этот обычай подвергаются общественному осуждению, их считают скупыми, жадными, подвергают осмеянию. Народная мудрость и жизненный опыт породили неписанные законы жалости: Не смейся над престарелыми, инвалидами; Старайся сделать что-нибудь доброе нищему, слепому, немому, хромоту; Не дразни малышей, не обижай их; Всегда обогрей замерзших, накорми голодных, приюти бездомных; Не злорадствуй над больными, не смейся над сиротами; Не подчеркивай при разговоре физические недостатки людей; Не смейся над чужой бедой; Ротозея не обманывай, нерасторопного не расстраивай; Кто в горе, того не огорчай; В народе будь приличным. Все эти мудрые советы народа имеют конечную цель – воспитать в подрастающем поколении чувство сострадания и уважения к беспомощным.

Как и у многих других народов, у северян ценятся вежливость, услужливость и почтительность к людям. Эти замечательные человеческие ка-

чества передаются из рода в род, из поколения в поколение. Якут родных, двоюродных и даже троюродных сестер и братьев называет не именем, а словом, означающим степень родства. Например, к старшим сестрам обращается со словом «эдьиэй», а к старшим братьям – «убай», а ульчи называют старшего брата «ага», сестру – «эге». Это имеет положительное педагогическое значение: укрепляет авторитет старших, дети приучаются с малых лет почтительно относиться к людям.

Профессор А. Е. Мординов указывает, что у северных народов существует обычай, крайне необходимый всякому живущему и работающему в условиях тайги и тундры. На трактах Крайнего Севера с незапамятных времен на расстоянии десятков километров друг от друга стоят так называемые поварни – избушки из плавника. Любой, проезжающий зимой на собаках и оленях, ночует в этих избушках. Он находит здесь заранее приготовленные другими пищу, дрова, лучинку, спички и, в свою очередь, уезжая, сам, если может, оставляет запасы топлива, часть своих продуктов для другого путника [25]. В суровых условиях полярной зимы обычай взаимопомощи является совершенно естественным и необходимым. Врач Ф. Августиневич, обследовавший население Якутской области, в путевых записках рассказал: «При входе в поварню я заметил связку рубленых дров, оставленных, как мне потом объяснили, бывшими здесь до нас проезжающими, что и мы, в свою очередь, должны были сделать, выезжая оттуда» [26].

Этот традиционный обычай сохранился и в настоящее время. На путях передвижения в пустых ярангах, шалашах, чумах и палатках оставляется запас продуктов, дров, спичек, свечей и даже льда или воды, чтобы проезжающий или заблудившийся мог сразу приготовить пищу и вообще пользоваться всем необходимым. Запас продуктов регулярно пополняется [27].

Веками выработанные и проверенные традиции народа обусловили наличие таких характерных черт в этническом сознании и самосознании северян, как гуманность, высокая нравственность, патриотизм. Они и формируют личность представителя северного этноса, способного плодотворно жить и трудиться в специфических, экстремальных условиях Севера.

Народная педагогика не только создает идеал, к которому должен стремиться каждый, но и определяет важнейшие условия, благодаря которым человек становится сильным, умным, храбрым. Пройдя суровую школу жизни, он учится преодолевать трудности, проявлять настойчивость. Данное условие имеет два аспекта. Первый – это само преодоление препятствий, встречающихся в естественной жизни. Второй – выработка таких нравственно ценных качеств, как выносливость, настойчивость, которые являются одновременно следствием и целью преодоления трудностей. Этот процесс в естественных условиях представляет собой содержание принципа воспитания реальной жизнью.

Вместе с тем воспитание у детей самостоятельности, стремления к преодолению трудностей сочетается с чутким отношением к ним, особенно в раннем детстве. Причем это качество в какой-то степени объединяет все большие и малые азиатские народы, где в семье ребенок занимает особое положение. Народы Севера умеют сочетать любовь, уважение и доверие к

детям с требовательностью к исполнению ими своих обязанностей. Это успешно достигается в совместной трудовой деятельности родителей и детей.

Подводя итоги анализу формирования гуманистических идей народов Севера, представленных в традиционной культуре, хочется отметить, что идеал как понятие морального сознания имеет социальную основу. Определяя нравственные требования к сформированному в сознании образу совершенной личности, народ развивает и изменяет этот идеал вместе с изменением условий жизнедеятельности. Как писал Ф. М. Достоевский, «Нравственно только то, что совпадает с вашим чувством красоты и идеалом, в котором вы ее воплощаете». Если образец выступает в качестве ведущего элемента морального сознания, то определяющими его содержание факторами являются свобода и ответственность. Моральная свобода – это возможность и способность субъекта определять и реализовывать свою нравственную позицию, обеспечивающую достижение идеала [29]. Она проявляется как свобода выбора направленности и способов деятельности личности в сложившейся ситуации. В разные исторические эпохи понятия моральной свободы и ответственности имели иногда противоположные трактовки – от полной анархии до религиозного аскетизма. Культура народов Севера, и, в частности, традиции в воспитании детей представили миру решение проблемы свободы и ответственности как взаимосвязанный процесс, где нравственная свобода есть выбор, обусловленный уровнем сознательности и культуры субъекта. Чем выше этот уровень, тем гуманнее решения, принимаемые личностью, и тем ближе она к идеалу морального поведения совершенного человека. Здесь уместно вспомнить слова великого философа Канта, которые ярко иллюстрируют, как решается проблема нравственного выбора народа: «Две вещи в мире поражают меня – звездное небо надо мной, которое говорит о том, как я ничтожен, и моральный закон во мне, который говорит о том, как я велик. Как существо природное, человек подчинен необходимости, как существо моральное – он свободен» [30]. Представления народа об идеальном человеке заложили основы глубоко гуманного поведения и мировосприятия личности, что нашло свое отражение в традициях этнопедагогики. Современные приемы педагогического процесса, особенно в области нравственного воспитания, развиваются на основе передовых народных традиций. Например, одна из основных идей педагогики сотрудничества – уважение к человеку. В лучших традициях больших и малых народов всегда имеет место уважительное, гуманное отношение человека к человеку, прежде всего взрослых к детям и наоборот.

В заключение хочется напомнить слова Г. Н. Волкова: «Без памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» [20].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ушинский К. Д. Собр. соч. – Т. 2. – С. 161.
2. Бурхинов Д. М., Данилов Д. А., Намсараев С. Д. Народная педагогика и современная национальная школа. – Улан-Удэ: Изд-во «Бэлиг», 1993. – С. 63.

3. См.: Булгаковский Д., Пинчук Г. Песни, загадки, пословицы, обряды, приметы, предрассудки, поверья и местный словарь: Этнографический сборник. – СПб., 1890. – С. 301.
4. См.: Никифоровский М. Я. Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды и обычаи, легендарные сказания о лицах и местах. – Витебск, 1897. – С. 30.
5. См.: Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной). – 2-е изд. – М., 1885. – С. 368.
6. Соболев А. Детские игры и песни. – Владимир, 1915. – С. 48.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
8. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. – Т. 2. – С. 257.
9. Макаренко А. С. Собр. соч. – М. . 1957. – Т. 4. – С. 398.
10. Сухомлинский В. А. Письмо Г. Н. Волкову от 6 февраля 1967 г. // Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 162.
11. См.: Сенигов И. Народные воззрения на учение и воспитание. – СПб., 1896. – С. 15.
12. Виноградов Г. С. Народная педагогика. – Иркутск, 1926. – С. 5–9.
13. Там же. – С. 58.
14. Шацкий С. Т. Из курса лекций по педагогике // Педагогические сочинения: В 4 т. – М., 1960–1963. – Т. 3.
15. См.: Хинтибидзе А. Ф. Идеи воспитания в грузинском народном эпосе. – Тбилиси, 1952. – С. 14–17.
16. См.: Хинтибидзе А. Ф. Некоторые моменты взаимоотношения народной педагогики и истории педагогики. – Ростов-н/Д, 1975.
17. См.: Коган Д. Н. Народная культура в историческом развитии системы культуры: Изучение истории культуры как системы. – Новосибирск, 1983.
18. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа. – Чебоксары, 1966. – С. 21.
19. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 3.
20. Волков Г. Н. Этнопедагогика в условиях длительной социально-экономической нестабильности // Этнопедагогика Якутии: поиски и решения. – Якутск, 2000. – С. 3, 6.
21. Григорьева А. А. Концепция этнопедагогика якутов как теоретико-методические знания // Этнопедагогика Якутии: поиски и решения. – Якутск, 2000. – С. 39.
22. Неустроев Н. Д. Этнопедагогика народов Севера. – Якутск: ИПКРО, 1999. – С. 39.
23. Афанасьев В. Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии. – Якутск: Якут-скнигоиздат, 1966. – С. 8–9.
24. Портнягин И. С. Этнопедагог К. С. Чиряев: педагогические мысли, идеи и взгляды. – Якутск: Бичик, 2002. – С. 52.
25. Мординов А. Е. О социалистическом содержании и национальной форме советской культуры. – М.. 1959.
26. Августинович Ф. Три года в Северо-Восточной Сибири // Древняя и новая Россия. – 1800 – Т. 18. – С. 678.
27. ЯОПА, Ф. 3, Оп. 125, Д. 355, Л. 4.
28. Ушинский К. Д. Родное слово // Педагогические сочинения: В 6 т. – М. . 1988. – Т. 1. – С. 101.
29. Росенко М. Н. и др. Основы этических знаний. – СПб.: Изд-во «Лань», 1998. – С. 160.
30. Кант И. Сочинения: В 6 т. 1965. – Т. 4, Ч.1. – С. 270.

УДК 370.179 + 39

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА, НАРОДНАЯ ЭТИКА И НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА САХА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

М. Н. Егоров

Народная педагогика, народная этика и нравственная культура тесно взаимодействуют в этнопедагогическом пространстве, где все эти три фено-

мена оказываются равноправно действующими. Все они имеют самостоятельные поля функционирования. В свое время В. А. Сухомлинский писал Г. Н. Волкову, что берется за исследование украинской народной педагогики и при этом его более всего затрудняет сложность разграничения народной этики и народной педагогики. Он считал, что принципы народной педагогики – это не сухие, абстрактные положения, а идейно-нравственные, художественно-образные сгустки, аккумулирующие в себе тысячелетний опыт народа, его духовные ценности. Народная этика естественно входит в этнопедагогическое пространство как неотъемлемый аксиологический компонент народной педагогики, как стремление к жизненной мудрости, к разумному поведению. А народная этика и народная нравственная культура настолько тесно связаны друг с другом, что можно представить последнюю как неотъемлемую часть первой. Все это становится ясным при рассмотрении народной педагогики и народного воспитания как предмета этнопедагогики.

Народная педагогика, прежде всего, ориентирована на духовность, демократизацию, гуманизацию и гуманитаризацию образования и культуры. Под влиянием современной общественной жизни и науки о воспитании народная педагогика подвергается существенным изменениям, и в первую очередь демократизирует педагогическую науку, приближая ее к жизни народа. По мнению Г. Н. Волкова, «демократизация системы образования, так или иначе, укрепляет позиции народной педагогики» [1, с. 102]. Однако справедливо и обратное: народная педагогика поддерживает позиции демократической системы образования. Народная педагогика – самый убедительный факт реального функционирования национального суверенитета. Без нее нет и не может быть полноценной национальной школы. В сочетании с современными новыми традициями она служит всенародному делу воспитания и обучения молодого поколения. Многие выдающиеся творения народа переходят свои национальные границы, становятся достижением всех народов страны, по сути своей, общечеловеческими ценностями, в то же время, конечно, с национально-этнической фактурой (Т. Н. Петрова), что редко исчезает бесследно. Сегодня интерес к народной педагогике не является случайным, ибо она – часть духовной культуры народа, формирующей основы этики и морали. Принципы народной педагогики на всех материках и у всех рас и народов имеют немало общего, ибо они исходят из общечеловеческих ценностных ориентиров. Представляется уникальным в истории педагогики факт признания народной педагогики в Республике Саха на конституционном уровне. Постоянно поддерживал народную педагогику М. Е. Николаев, первый президент республики. Он лично участвовал в деятельности Музея народной педагогики в с. Оросу Верхневилуйского улуса.

Народная педагогика как результат творческого коллективного вклада в духовную культуру нашей многонациональной страны рассмотрена в трудах Ш. М.-Х. Арсалиева, В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волкова, В. М. Григорьева, А. А. Григорьевой, А. Ф. Хинтибидзе, А. Ш. Гашимова, В. Н. Иванова, К. Ж. Кожахметовой, Н. А. Корякиной, О. Д. Мукаевой, Т. Н. Петровой, З. Б. Цаллаговой, К. С. Чиряева, Л. И. Федоровой и других. В работах Т. Н. Петровой дается аналитическое представление эволюции есте-

ственного взаимодействия народной педагогики, народной этики и народной нравственной культуры. Исследования З. Б. Цаллаговой построены на богатейшем полиэтническом материале народной афористики, формирующей мышление, мировоззрение, взгляды на жизненные события и представляющей мощный пласт нравственной культуры.

Из богатейшего фольклорного материала народов, являющегося важнейшим источником народной педагогики, самобытной основой для функционирования национальной культуры, можно извлечь самое ценное: передающиеся из века в век посредством традиций, обычаев, национально-этнической обрядности, произведений декоративно-прикладного искусства, празднично-игровой культуры, правила национального этикета, прогрессивные идеи и опыт воспитания совершенного человека, т. е. взаимодействие народной нравственной культуры и народной педагогической культуры аналогично взаимосвязи народной педагогической этики и народной педагогики, на что обратил внимание в свое время В. А. Сухомлинский.

Якутская народная педагогика представляет собой синтез педагогической мысли, опыта народа; она всегда служила широким слоям трудящихся масс и выражала их идеи и традиции [3, с. 17]. При этом народная педагогика во все времена была нравственно ориентированной, была пронизана этическими идеями (правдивость, трудолюбие, скромность, честность, искренность). На современном этапе развития общества она помогает восстановить нарушенные функции социокультурных организмов в духовной жизни народа. Творчески преобразуя окружающий мир, активно усваивая социальный опыт поколений, человек становится человеком в полном смысле этого слова (букв. по якут. – *киһи киһитэ*), вероятнее всего, благодаря именно народной педагогической культуре, вобравшей в себя все лучшее, что есть в этике общества: почтительное отношение к старшим, гостеприимство, скромность, трудолюбие, высокую нравственность, правдивость, честность и т. д. Нравственная культура личности, как ничто другое, является показателем того, насколько человек стал для себя и других человеком в своих социальных связях и отношениях.

Народ создавал тысячелетиями и передавал из поколения в поколение устои, правила, приемы, способствующие в каждом человеке формированию таких черт нравственной культуры, как доброта, правдивость, честность, скромность, верность, чувства чести и достоинства, патриотизма, мужества.

Почтительному отношению к природе якуты учили детей с малых лет. Запреты и поверья заставляли оберегать природу. Это выражается в культе божьей коровки у русских, чувашей, татар, башкир; в культах водных источников у казахов, калмыков; в культах священных рощ у хакасов, якутов, бурят. У народов Севера природа и культура тесно взаимодействуют. Им было свойственно брать, не разоряя, используя все рационально [2, с. 251]. Живя в экстремальных природных условиях планеты, северные народы доказали всему человечеству своей историей истинность одного из великих законов бытия: брать у природы лишь столько, сколько необходимо для жизни. Вот вечные, незыблемые основы духовно-нравственной жизни человечества. «Вся жизнедеятельность этнических сис-

тем немыслима без органического симбиоза с окружающей средой», – говорил Л. Н. Гумилев. Об этой среде мы судим как об особого рода этнокультурном пространстве, в котором функционирует и нравственная культура с ее национальными особенностями.

Исключительно уникальна и богата система природосберегающих традиций и обычаев народа саха, представляющая собой духовную, нравственную ответственность человека за сохранение живой природы. Природосберегающие традиции и обычаи охотников Якутии, соблюдающиеся ими и свидетельствующие о высоком уровне нравственной культуры, рациональны и поучительны. У якутов человек не считался владыкой природы, поэтому в отношении с природой вносились элементы глубоко почтительного общения с ней. По религиозным воззрениям якутов, все живое имеет свой *кут* (душу). Поэтому неуважительное обращение к озеру или к реке, к дереву или к лесу, *алаасу* (круглый луг в лесу) или к стойбищу, может изменить отношение духов-хозяев не только к самому виновнику, но и ко всему его роду. Существовали табу на охоту в период размножения промысловых зверей, в определенных священных местностях. Регламентировалась охота на священных тотемных животных и птиц – покровителей и защитников племени Айыы (волк, медведь, стерх, лебедь, орел). Если убить, например, медведя во время его зимней спячки, за него отомстят другие медведи, нападая на спящего охотника. Остерегаясь такой мести, охотники непременно будят медведя, лежащего в берлоге, лишь после этого вступают с ним в бой. Во время промысла диких животных, птиц, рыбы нельзя бить всю стаю (весь табун или стадо); считалось, что массовое убийство живых существ может обидеть дух этих существ, и в первую очередь, дух тайги Баай Байаная, и они перестанут водиться в этих местах. Во время промысла добывают столько мяса, сколько надо для пропитания. Это диктовалось, видимо, и привычкой потребления постоянно свежей пищи, что влияло на состояние здоровья самого человека. Били выборочно: преимущественно самцов и старых особей. В бесконечном диалоге с Природой-Творцом и определяется нравственное начало в человеке.

Сохранение и воспроизводство представителей животного мира – в этом глубокий смысл многих существующих запретов. Так, например, в период нереста якуты ставили *туу* (вершу), ловили карасей из лучших озер и в *тымтах* (самодельных посудах из лучины) переносили в другие озера, бедные карасями. Через два-три года питались из этих озер здоровой, жирной рыбой. Ребенок уже с шести-семи лет должен быть готов установить взаимоотношения с природой. В этом заключалась экологическая мудрость народной педагогики саха. Якуты говорят: «*Kuhu – айыла оото, айыла – киһи алаһата*» («Человек – дитя природы, природа – дом человека»). Это знание передается стариками молодому поколению и по-прежнему почитается среди якутов. Якуты особое внимание уделяли царственной птице – орлу. Считали, что орел – сын Верховного божества Урун Аар Тойон, Хомпоруун Тойон, или Хотой Айыы. Ольхонские буряты орла тоже считали своим божеством, как некоторые якутские роды. Во время культовых обрядов якутские шаманы обращались к орлу с молитвенными заклинаниями. Поэтому появление фигурки *далан-ексеку* (дву-

главого орла) в качестве подвески к шаманскому костюму отнюдь не случайно.

С древнейших времен у якутов сохраняется система обрядов обращения, предваряющих вмешательство в природную среду. Например, приступали к сенокосу только после обращения к божествам и духам с молением. Таковыми были обряды обращения к божествам и духу тайги *Баай Байанаю*, к духам местности, где будет проводиться строительство. Прежде чем строить дом, выбирают удобное местоположение для домашнего очага: перед строительством бросают на землю, где будет стоять дом, кору дерева. Если в течение нескольких дней там появится какая-то живность (червячки, пауки и т. д.) – считалось, что это место подходит для строительства жилья. После этого производят *алгыс* (благопожелание) местности и бросают жребий *хамыйахом* (ковшом). Если хамыйах падает прямо на основание, то вопрос о строительстве считается решенным и организуется обряд строительства. Строгое соблюдение этикета каждым участником обряда в какой-то мере уже предвещало положительный результат. Поэтому на ритуальное исполнение обряда приходили люди с добрым сердцем и с чистой душой, единые в своих помыслах, добрых намерениях и чувствах. Никто из участников обряда не должен был нести с собой какой-либо отрицательный заряд. Нарушение считалось большим грехом, а ритуал мог оказаться недейственным или несовершенным и нанести вред, привести к неприятностям, болезням, бедствиям.

Вызывает удивление и восхищение созданная народом саха уникальная система природопользования, так называемая *сайылычная* (*сайылык* – летник). Она заключалась в сезонном ритме эксплуатации пастбищных и сенокосных угодий. Это обеспечивало равномерное использование биологической продуктивности при изъятии ежегодного прироста массы растений и сохраняла самовосстановительную способность экосистем. Любовь к природе, ее сбережение и поклонение ей – это только первый, начальный этап формирования нравственной культуры гуманистического аспекта. Все это рассказывается младшим школьникам на уроках национальной культуры Якутии, в ходе которых у детей вырабатывается нравственное и разумное отношение к окружающей их среде. Наши длительные наблюдения и ретроспективный анализ школьной жизни в младших классах, ровесников и старших убеждают в том, что такая информация доступна семи-десятилетним детям, и во многом в состоянии определить их поведение. Этим традиционным этическим идеям и идеалам уделяется особое внимание в работе с учащимися.

Народный этикет якутов, органично связанный с их религиозными верованиями, является важнейшим, может быть, и определяющим компонентом нравственной культуры. Учением Айыы выработаны определенные нормы нравственности: «Никогда не убивай, не разрушай, не ломай», «Не будь зловредным и жестоким». Этими заповедями украшены классные стенды якутских школ – своего рода материализация духовных сокровищ народа. С малых лет дети узнают, что несоблюдение правил Учения Айыы приводит к нарушению гармонии. Это фактическое материализованное требование к поведению человека. К общепринятым нормам поведения якуты относили совокупность определенных человеческих ка-

честв и достоинств, характерных для «Айыы аймаа» (племени Айыы). Обладание нравственными качествами, такими как почитание старших, щедрость, гостеприимство, общительность, взаимопомощь и соблюдение законов природы, по представлению якутов, является гарантом и залогом того, что после смерти их души не превратятся в *уер* – душу человека, не принятую ни в Верхний мир, ни в Нижний, а оставшуюся в Среднем мире и приносящую много неприятностей другим людям. Муж, мать и старые родственники мужа якутской женщины находятся в особом почитании и уважении. Невеста не допустит, чтобы ее увидели с непокрытой головой и с босыми ногами. Она не ходит по правой стороне у каминного огня и не называет родственников мужа по их якутскому прозвищу. Если женщина не соблюдает правила поведения, то ее муж считается очень несчастным. Общечеловеческие положительные нормы поведения: быть осторожным в мыслях и действиях, чтобы не навредить другим, тем самым прожить свой век в согласии с собой и другими – испокон веков вовлекались в неписанные законы жизни в виде определенных обычаев, которые непременно соблюдались всеми.

Десятилетний опыт реализации Концепции развития национальной школы со всей убедительностью доказал ее жизненность и перспективность. В Республике Саха заметно улучшилось преподавание и изучение родного языка, народных традиций, обычаев, тысячелетнего опыта народной духовности, этики на основе межнационального диалога культур, прежде всего благодаря коренному улучшению преподавания русского языка и русской культуры.

Ведущую созидательную роль оказали уникальные программы воспитания духовно-нравственного, этического направления – «Эркээйи», «Ураанхай саха оото», «Кыыс Куо» и «Урун Уолан». Этнопедагогика «кут-сюр» дополнительно подтверждает глубокую древность искусства воспитания и одновременно эмпирических знаний о нем. С другой стороны, «кут-сюр» – доказательство пансофического характера и народной этики, и народной педагогики, существования в них глубинных этнических корней, наконец и наличия в педагогической культуре саха «глубины памяти», как это замечательно подметил М. Е. Николаев в своей книге под этим названием. Более того, уровень признания этнопедагогика «кут-сюр» – это факт, доказывающий достаточно высокий уровень развития педагогической культуры якутов и Якутии в целом.

Нравственная культура саха является своего рода духовным стержнем всей системы народного воспитания. Ее нельзя представить отдельно, изолированно от культуры других народов: русских, появившихся на Лене в первой трети XVII в. и прививших здесь земледельческую культуру; эвенов, эвенков, чукчей и тюркоязычных долган, являющихся носителями традиционного уклада Севера, обладающих самобытной культурой и, как свойственно автохтонным народам, имеющих богатый опыт адаптации к природно-климатическим условиям Арктики и др.

В результате межличностного, межэтнического общения, взаимодействия и взаимопроникновения, несомненно, обогащаются этическая, экологическая, нравственная, трудовая, художественная культуры. Этот процесс неизбежно ведет к усилению, углублению и развитию интеграцион-

ных процессов. Все это вошло в сокровищницу общей нравственной культуры. За последние столетия накоплен огромный исторический опыт сотрудничества народов, населяющих Якутию, сформировался общий пласт культуры, который в свою очередь выступает сегодня фактором относительной межэтнической стабильности в регионе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волков Г. Н. Неотъемлемая часть народной культуры // Советская педагогика. – 1989. – № 7.
2. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000.
3. Портнягин И. С. Этнопедагогика «кут-сюр»: педагогические воззрения народа саха. – М.: Academia, 1998.

УДК 370.179 + 39

ЭТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ БУРЯТ

З. Б. Лопсонова

Понятия «этика», «мораль», «нравственность» входят в сферу духовной культуры человека. Культура – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей личности, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Под этической культурой личности мы понимаем характеристику ее этического развития, отражающую степень освоения ею морального опыта общества, органичную способность постоянно следовать в поведении и отношениях с другими людьми определенным ценностям, нормам и принципам, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Этическая культура личности – целостная система элементов, охватывающая культуру мышления (умение пользоваться этическим знанием, различать добро и зло, применять нравственные нормы к особенностям сложившейся ситуации); культуру чувств (способность к состраданию, сопереживанию); культуру поведения (совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе), основанных на гуманных и эстетических началах.

Воспитание этической культуры требует формирования доверия и доброжелательности к другим людям, проявления вежливости, соблюдения условных и общепринятых способов выражения доброго отношения друг к другу: приветствий, слов благодарности, извинений, правильного поведения в общественных местах, уважительного общения женщин и мужчин.

Дети нуждаются в раскрытии глубокого внутреннего смысла этической культуры, в понимании того, что следование приличиям свидетельствует об уважении к людям, традициям.

Академик Д. С. Лихачев отмечал, что «обращение к старому, возрождение старого, его сохранение – это не отказ от нового, это новое понимание старого, своих корней, ощущение себя в истории. Задержку в раз-

витии дает не приверженность к истокам, а отказ двигаться вперед. Интерес к добрым традициям диктуется обычно потребностями современности» (см.: Прошлое—будущее. – Л., 1985).

Традиционные явления народной жизни бурят неразрывно связаны с формированием духовной культуры человека. В нравственно-этических традициях бурятской народной педагогики отражены этические представления, суждения, нормы и правила поведения, которые необходимо активно использовать, прививая культуру поведения детям дошкольного и младшего школьного возраста. Многие положения народной педагогики, такие как требование послушания и почтительного отношения к родителям, внимания и чуткости к старшим, необходимо знать учителям, воспитателям и родителям, которые должны материализовать действующие обычаи, обряды, традиции.

Характерной особенностью народной педагогики является раннее начало воспитания, что актуализирует проблему приобщения детей к национальной культуре, начиная с дошкольного возраста. В качестве средства и условия формирования этической культуры личности мы обращаемся к таким традициям, как уважение старших, гостеприимство, должное обращение, правильные взаимоотношения родителей и детей. Все они, в сущности, составляют фундаментальные основы этноэтических традиций бурятского народа.

Веками складывались традиции и культура народов, воплощая в себя все то ценное, все те мысли и деяния людей, которые становятся достоянием потомков. Нашей задачей в нынешней ситуации является изучение тех традиций и обычаев, которые содержат в себе потенциал духовной жизни народа, и осмысление их с позиций этнопедагогики.

Духовная культура бурятского этноса – неиссякаемый источник народной мудрости, эстетического видения мира, замечательного отношения человека к природе и социуму. Самобытная культура бурят должна явиться основой для дальнейшего развития нации, так как именно культура определяет лицо народа, его жизнеспособность.

Буряты как этническая общность расселены в Юго-Восточной Сибири, Предбайкалье и Забайкалье. Исторически Предбайкалье и Забайкалье входили в экомир Внутренней Азии и в течение тысячелетий развивались по законам, базировавшимся на мировоззрении, которое по сути было экологическим. Сам базис этой цивилизации, по мнению И. С. Урбановой, ядро которого составляли монголоязычные этносы, был, во-первых, суперэтническим, во-вторых, экологическим. Речь идет о геополитическом единстве, вытекающем из самого отношения кочевников к земле, друг другу, окружающим народам – единстве, созданном набором базовых ценностей и символов, определяющих характер культурных традиций и цели общественного развития.

Сочетание различных типов культурных влияний определяет своеобразие современного историко-культурного пространства Бурятии. Древнейшая родовая культура монголо-язычных народов издавна существовала на земле Прибайкалья. На территории Бурятии располагались важнейшие духовные центры Монголосферы – огромного региона Центральной

Азии. До настоящего времени сохранился особый, ни с чем не сравнимый потенциал этих мест, связанный с почитанием предков и древних родовых святилищ. Существовал определенный нравственно-психологический кодекс, призванный поддерживать порядок в Степи, которую кочевники считали своим Домом. Человек умел «слушать» землю, природу, космос, умел с ними сообразовываться, бережно относясь ко всему, что его окружало. Символика культа Вечносинего Неба, Земли-Воды, предков, «хозяев местности» обеспечивала жизнеспособность экомира Внутренней Азии на протяжении тысячелетий, способствуя сохранению экологического баланса, связанного с природной способностью человека воспринимать себя в единстве со средой обитания.

Особую роль в сохранении священных символов и обогащения духовного мира бурят сыграл тибетский буддизм, обеспечивший проникновение в Бурятию великих достижений древней культуры стран Центральной Азии – Китая, Тибета, Индии, Монголии. Доминирующим нравственным правилом в буддизме является «Ахимса» – непричинение вреда всему живому. «Ахимса» означает, что «людей необходимо обучать таким образом, чтобы можно было достичь полного использования возможностей человеческого тела. Человеческое тело предназначено для духовного самопознания, поэтому любое движение или поступок, не ведущие к этой цели, есть насилие над ним». Именно поэтому народы Центральной и Восточной Азии уделяли серьезное внимание очищению ума, тела, поступков человека, а также самому понятию чистоты. Соблюдение чистоты у монголоязычных народов распространялось в равной степени на отношение человека к природе, огню очага, отношения внутри семьи, рода, имело не только физический и нравственно-психологический аспект, но и глубокий трансцендентальный и мистический смысл.

Таким образом, современная этнологическая концепция раскрывает особенности формирования духовных начал в условиях определенной природной и этнической среды, что дает нам представление о том, как в рамках целостного образа жизни и взаимовлияния культур монголоязычных народов формировалась определенная система этических ценностей бурят, которая составляла основу взаимоотношений между людьми и целыми народами.

Своеобразной философией, этикой и религией монголоязычных народов стала Яса, которая представляет собой главные заповеди монголов. Вплоть до распада Великого Монгольского государства в XVII в. Яса оставалась источником этико-правовой жизни монголов. Законы и этика родства всегда были залогом порядка в Степи. Представления и нормы, регулирующие отношения людей, принадлежащих к одному уруг-роду, были сосредоточены в Еке-Торе (Великая правда) – нравственно-правовом кодексе степи [8]. Важную регулятивную роль играли также понятия «старшего» и «старшего в роде». Выражения «старший в роде», как и «хранитель огня» (младший сын), проявляют особенность монгольской концепции человека. Монгол не воспринимал себя как изолированного индивида, как «Я» в европейском смысле. Он мыслил себя частью родового организма, поэтому порядок поколений и система родственных отношений имели для него большое значение.

Ценности и нормы родства были настолько существенны для монголов, что этика родства стала моделью формирования их внешних связей. Относиться к чужакам как к родным – в этом был глубокий человеческий смысл монгольской стратегии внешних связей, выступающей в виде института побратимства.

Нормативно-правовую культуру древних и средневековых монголов продолжали сохранять и осколки монгольского мира: халха-монголы и бурят-монголы. У последних до 1808 г. действовал Устав 1649 г. Согласно монгольскому праву, бурятские кодексы содержали многочисленные статьи о преступлениях против нравственности: оскорблении родителей, сплетнях, лжи, клевете, оскорблении словом и действием, пьянстве, азартных играх.

Устоявшиеся нравы, традиции и обычаи народа играли решающую роль в формировании нравственных принципов, привычек и поведения. Дети на примере старших, а также на основании принятых в обществе норм и правил взаимоотношений, понятий добра и зла, чести и справедливости воспринимали и усваивали этические нормы народа, его представления о человеческой добродетели и пороках. Они должны были проявлять по отношению к старшим уважение и послушание. В народной педагогике это основывалось на убеждении, что в обществе наибольшим почетом должен пользоваться тот, кто больше сделал для других, и вознаграждаться должен тот, кто дольше участвовал в общественно-полезном труде.

Уважение и почитание старших – это укрепление преемственности поколений, на котором основывается духовно-нравственная связь младших и старших. С давних времен в бурятских семьях детей приучали к вежливому обращению со старшими, не пререкаться с ними, уступать им дорогу, не стоять спиной к ним. Первыми со взрослыми, легким поклоном головы здоровались дети, прижав обе руки к груди. Основную этическую ценность в отношениях младших со старшими несут наставления и высказывания: «Ахань захирдаг, дуунь дуургэдэг» (Старший брат приказывает, а младший выполняет), «Аха хуниие хундэлхэ» (Уважай старшего человека), «Аха хуундэ харгы гарга» (Уступай дорогу пожилым людям), «Аха хуунтэи урид мэндэшэлэ» (Вперед поздоровайся с взрослыми), «Аха хуунэй урдуур бу гара» (Не переходи дорогу старшего), «Аха хуунэй урда ташаага бу тула» (Перед старшим человеком не опирайся в бок руками), «Аха хуун руу нюргаараа бу хара» (Не поворачивайся спиной к старшему), выступающие в качестве нравственных заповедей, правовых норм и образцов поведения, которыми человек должен руководствоваться в течение всей жизни.

В устном народном творчестве бурят особое место отводится воспитанию у детей любви и уважения к родителям. В известном бурятском улигере «Сагадай Мэргэн» и «Ногоодой Сэсэн» дети почтительно называют родителей *эсэгэ-тэнгэри* (отец-небо) и *эхэ-тэнгэри* (мать-небо). Этот факт свидетельствует о том, что монгольские народы отождествляют своих родителей с небом и землей, которых считают прародителями и основой жизни всех живых существ. Взаимоотношения родителей и детей строились на взаимном доверии, любви и почтительном отношении друг к другу. В многочисленных исследованиях востоковедов отмечается, что

монгольские народы отличаются исключительным гостеприимством. Раньше монголы, буряты и калмыки не запирали юрты – туда всегда могли войти не только родственники, друзья и знакомые, но и проезжающие незнакомые путники. Даже в отсутствии хозяев они могли угощаться пищей, специально приготовленной для гостей. Отказ хозяев принять странников, пустить их на ночлег и предоставить им пищу строго осуждался и считался преступлением. «Если кто откажет (проезжему) в ночлеге, то взять с него трехлетку (кобылу или корову)» («Великое уложение», 1981). Подобные нарушения являлись единичными и нетипичными. Напротив, гостеприимство считалось распространенным и узаконенным явлением в жизни монгольских народов, оно стало этической нормой. В старину при приеме гостя у бурят существовал целый ряд обрядов: детям поручалось отвести и привязать его коня к коновязи, самого дорогого гостя встречали дарственным хадаком, его угощали чашкой молока, т. к. по представлениям монгольских народов, белый цвет означал символ чистоты и святости.

Детям не полагалось садиться за общий стол вместе с гостем, в присутствии гостей дети не только не шумели, но старались не показываться: летом уходили из помещения, а зимой сидели где-нибудь в укромном месте или на печке.

В народной педагогике отмечалось, что становление личности – сложный процесс, в котором участвуют объективные и субъективные факторы, стихийно и сознательно регулируемые процессы воздействия на человека. Большое значение буряты придавали «удха» – происхождению человека. Они понимали, что как бы ни было велико влияние наследственности, оно обусловлено системой воспитания и социального воздействия. Раньше по моральному облику предков давали оценку нравственным качествам и предстоящей судьбе их потомков. В народе говорят: «*Мууһаа муу гараха, модоноо – хо гараха*» (От плохого появляется плохой, от дерева сажа), «*Угаа алдахагуй*» (Не утрачивать наследственность, не терять черты своих предков), «*Угаа упанда хаяхагуй*» (Не бросишь корни в воду), «*Эсэгын нэрээр хубууень сэгнэхэ*» (По авторитету отца ценят сына или каковы батьки-матери, таковы и дитятки). Эти мудрые высказывания отражают мысль о генетической преемственности позитивного и негативного в поведении человека и имеют большое значение в его формировании. До сих пор жива традиция при встрече или знакомстве с незнакомым человеком обязательно спросить, какого он рода, племени. Каждое племя или род имели свою историю происхождения и расселения, легенды и предания, связанные с ними. О людях, не имеющих сведений о племенных, родовых и улусных корнях, презрительно говорили: «*Нэрэбэй нэлдэр, солобой сохо*» (Некто без имени, жук без прозвища).

С ранних лет детей знакомили с родословным древом, легендами, преданиями и сказаниями, связанными с их родом. От отцов и дедов дети узнавали генеалогию по восходящей и нисходящей линиям. Обучение начиналось с обычных детских считалок, затем переходили к сказкам, потом к родословной улуса, рода и племени. На больших торжествах и празднествах, куда брали с собой и детей, устраивали им испытания по знанию родословной, причем дети должны были перечислить своих пред-

Таким образом, у каждого народа имеются собственные нормы нравственности, в них включаются такие общие требования, как уважение к человеку, честность, непримиримость к поведению, разрушающему добрые человеческие отношения и унижающему человеческое достоинство.

Раздел VI

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 370.179+372

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА НА АЛТАЕ В НАЧАЛЕ XX в.

(По воспоминаниям Ф. Д. Останина)

В. А. Зверев, К. Е. Зверева

Перефразируя слова поэта, можно сказать: «Все прогрессивные реформы и любая модернизация системы образования реакционны, если в ходе их проведения рушится, страдает школа». Имеется в виду школа как один из главных институтов социализации детей и молодежи в современном мире, как второй родной дом для учащихся. Общество и государство должны быть заинтересованы в том, чтобы сохранить каждую, даже самую маленькую и «неперспективную» школу – этот иногда чуть ли ни единственный огонек культуры в деревне. История многих российских образовательных учреждений уникальна, она нуждается в специальном изучении, как и история всей системы образования в России. Одним из важных источников такого изучения являются весьма информативные и в то же время эмоционально окрашенные воспоминания бывших учеников о своем школьном детстве, как тех, кто потом стал знаменитым, так и людей «обычных», «простых».

Сибири в этом смысле повезло: мы знаем немало замечательных мемуаров своих земляков о детстве, прошедшем под влиянием училища и учителей. Достаточно напомнить об опубликованных книгах тюменского и потом московского купца Н. М. Чукмалдина [1], алтайского крестьянина С. П. Титова [2], замечательного русского писателя В. П. Астафьева [3]. Сегодня мы предлагаем читателю познакомиться с воспоминаниями Ф. Д. Останина о школе, давшей ему путевку в жизнь.

Федор Дмитриевич Останин родился в 1899 г. в переселенческой деревне Сидорка Барнаульского у. Томской губ. (сейчас это территория Алтайского края). Приобщился к грамоте сначала в маленькой церковно-приходской школе в своем селе, а затем был отправлен родителями за десятки верст – в волостное село Романово, где имелось двухклассное училище Министерства народного просвещения. В Романово жили переселенцы – в основном выходцы из Украины. На квартире одного из крестьян-украинцев и снимали угол для своего «челяденка» Останины. После хорошей подготовки в начальной школе автор мемуаров получил общее среднее и педагогическое образование в Новониколаевской учительской семинарии. В годы Гражданской войны участвовал в партизанском движении. В 1919–1926 гг. работал учителем в сельской школе, инспектором-методистом Каменского районного отдела народного образования. Позже окончил Промышленный институт в Иркутске, трудился инженером-строителем до выхода на пенсию.

Подробные воспоминания были написаны пенсионером Ф. Д. Останиным, жителем г. Алма-Аты, и в 1972—1973 гг. по просьбе сотрудников сектора культурного строительства Института истории, филологии и философии СО АН СССР присланы в Новосибирск по почте. В них речь идет о детстве автора в деревне, его учебе в школе, работе помощником волостного писаря, затем учебе в семинарии, участии в строительстве советской школы в Западной Сибири. Некоторые страницы этих воспоминаний, хранящихся в настоящее время в секторе истории культуры Института истории СО РАН, были опубликованы [4—7].

Представленный здесь раздел печатается впервые (за исключением небольшого фрагмента), со значительными сокращениями. Он посвящен времени обучения автора (1911—1914 гг.) в Романовской двухклассной школе. Этот раздел открывает мемуары, имеет авторскую нумерацию и название: «1. Деревня». При публикации нами исправлены явные опечатки и ошибки, осуществлена новая разбивка текста на абзацы – для удобства чтения. Угловыми скобками отмечены купюры. В прямоугольных скобках сделаны вставки уточняющего характера.

В школе первый день был непредвиденно нов, интересен, богат впечатлениями. Мне дали учебники: помимо священной истории я получил «Краткий курс физической географии» Раевского, «Геометрию» Страхова, «Естественную историю» Утушкина, «курс арифметики» Киселева, «Сборник задач» Арженикова, краткий курс «Отечественной истории» Рождественского, «Курс грамматики» Некрасова, ч. II. Такое обилие учебников поражало, радовало: ведь все ново, невидано, неслыхано! Я получил несколько тетрадей, карандаш, ручку с пером.

«Ну, – думаю, – вот это школа! Недаром называется 2-классной». И поразительнее всего – парты маленькие, всего на два человека. Удобно! Проходы между ними. На стене прямо перед нами большой портрет царя, а ниже под ним – большая географическая карта. На стене тоже картины, но не из священной истории, а из отечественной. Позже, когда мы изучали отечественную историю, буквально каждое событие мы видели тут же на картине: вот «Призвание варягов», нач[ало] Русского государства – 862 год; вот взятие Олегом Киева – 912 г.; а вот «Крещение Руси» – группа священников на берегу, а в реке Днепр масса людей, голые, по грудь в воде, принимают веру Христову – 988 г.; вот нашествие татар – 1224 г. И так до «Освобождения крестьян от крепостной зависимости» – 1861 г. Это в нашей классной комнате, где располагались 4-е и 5-е отделения. И то ли потому, что эти картины висели перед моими глазами два учебных сезона, по прошествии более 60 лет я и сейчас любое событие со всей полагающейся хронологией, со всеми подробностями мог бы рассказать на любом экзамене.

Кроме картин, на стенах были развешены тоже поразившие меня «странные» таблицы. На картонках таких же размеров, как и картины по истории, – крупная четкая надпись: «Сосна и что из нее делается», а к ней прикреплены веточка сосны, квадратик сосновой коры, шишка сосновая, крошечные подобию доски, бревна, наиболее известные поделки из дерева сосны, вплоть до канифоли, скипидара и смолы в маленьких стеклянных пробирочках. То же – из березы, дуба, липы, кедра. А вот представлен хлопок – от веточки и орешка до ткани; а тут – знакомые нам с раннего детства всякие зерновые – от пшеницы до гречки; камешки различных горных пород и пески разной крупности и цвета. Оказывается, это – наглядные пособия для изучения «Естественной истории» Утушкина. В особом шкафу, в стеклянных банках с жидкостью – настоящая гадюка, уж, ящерицы, лягушки. Приборы по физике тоже были очень интересны и занимали

большой шкаф. Одним словом, я оказался в мире новых представлений, который мне никогда не снился.

И занятия проводились не в обычном для меня виде: грамматику, историю и чистописание преподавала учительница Елена Севастьяновна, она же вела второе отделение; арифметику, геометрию и естественную историю – Михаил Павлович, зав[едующий] школой; закон Божий приходил преподавать поп. Первое отделение вела специальная учительница. Коридор школы был большой и широкий, там происходили наши игры.

Я был очень доволен школой, учился усердно, с удовольствием. И на квартире у деда Хруля Федора, хотя и было тоже все необычно для меня, но приятно. У него большая семья: два взрослых сына, сноха, внук, старушка – баба Мотря – и мы двое с товарищем. И, казалось, всем достаточно места в комнатке и кухне. Правда, мы с товарищем спали на полу, на соломе. Баба Мотря иногда прикрывала нас сверх наших одеялишек своей толстой дерюгой – было тепло.

Скоро я стал понимать украинский язык, и весь быт украинской крестьянской семьи очень мне нравился. Старик [Федор] был очень религиозен. Вечерами, подтапливая печку соломой, он сидел перед ней на маленьком трехногом стульчике собственного изготовления и гнусавым тенорком пел «святые ирмосы и тропари». Скоро и нас он привлек к этим «песнопениям», и тогда мы трое, особенно в воскресные дни, пели: «Отверзи уста моя и наполнятся духом...» Каждое утро он вставал очень рано, зажигал лампаду у икон, в холщовой рубаше и портах становился на колени и с широко распростертыми руками молился вслух, полушепотом, читая наизусть бесконечный набор молитв. И когда мы учили уроки по священной истории, он с удовольствием слушал, лежа на нарах.

[Но] как только мы начинали [учить] географию, где говорилось о том, что Земля имеет форму шара, что она вращается вокруг «своей оси» и вокруг Солнца, он возмущался. Садился на нарах и с негодованием говорил: «Хм, напышут же так у чортового батька! Зэмля – кругла, крутится на своей оси, кругом сонця! Да хибя можна дитэй учить цёму богохульству? Та хто ж ии зробив, ту ось? Та як бы вона крутилась, так мы вси як горох посыпалысь бы з нэи. У священному Пысании сказано: “На водах основал еси землю, яже не подвижется”. Бачь! А тут, суккыного сына, крутятся!? Така брэхня, просты Господы, а в книгах пышуть». Мы настораживались. Дед, конечно, большой знаток священного Писания, в наших глазах – авторитет, и если там так прямо и написано: «яже не подвижется», то как же все-таки так утверждает география? Ведь авторитет священного Писания в нашем сознании поддерживался весьма высоко. [Происходило] раздвоение [наших представлений] с перевесом в сторону «писания». <...>

[Из-за крайне тяжелых материальных обстоятельств родительской семьи второе полугодие учебного года автором мемуаров было пропущено].

Весна 1912 года была довольно благоприятной. Мы произвели посевы, достаточные для нашей семьи, хорошо провели сенокос и уборку урожая. Появился свой хлеб, и в достаточном количестве. Семья ожила. И снова в начале октября отец повез меня в с. Романово в школу. С какой же огромной радостью я ехал туда! <...>

Утром мы были в школе. И зав[едующий] школой, и все учителя – новые. Выслушав отца, новый зав Иван Степанович очень посочувствовал нам, пожалели все потерянный год, и я снова был восстановлен в четвертом отделении. Дня через три вечером на мою квартиру пришел мужичок, а с ним – паренек моего возраста. Я в нем узнал ученика нашей церковно-приходской школы Ваню Похиленко. Его отец привез тоже учиться в 2-классную школу. Был принят на квартиру и Похиленко. Мы уже знали друг друга по Сидорской школе, и это «родство» было особенно приятно. Ваня рассказал мне, что вместе с ним приеха-

ли из нашей же школы еще три девочки и мальчик. Я их хорошо знал – это были дети очень зажиточных родителей. <...>

Занятия мне в этом году показались интереснее, живее, [чем в прошлом]. Те же предметы, те же учебники, но преподаватели были другие. Ясно представляю и сейчас маленькое прелестное существо – учительницу географии и естественной истории Евгению Францевну Наревскую (она приехала из Барнаула); несколько серьезную и строговатую Харитину Яковлевну – жену зава, преподавателя истории. А сам Иван Степанович внешне не производил особого впечатления, но скоро стал всеобщим любимцем. Он преподавал русский язык, арифметику и геометрию. Уроки русского языка стали для нас наслаждением.

И тут уместно сказать о том своеобразном стиле занятий, который определял весь строй школьной жизни. [Поражало] обилие картин, о которых я уже говорил, наглядных пособий не только по истории, естествознанию, географии, элементарной физике, но и по русскому языку. Например, «Таблица коренных слов», т.е. слов, которые полагалось писать только с буквой «ять». Их много, надо помнить наизусть – ошибки на правописание буквы «ять» считались грубейшими ошибками. Вот таблица падежных окончаний существительных, а вот – прилагательных, дальше – числительных; все формы местоимений, от личных до неопределенных. Наиболее трудные правила правописания глаголов.

Уроки русского языка Иван Степанович проводил примерно так: приходит в класс, в руках у него книжка – Н. В. Гоголь, Избранные сочинения. Садится и начинает читать приезд сыновей Тараса из бursы домой. А читает, как артист: с мимикой, выражением, интонацией, жестами. Звонок – час пролетел незаметно. «Ну, ладно, продолжим в следующий раз», – обещает он. А в следующий раз приходит, – та же книга в руках. Спрашивает: «Ну как, продолжим?» – «Продолжим», – хором отвечаем мы. «Ну, а запомнили вы хоть что-нибудь из того, что мы прочитали?» – «Запомнили», – уверяем мы. «А ну-ка, давайте попробуем – кто как запомнил! Ну вот, например, Васичев!» Васичев, конечно, запомнил наиболее яркие моменты встречи, но получается кратко, сухо, нет подробностей. То же – второй, третий [ученики]. Иван Степанович сокрушенно делает вывод: «Слабо запомнили. А ведь дальше – еще интереснее: Тарас поедет с сыновьями в Запорожскую Сечь, там его будут встречать, потом будут выбирать кошевого, потом война с Польшей, потом Тараса поляки сожгут». Интерес наш взвинчен до предела. А Иван Степанович говорит, что если мы будем читать и дальше так запоминать, так время тратить не стоит. И предлагает: чтобы лучше запомнить ... записать прочитанное в тетрадях под диктовку, если не всё, то хотя бы отдельные эпизоды, которые труднее запоминаются.

Выходит к доске тот же Васичев, пишет первую фразу под диктовку учителя. У него, конечно, есть ошибки разных «сортов». [Они] коллективно исправляются с обоснованием правильного и неправильного, с выделением существительных, прилагательных и других частей речи... Получается кропотливое, довольно прозаическое занятие, а час проходит быстро. В дальнейшем мы, конечно, чтение продолжаем слушать, но закрепление в памяти нового происходит по-иному.

Я хочу этим отметить, что трудная грамматика русского языка того времени Иваном Степановичем проходила вся на материале литературных произведений. Так мы узнали и Тургенева с его «Записками охотника», Пушкина с его стихами, Григоровича с его «Антоном Горемыкой», а Некрасов был нашим кумиром. При школе была ученическая библиотека. Спрос на знакомых нам авторов был огромный.

Кажется, пустяковый случай породил новую и очень приятную форму занятий языком и литературой. Как-то на уроке русского языка встретилось слово «тротуар». Для нас, деревенских ребят, слово это было, конечно, незнакомо. Учи-

тель объяснил. И тут же предложил: если кому в книге встретится незнакомое слово, запишите его на листочек бумаги, и как только у нас накопятся такие слова, мы в один из субботних вечеров соберемся и все их разберем. Слова накопились быстро и много. Субботний вечер состоялся, и каким же интересным он для нас оказался! Само по себе разъяснение значения «непонятных» слов [было полезным], но и оказалось неизбежным касаться того, откуда оно [слово] взялось, из какой книги или произведения, по какому поводу употреблено. И стали такие субботы повторяться еженедельно. На одной из суббот сама собой возникла идея – издавать рукописный журнал «Первый шаг». До конца учебного года вышло два номера. Читались они тоже на субботах.

Словом, зима прошла удачно, интересно, с хорошим накоплением знаний. В нашем четвертом отделении было около 20 человек. Все были переведены в пятое.

[В следующем учебном году] в школе снова перемены: новый зав[едующий]. Ивана Степановича нет. Мне было грустно – любил я этого человека. Жена его Харитина Яковлевна сообщила, что он поступил в Томский учительский институт – учиться. Вместо него назначен Василий Демьянович Фоменко, только что окончивший Новониколаевскую учительскую семинарию. Сын крестьянина соседнего села Гилева Лога, довольно зажиточного украинца. Плотный, крепкий, по-украински добродушен, брүнёт со следами оспы на лице, подлинный сын деревни. Характер занятий в школе почти не изменился. Новый зав[едующий], только что начинающий свою учительскую деятельность, очевидно, решил внимательно присмотреться, изучить тот опыт работы, который сложился до него.

В нашем 5-м отделении было человек 15. Все намеревались учиться дальше. А где? Прежняя 2-классная школа давала все же солидный объем знаний. Оканчивая 5-е отделение, ученик знал грамматику в объеме 1-й и 2-й части Некрасова, этимологию и синтаксис. Считалось недопустимым делать грамматические ошибки, несмотря на исключительную трудность прежней грамматики русского языка. Заканчивая синтаксис, мы должны были свободно пользоваться знаками препинания, вплоть до «точки с запятой» и «многоточия». Арифметику заканчивали задачами на «правило смешений» и сложными процентами. Геометрию [изучали вплоть] до стереометрии. [Изучая] географию, [знали] не только физический обзор Зем[ного] шара с совершенно свободной ориентировкой по карте и на глобусе, но и политическую географию с элементами экономической. [По] естествознанию [изучались] ботаника и зоология, краткие сведения по физиологии человека в объеме учебника Утушкина. Отечественную историю [мы знали] в объеме учебника Рождественского. Не говорю уже о многих разновидностях отдельных «предметов» по закону Божию.

Значит, по подготовке и наличию знаний мы могли поступать в любое среднее учебное заведение этого времени. А по [нашему] экономическому и правовому положению мы могли делать очень ограниченный выбор. Самыми доступными для нас были... учительская семинария (чуть ли ни единственная в Сибири) в Новониколаевске и фельдшерская школа, кажется, в Томске. На одном из субботних вечеров как-то и возник такой разговор. Наш зав[едующий] В. Д. Фоменко много и подробно рассказал об учительской семинарии. В семинарии не только обучали бесплатно, но еще и платили ученикам стипендию 15 руб. в месяц. Конечно же, почти все мы решили поступать после окончания школы в семинарию. А туда надо выдержать конкурсный экзамен по всем проходимым в школе предметам.

И вот в один из дней в школе нашел меня мальчик из третьей группы, местный житель, и рассказал мне потрясающие вести. «У нас, – говорит, – вчера ночевали дорожники из вашей деревни и говорят: наш тут деревенский мальчиш-

ка учится (Останенко его фамилия), так скажите ему, что его “батька” арестовали и увезли куда-сь, – он старшину побил». Ужас! Страшно жаль отца! Слово «арестовали» тогда было равносильно смерти. И как же теперь мне быть? Приедут за мной и увезут домой? А потом что? Без отца! Всему, значит, конец! Сколько было слез и бессонных ночей! А никому ни слова не говорил о своей беде.

Очевидно, и сам я резко изменился. В какой-то день после занятий ко мне подошла учительница Харитина Яковлевна: «Пойдем со мной в учительскую, я хочу с тобой поговорить». Пришли. Она положила руку мне на голову и, глядя пристально в глаза, ласково спросила: «У тебя что-то не ладно, ты не заболел ли? Переживаешь ты что-то? Расскажи!» Я не выдержал и расплакался. Она пригласила мои «вихры», дала возможность немного «выплакаться». Немного успокоившись, я рассказал ей о своем горе. Ее суровое лицо стало, кажется, еще суровее и строже. «Не плачь, голубчик, надо привыкать ко всему. В жизни очень много горя и печали, но и много радости. Я вот тебе тоже поведаю о своем горе. От Ивана Степановича три месяца не было письма, а недавно наш товарищ сообщил, что его тоже арестовали. Видишь, у нас с тобой одинаковое горе. Не плачь! Учись, как учился». – «Да, – говорю, – а с квартирой-то как, я же задолжал». – «Ничего, ладно, я за тебя рассчитаюсь. Ты же был любимцем Ивана Степановича, мы ведь часто с ним о тебе говорили».

Какая же это была моральная поддержка! Она прибавила мне сил противостоять моей беде. Очень часто [я позже] вспоминал этих людей, Ив[ана] Ст[епановича] Сергеева и его жену, которых я с тех пор не только не видел, но и ничего о них не слышал; думал, где же и как закончили свою жизнь эти светлой души люди?!

Наступал апрель, а с ним и распутица. Мои валенки промокали. Видел и чувствовал, что Харитина Яковлевна пристально следит за мной. Но все опять изменилось неожиданно и счастливо. Пришли мы с Иваном из школы, и вижу я – во дворе привязан к столбу наш Рыжка; сани с коробком на дворе, тоже наши. Влетаю в избу – отец сидит на лавке и весело разговаривает с хозяином. Я – в слезы. «Ну, что, заждался? Знаю, знаю, пережил ты много за это время. Ну, ладно, все хорошо». А когда он вынул из домашнего мешка новенькие сапожки, да еще с галошами, я обомлел! А потом – серенький новый костюм и новенькую парусиновую фуражку с черным суконным околышем и с блестящим лаковым козырьком. Изумление! <...>

После Пасхи занятия в школе еще больше носили характер подготовки к экзаменам. А экзамены надо было держать по всем проходимым предметам. В конце мая состоялись экзамены, они длились немного больше недели. Письменные: по русскому языку – диктант и изложение на заданную тему; по арифметике – решение задачи с объяснением. Это не избавляло нас от устных экзаменов по этим же предметам. Экзамены прошли хорошо, спокойно. Все успешно закончили курс, нас поздравили, напутствовали, и это означало, что мы расстаемся со школой, школьными товарищами и преподавателями навсегда. Для многих так и было.

Многие решили поступать в Новониколаевскую учительскую семинарию. Куда же больше? Единственный выбор – и по необходимости, и по «призванию». Вас[илий] Дем[ьянович] Фоменко познакомил нас с положением для поступающих в семинарию. Принимались лица с образованием не ниже 2-классного училища, не моложе 14 лет, мужского пола. С экзаменами по всем предметам, проходимым в школе. Особенно тревожным для меня оказалось предупреждение: «Неспособные к музыке и пению в семинарию не принимаются». А у меня с пением, как назло, всю жизнь нелады. Написали образец прошения на имя директора, перечень необходимых документов. Свидетельства об окончании [шко-

лы] нам обещали к 20 июля. Приемные испытания [в семинарии] начинались с 15-го августа. А пока — на пашню. <...>

Завершился один из важнейших этапов жизни деревенского подростка: закончена 2-классная школа. Ох, как много это значило тогда для него! Многие из нас с этим образованием вступили в большую, сложную и трудную жизнь первого периода революции, последующей борьбы и строительства. Я часто вспоминал свою 2-классную школу в течение всей своей жизни. Ее учителей — скромных, трудолюбивейших, честнейших людей. И всегда испытывал и испытываю огромную сыновнюю любовь и благодарность к ним.

Вскоре мне пришлось самому стать учителем в период полной ломки всего старого, в том числе и школы. Более того, в ранней юности мне пришлось работать инспектором, методистом, организатором новой школы. Я не только видел, но и активно участвовал в разрушении старой школы и строительстве новой, от детского сада до вуза. Признаюсь совершенно искренне, откровенно, исходя все из ... избранной мной позиции беспощадного отношения к фактам: я часто испытываю назойливые и чувствительные угрызения совести. С каким же усердием, достойным лучшего применения, мы громили старую школу! Именно громили, руководствуясь чрезвычайно простым и чрезвычайно упрощенно понятым принципом: все старое — громи! Мы в порыве «революционного» усердия забыли, что эта самая старая школа создала ту самую культуру, не усвоив которую, нельзя стать коммунистом, как говорил Ленин; что эта самая школа дала народу высокообразованных специалистов, ученых, убежденных борцов за народное дело. Главная же ее заслуга, думаю, в том, что она умела дать прочные, фундаментальные знания по всем изучаемым предметам. <...>

А сейчас с той же беспощадностью надо отметить ту святую, непоколебимую, детскую уверенность, которая мало чем отличается от такой же наивности, в том, что мы, разрушая старую школу «до основания» ... за один-два года после выхода в свет программы ГУСа — подлинного, строго научного документа марксистско-ленинской педагогики — построим Единую, Трудовую, Политехническую школу! Точно так же, как хотели сразу же строить коммунизм путем организации первых сель[ско]хоз[яйственных] коммун, на основе прадедовской техники. В конце двадцатых годов по «инициативе» «обеспокоенных» за судьбу советской школы педагогов-«марксистов» с невозмутимым спокойствием была изгнана из педагогики «прожектерская» программа ГУСа. И советская педагогика снова была поставлена перед необходимостью «нового» поворота. А куда? Старое — охаяно, разрушено, новое — не создано. И начался длительный период «поисков», программоторчества — почти ежегодного, методического — как в отношении создания стабильного учебника и руководства, пособий, так и в отношении классного процесса работы. Огромное наследие научно-методического и педагогического опыта старой [досоветской] школы оказалось забытым... <...>

Останин Ф. Д. *История — вечно живая память народа // Институт истории СО РАН, сектор истории культуры, коллекция воспоминаний, п. 118, л. 22—25, 28—39 (отд. паг.). Машинописный подлинник. На л. 41 подпись машинописью — «Останин Ф. Д. (инженер-строитель)», домашний адрес в г. Алма-Ате, дата — “24-IV-72 г.”.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чукмалдин Н. М. Записки о моей жизни. — М.: Типо-литогр. А. В. Васильева и К°, 1902. — 197 с. (имеются и другие издания мемуаров Н. М. Чукмалдина).
2. Титов С. П. Два детства. — М.: Сов. Россия, 1965. — 169 с.

3. Астафьев В. П. Последний поклон: Повесть: В 2 т. – Изд. доп. и испр. – Красноярск: Благовест, 1994 (повесть имеет множество изданий).
4. Боже, вразуми нас в учение!: Из воспоминаний Ф. Д. Останина / Публ., ред. и предисл. В. А. Зверева // Сиб. учитель. Науч.-метод. журн. – 2004. – № 1. – С. 19–23.
5. Останин Ф. Д. В начальной школе и учительской семинарии // Красен человек ученьем: Материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX—начало XX в.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – С. 80–90.
6. Останин Ф. Д. Учеба учителей // Школа и учительство в Сибири, 20-е—начало 30-х гг.: Материалы по истории культуры и интеллигенции советской Сибири. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 36–59.
7. Пыстина Л. И. Новониколаевск, год 1916-й: Воспоминания Ф. Д. Останина о Новониколаевской учительской семинарии // Гуманитарные науки в Сибири: Сер.: Культура, наука, образование. – 2002. – № 3. – С. 104–109.

СВОЕОБРАЗИЕ ФИЛАНТРОПИЧЕСКОЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. Ф. ОДОЕВСКОГО

О. В. Василенко

Направленность на гуманистическую, демократически ориентированную парадигму, в рамках которой происходило формирование мировоззрения и социально-педагогических взглядов В. Ф. Одоевского, предопределила и специфику его филантропической и просветительской деятельности во всем ее многообразии. Пути реализации гуманистически ориентированных идей, сформулированных В. Ф. Одоевским, в контексте социокультурной концепции просвещения были весьма разноплановы и включали в себя следующие направления:

- литературно-публицистическая деятельность и издание художественных и научно-популярных произведений;
- пропаганда идей благотворительности и просвещения в отечественной демократически настроенной аристократической среде;
- формирование позитивного отношения к просветительской и филантропической деятельности в российском государстве посредством создания общественных организаций (комитетов, попечительских советов и благотворительных обществ);
- создание и активное участие в работе различных типов благотворительных и учебно-воспитательных учреждений и организация контроля над их деятельностью;
- подготовка документации для систематизации и повышения эффективности деятельности данных учреждений (инструкции, методические рекомендации, руководства, положения для работы и т. д.).

Одновременно эти направления определялись и первостепенными задачами, стоящими перед государством и российской общественностью в начале XIX в.

Одним из направлений характеристики просветительства В. Ф. Одоевского следует считать и его публицистику. Его статьи являются исключительно ценным и важным материалом для понимания гуманистической направленности собственно общественно-педагогической деятельности. Именно в статьях князь откликался на события общественной жизни, высказывал свое мнение по основным вопросам русской жизни, излагал

собственные этико-эстетические взгляды в журнальной периодике тех лет. В частности, он был известным издателем альманаха «Мнемозина», журналов «Современник», «Отечественные записки», книжек «Сельское чтение», «Московский вестник», «Московский наблюдатель».

Именно литературная деятельность В. Ф. Одоевского в «Мнемозине» заложила основы его просветительской идеологии. В контексте литературного движения 20—40-х гг. XIX в. он выступал с идеей, которая была близка как представителям движения за социальные преобразования революционным путем — декабристам, так и сторонникам эволюционного развития общества — славянофилам. Эта концептуальная позиция была связана с пропагандой национально-самобытной поэзии, нового искусства и литературы на основе высоких идей гражданственности и патриотизма, ознакомления с лучшими произведениями западно-европейской литературы, способствующей самообразованию русского человека.

Альманах «Мнемозина» под редакцией В. Ф. Одоевского являлся основным источником, освещающим становление такого сложного явления, как «любомудрие», первым печатным органом и своеобразной программой («Зеленая книга») кружка как особого идейно-политического течения, оппозиционного официальной идеологии. На этом основании можно сделать вывод о том, что просветитель в своих подцензурных статьях рассматривал проблему «моральной эмансипации» (В. И. Егоров) человека не как политическую, а как нравственно-этическую.

Принимая активное участие в выпуске журнала «Современник», издаваемого А. С. Пушкиным, В. Ф. Одоевский выводил нравственные императивы добродетели, веры в исторический прогресс и пользу просвещения. Произведения автора были высоко оценены его современниками. В частности, одну из публикаций А. С. Пушкин охарактеризовал как весьма «дельную, умную и сильную», а собственно фантастические статьи В. Ф. Одоевского с их явно проявившимся реализмом находил «более истинными и занимательными». В целом поэт позитивно относился к литературной деятельности В. Ф. Одоевского, отмечая, что «всякое деяние ваше благо» [1; 307].

Участие князя в издании журнала «Отечественные записки» позволило В. Г. Белинскому увидеть в его работах склонность к нравственному поучению, которое сочеталось с высоким художественным стилем автора. «Несмотря на дидактическую цель его произведений, в них все говорит и блещет яркими цветами фантазии, в них слышится одушевленный язык живого страстного убеждения, они проникнуты пафосом истины...» [1; 305]. На страницах журнала в своих публикациях В. Ф. Одоевский поднимает актуальные проблемы, волнующие прогрессивную общественность: об историческом пути России; о крепостном праве; о борьбе и примирении отечественных идейно-литературных течений; о значении просвещения русского крестьянства как способа преобразования общества.

Тем самым, можно констатировать, что автор продолжал отстаивать гуманистически ориентированную позицию, отвергающую революционные способы преобразования общества, оставаясь при этом истинным просветителем; он считал, что все социальные противоречия следует решать с этической точки зрения. Свидетельством тому являлся широкий диапа-

зон проблематики статей В. Ф. Одоевского во всех публицистических изданиях [9; 12; 13]. Этот своеобразный «энциклопедизм» и «многоликость» сам князь объяснял следующим образом: «Это движение по разным путям, невозможное для тела, весьма возможно для духа».

В 40-х гг. XIX в. князь В. Ф. Одоевский совместно с А. П. Заболоцким-Десятовским издает сборники «Сельское чтение», в которых пытается популяризировать научные знания среди низших сословий. Этот ранний опыт содержал статьи по вопросам, интересующим крестьян (сельское хозяйство, медицина, элементарные сведения по естественным наукам), что позволило В. Г. Белинскому назвать данное издание «классической книгой для чтения простолюдинам», а также отметить, что «бесильная злоба...ругань славянофилов является блестящим доказательством, что это прекрасное издание достигло своей цели» [1; 371].

В журнале «Московский вестник» (который также являлся публицистическим изданием Любомудров после разгрома восстания декабристов) В. Ф. Одоевский публикует статьи, в которых пытается дать с умеренно-просветительских позиций собственную трактовку общественно-политической проблематики. Продолжением издательской деятельности князя стала организация журнала «Московский наблюдатель», в котором помещались статьи, критикующие современное ему социальное устройство Европы. Одновременно В. Ф. Одоевский в своих материалах знакомил русского читателя с позитивными достижениями европейской науки и явлениями, характеризующими социально-экономическое развитие России.

Гуманистический аспект решения автором проблемы государственно-го устройства проявился, в частности, в его отношении к крестьянину как к личности, интересе к его внутреннему миру и культуре. Просветительские устремления В. Ф. Одоевского были проникнуты верой в будущее России, он пропагандировал необходимость образования русского народа. Его идеи вызвали широкий общественный резонанс. Публикации В. Ф. Одоевского в журнале «Московский наблюдатель» являлись фактом не только его «борьбы за чистоту литературных нравов» (В. И. Егорова) с идеализмом и реакционизмом Ф. В. Булгарина, Н. И. Греча, М. Н. Загоскина, О. И. Сенковского, но и попыткой осуществления просветительских задач издания, ориентирующегося на реальные возможности широкой читательской аудитории.

Для понимания путей реализации В. Ф. Одоевским гуманистически ориентированных идей российского просвещения необходимо наряду с публицистикой кратко охарактеризовать и его литературное наследие. Это детерминировано тем, что именно в своих художественных произведениях В. Ф. Одоевский, на наш взгляд, наиболее ярко выразил существенные принципы идеологии просветительства, среди которых для него самого наиболее значимыми были: распространение знаний, науки в различных социальных слоях как способа эволюционного общественного преобразования; популяризация синтеза науки и искусства как средства прогресса; идея дидактизма и всеобщей морализации в контексте единства рационализма и эмпиризма; трактовка гражданской позиции «просветителя» и «истинно просвещенного человека» посредством «обличения невежества, несправедливости и сословных предрассудков» литературными средствами.

Литературное наследие В. Ф. Одоевского является достаточно многообразным, оно представлено в прозе (повести, рассказы, очерки, фрагменты романов), драматургии (комедия) и публицистике (письма, памфлеты, фельетоны). В своих произведениях автор поднимает нравственные проблемы, неразрывно связанные с задачами семейного и общественного светского воспитания. Именно специфика художественного произведения позволяла ему в иносказательной и даже утопической форме критиковать существующие в обществе недостатки.

Как отмечается в многочисленных работах филологов, посвященных литературной деятельности В. Ф. Одоевского (С. Ф. Касумовой, М. В. Лобыщиной, Н. М. Михайловской, С. А. Соколовской, М. А. Турьян, Н. Ф. Худушиной и др.), его сатирико-обличительные произведения оказывали огромное влияние на современников. Это связано с тем, что автор придает фантастический характер не героям, а ситуации, обстоятельствам, где доминируют трагизм, напряженность, драматизм, страстность.

Даже в своих ранних романтических работах, так называемых «апологах» («Дервиш», «Алогий и Епименид» и др.) В. Ф. Одоевский рассматривает не логику «развития событий... а логику развития определенного строя суждений». Путем «фантастического предположения» (по терминологии Ю. Манна) писатель обнажает проблемы современного ему общества, заставляя задуматься о возможных перспективах развития человека и человечества (Н. М. Михайловская). Данное положение позволяет охарактеризовать его произведения как дидактические, т. е. поучительные, воспитывающие, носящие просветительский характер. Эта идея находит свое подтверждение и в отзывах современников. В частности, В. Г. Белинский рассматривает «апологи» и «Русские ночи» В. Ф. Одоевского как «одушевление, жизнь и мысль».

На этом основании возможно сделать следующий вывод (опираясь в том числе и на исследование Н. М. Михайловской): «метафизичность мышления Одоевского – просветителя и материалистический сенсуализм его – сторонника опытных знаний и явились той философской основой, которая объединила в Одоевском просветителя идеолога и просветителя писателя» [8; 30]. Подобная концептуальная позиция подтверждается и в исследовании Н. Ф. Худушиной, отмечающей, что В. Ф. Одоевский неоднократно обращался к проблеме соотношения философии и науки. В частности, в произведении «Русские ночи» писатель выдвинул идею о необходимости становления новой научной теории в единстве с практикой, на основе принципов научного исследования; определения путей развития науки – от случайного к закономерному, от частного к общему [20; 12].

С целью пропаганды идей демократизации общества В. Ф. Одоевский в своих рассказах и повестях («Сирота», «Нищий», «Старушка», «Записки старой девушки», «Бабушка или пагубные следствия воспитания» и др.) вскрывает проблему «маленького человека» (продолжая традиции Н. В. Гоголя и предвывая произведения Ф. М. Достоевского) (Итокава Копти, М. В. Лобыщина). Основные персонажи – это ремесленники, чиновники, обитатели ночлежек, т. е. люди разных социальных слоев и профессий, которые требуют реализации своего естественного права на достойную жизнь и осознания обществом «несословности» ценности человека.

В целом литературное творчество В. Ф. Одоевского выходит за пределы собственно литературных интересов и имеет высокое общественное значение, в нем нашли отражение и его просветительские идеи. Понятия «литература» и «просвещение» для него становятся синонимами, так как именно литература развивает в человеке эстетическое начало, его нравственные идеалы, смысл которых – совершенствование людей через просвещение. Общественное развитие и преобразование, по мнению В. Ф. Одоевского, «возможно лишь там, где наука и искусство проникают в жизнь народа...». Пафос литературных произведений автора заключается в его убежденности в том, что человечество в своем поступательном движении и развитии идет к совершенствованию, к будущему, которое будет лучше настоящего.

Эти идеи получили свое отражение в научно-фантастических работах В. Ф. Одоевского. В его рассказах «Последнее самоубийство», «Город без имени» и неоконченном романе «4338-й год» представлены два вида существующей сегодня футурологической фантастики, из которых один изображает неминуемую гибель человечества в результате его же собственной деятельности, другой – благоденствие благодаря той же деятельности. Фантастика В. Ф. Одоевского строится на законах научного познания.

В рассказе «Город без имени» В. Ф. Одоевский показывает крах общества, основанного на принципах эгоистического индивидуализма, а в «Последнем самоубийстве» изображает последние дни человечества, которые заканчиваются кошмаром, разгулом низменных инстинктов, отчаянием и гибелью. В романе «4338-й год» изображен критический период существования человечества, когда через год должно произойти столкновение Земли с кометой. Писатель ставит перед собой задачу – «проведать, в каком положении будет находиться род человеческий до этой страшной минуты; какие об ней будут толки, какое впечатление она произведет на людей, вообще, какие будут тогда нравы, образ жизни; какую форму получают сильнейшие чувства человека: честолюбие, любознательность, любовь».

Человечество 44-го века, в трактовке В. Ф. Одоевского, не охвачено ужасом перед катастрофой, люди «вспоминали все победы, уже одержанные человеческим искусством над природою, их вера в могущество ума была столь сильна, что они с насмешкою говорили об ожидаемом бедствии»; «ученые очень спокойны и решительно говорят, что если только рабочие не потеряют присутствия духа при действии снарядами, то весьма возможно будет предупредить падение кометы на Землю». Эта спокойная уверенность в разумность будущего человеческого общества – главная гуманистическая черта фантазии В. Ф. Одоевского, и все остальное – технический прогресс, быт, мышление человека будущего – выводится из главной линии развития человечества.

В. Г. Белинский считал роман «4338-й год» богатым «остроумными мыслями» и писал, что «главная мысль романа, основанная на таком твердом веровании в совершенствование человечества и в грядущую мирообъемлющую судьбу России, мысль истинная и высокая, вполне достойная таланта истинного». Убежденность автора – не слепая вера беспочвенного мечтателя, но вывод, сделанный писателем-мыслителем.

В предисловии к роману автор объясняет принципы, на которых основана его футурологическая фантазия. Начиная конструировать будущее, он, прежде всего, опирается на уже существующее в обществе и человеке: «...люди всегда останутся людьми, как это было с начала мира: останутся все те же страсти, все те же побуждения; с другой стороны, формы их мыслей и чувств, а в особенности, их физический быт должен значительно измениться», учитывает он и то, что генеральные линии технического прогресса уже заложены в настоящем: «...за исключением аэростатов – все это воочию совершается».

Что касается «формы – мыслей и чувств», то фантазия, отмечает В. Ф. Одоевский, «всегда более или менее находится под влиянием настоящих наших понятий», «я уверен, что всякий человек, который, освободив себя от всех предрассудков, от всех мнений, в его минуту господствующих, и отсекая все мысли и чувства, порождаемые в нем привычкою, воспитанием, обстоятельствами жизни, его собственными и чужими страстями... тот в последовательном ряду своих мыслей найдет непременно те мысли и чувства, которые будут господствовать в близкую от него эпоху» [11; 33].

Благодаря реалистическому основанию своей фантазии В. Ф. Одоевский предсказал немало будущих научных открытий: цветную фотографию, открытие фотосинтеза растений, синтетические ткани («эластическое стекло») и т. д. В утопии В. Ф. Одоевского затронуты такие проблемы, которые и сейчас являются предметом прогнозов. Он, например, предполагал, что человечество освоит космос, и задумывался о том, «когда жизнь человечества будет в пространстве, какую форму получит торговля, браки, границы, домашняя жизнь, законодательства, преследование преступлений и проч. т. п. – словом, все общественное устройство?» Поскольку технические утопии В. Ф. Одоевского время подтвердило, то и его гуманитарные предвидения и, прежде всего, «увеличившееся чувство любви к человечеству» тоже осуществляются.

Прогресс человечества, по мысли В. Ф. Одоевского, для каждого отдельного человека будет выражаться в уменьшении, а затем и исчезновении страдания. Страдание – «удел лишь несовершенного мира, – создание существа несовершенного», утверждал он в повести «Сильфида». Тем самым он провозглашал главный постулат гуманистической парадигмы – потребность человека в самореализации и самоопределении; необходимо создать условия для его духовного роста и возможности счастливой естественной жизни, где бы полно раскрылись его основные качества и способности; «просветительская вера в просветление человека».

В конце 40-х гг. XIX в. В. Ф. Одоевский совершает для многих неожиданный и ничем не оправданный поступок – уходит с литературного поприща, объясняя это следующим образом: «Время это вовсе не литературно, а ростбифно», «в России еще нет ни отдельного пространства, ни отдельного времени для искусств... В такие эпохи отказываться от скучного, сухого дела для труда более привлекательного было бы при известной личной обстановке до некоторой степени эгоизмом, особенно теперь, когда Россия зажила новою жизнью, когда кипит в ней сильная, благотворное движение, когда все отрасли общественной жизни, словно рас-

крытые рты, требуют здоровой разумной пищи – а между тем безлюдье большое, одними идеями не накормишь...» [10; 517].

На этом основании, считая филантропизм одним из способов воплощения гуманистических идеалов общества, источником его реформирования, предотвращения революционных настроений среди населения и препятствования социальным катаклизмам, В. Ф. Одоевский активно включается в благотворительную деятельность с середины 30-х гг. XIX в. Причем филантропия рассматривается им как наука, основанная на принципах разумного и полезного для тех, кто ее получает: в программах для сиротских домов предусмотрено обязательное обучение неимущих.

Идеал писателя: «Дом призрения несчастных, основанный на ясном знании всех потребностей общества, обогащенный всеми хитrostями наук». Подобная позиция В. Ф. Одоевского, согласно современным исследованиям, позволяет охарактеризовать его как филантрописта-гуманиста (Н. М. Михайловская, А. М. Ступель, В. Я. Струминский, В. И. Егорова и др.). Гуманизм князя В. Ф. Одоевского проявлялся в том, что его критика бесчеловечности и бездуховности правящего сословия была исторически оправданной, хотя «вера в филантропию как одно из средств решения социальной проблемы была иллюзией» [8; 17]. Пропаганда идей просветительства и благотворительности велась В. Ф. Одоевским очень активно, она проходила в рамках оформления и реализации официальной государственной идеологии и отражала ее основную направленность.

Как отмечает Н. М. Михайловской, «изучая работы французских просветителей XVIII в. (но не приняв французской революции), Одоевский принял их просветительский лозунг: мнение правит миром («В общем смысле люди никогда не торжествуют, торжествуют одни мнения... Всякая мысль – есть сила»). Разум, знание способны создать передовую культуру, способствовать историческому прогрессу. Знание – основа этики человека, использующего естественное стремление к добру, к жизни «сообразно своей природе». Путь к совершенствованию человека и общества лежит через просвещение. «Просвещение – род нитки, на которой нанизаны все нервы общественной жизни». Просвещение – единственный путь к достижению человеком всех жизненных благ, путь к счастью. «Человек должен... дойти до своего совершенства». Понятие просвещения в этот период приобретает у Одоевского реальное, демократическое содержание: от степени его развития зависит деятельность всех «институтов» государства, зависит его социально-общественная и духовная жизнь. Практическое выражение понятия «просвещение» – все разнообразие форм просветительских учреждений, учебно-воспитательных мероприятий, издание книг для народа и т. д.» [8; 14].

Именно поэтому в качестве одного из значимых направлений просветительской деятельности В. Ф. Одоевского следует рассматривать и его филантропизм. Князь был убежден, что никакое общественное устройство не может предохранить от бедности, а равнодушие к страданию близких – это математическая нелепость. Если люди хотят избежать социализма, то должны заниматься благотворительностью, филантропизмом, даже милостыней.

В начале XIX в. после либеральных реформ Александра 1 благотворительность рассматривалась как одно из направлений культурной полити-

ки правительства, прежде всего по отношению к системе народного образования, просвещения и социального призрения бедных и сирот. Для ограждения России от революционных потрясений Западной Европы Министерством народного просвещения предполагалось «умножить, где только можно, число умственных плотин». В этой связи сам князь уделял большое внимание «очень простой мысли, а именно, что всякий человек должен помогать другому и друг другу тяготы носить» [18; 159—160]. Подобная убежденность В. Ф. Одоевского в значимости благотворительности и пропаганде ее культурной значимости среди петербургских дворян и лиц, близких к императорскому двору, вызвала критику. В частности, П. А. Плетнев в своем письме В. А. Жуковскому писал: «Одоевский, как я извещал вас, погиб для нашего круга, уклонившись в новый круг людей, называющихся обществом посещения бедных» [16; 640].

Но, вместе с тем, филантропическая деятельность стала восприниматься российской общественностью, в частности, императрицей Александрой Федоровной, великой княгиней Еленой Павловной, да и почти всей аристократической петербургской знатью (И. И. Воронцов-Дашков, Д. Н. Шереметьев, кн. Е. П. Салтыкова) и прогрессивно настроенными отечественными писателями, публицистами и издателями (Н. А. Некрасов, И. И. Панаев, А. Н. Карамзин, И. С. Тургенев и др.) как «житейская обыденность».

В. Ф. Одоевский настаивал при этом, чтобы просветительство и благотворительность были целенаправленными, реальными и систематическими. В подтверждение этой идеи он писал: «Кинуть грош или рубль и отвернуться – несравненно покойнее и удобнее, но такого рода благотворительность похожа на философию калмыка, который помажет своего деревянного болванчика жиром и спокоен, – думает, что сделал истинно доброе дело» [2; 4].

Вместе с В. Ф. Одоевским и его убежденными соратниками российское общество пришло к выводу о том, что народ необходимо избавить от мук нищеты и бедности, которые с годами росли в стране. Одновременно В. Ф. Одоевский искренне полагал, что в первую очередь необходимо помогать самым социально незащищенным, самым обездоленным – беспризорным детям. Данную точку зрения поддерживала и передовая отечественная общественность. Их убежденность в потребностях просвещения и филантропии по отношению к детям имела практические результаты.

Так, например, стали создаваться учреждения открытого типа для беспризорных детей. Еще в 1833 г. в Петербурге известным фабрикантом-горнозаводчиком и меценатом А. Н. Демидовым был основан «Дом для призрения трудящихся», получивший впоследствии название «Демидовский дом призрения». Его цель заключалась в предоставлении нуждающимся женщинам помещения для работы и снабжении их пищей, рабочим инструментом и материалами. За свой труд в Доме призрения они получали соответствующие денежные отчисления. В связи с многочисленными просьбами работниц в 1837 г. в Демидовском доме было организовано убежище для детей, «оставляемых матерями, идущими на заработки». Впоследствии это учреждение долгие годы существовало под названием «Образцового приюта барона Штиглица». Вскоре, как отмечается

в работе Ю. В. Васильковой, в городе открылись еще четыре подобных заведения [2; 126].

Особый интерес представляют статистические данные, которые содержатся в исследовании А. Г. Рашина и свидетельствуют о соотношении в России воспитательно-образовательных учреждений, находящихся в ведении различных ведомств (см. таблицу). Как видим, большая часть благотворительных учреждений находилась при Ведомстве императрицы Марии Федоровны (Мариинское ведомство) и Министерстве народного просвещения [17; 51].

Распределение учащихся всех учебных заведений по ведомствам в 1834 г.

Ведомство	Численность учащихся, тыс. чел.	Численность учащихся, % к итогу
Все ведомства	245	100
Министерство народного просвещения	76,9	31,4
Духовное ведомство	57,4	23,4
Военное ведомство	52,5	21,4
Министерство внутренних дел	39,7	16,2
Учреждения имп. Марии Федоровны	5,2	2,1
Морское ведомство	4,2	1,7
Корпус горных инженеров	3,7	1,5

В 30-е гг. XIX в. бурно появляются новые типы детских учреждений: детские приюты и ясли при фабриках как в самой столице, так и в других крупных городах. Следует отметить, что их эффективность во многом зависела от государственного контроля. Организацию детских приютов правительство вынуждено было подчинить своему надзору и официально оформить их существование утверждением особого попечительства о детских приютах в 1838 г. Данная идея была всецело принята и поддержана В. Ф. Одоевским, считавшим, что «мануфактурной филантропии» присущи ничтожные результаты, а придать этому делу больший размах возможно посредством объединения деятельности правительства, общественной и частной благотворительности.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретает тот факт, что высший надзор за всеми приютами был возложен на Комитет главного попечительства детских приютов (под покровительством императрицы Александры Федоровны), правителем дел которого являлся князь В. Ф. Одоевский. В состав Комитета входили крупные государственные деятели того времени: обер-камергер граф Строганов – председатель, члены – граф Блудов, князья Голицын и Лонгинов. По сведениям из литературных источников, Комитет собирался в доме его председательницы г-жи Сухаревой на Обуховском проспекте.

Согласно статистическим данным, в Петербурге, например, были приюты, подведомственные Комитету во 2-й, 3-й, 4-й Адмиралтейских, Ка-

ретной, Нарвской, Васильевской и Петербургской частях города для призрения детей бедных родителей и обучения их рукоделиям и другим полезным занятиям. К 1839 г. приюты находились вблизи Невской Лавры с присвоением им названия Александро-Невские; на Петербургской стороне, устроенные графиней Лаваль и поэтому называвшиеся Лавалевскими; в Литейной части города – созданные дворянином Сперанским; в Невской части города – почетным гражданином Жуковым и называвшиеся Жуковскими.

Общее количество детей в приютах Петербурга, по данным Комитета на 1838 г., составляло около 450. В приютах детей кормили, одевали, следили за их здоровьем, обучали чтению, письму и счету, различным трудовым навыкам. В этих учреждениях открывали ремесленные классы и создавали хоровые кружки [14; 220]. В 40-х гг. подобные приюты создаются при промышленных предприятиях, а также организуется целая сеть приютов, содержащаяся частными лицами и общественными организациями.

Как правило, эти учреждения имели три отделения: для приходящих детей, для сирот, смешанное, где находились постоянно живущие и приходящие дети.

Воспитанники в них получали начальное и ремесленное образование в переpletных, слесарно-механических и часовых мастерских, направлялись на дальнейшее обучение в реальные училища. В женском отделении приютов существовали гимназии и педагогические классы, одновременно девочки обучались игре на рояле, белошвейному мастерству, росписи по ткани и фарфору, изготовлению искусственных цветов, осваивали навыки самообслуживания, работали в саду и огороде. Выпускницы устраивались на работу помощницами модисток, а лучшие оставались помощницами смотрительниц в самих приютах [5; 117–119].

К 1841 г. таких приютов в Петербурге было 6, а в Москве – 7, а существовали они на пожертвования благотворителей и на деньги, вырученные от лотерей, которые проводились ежегодно в пользу благотворительных учреждений, от организации концертов, публичных лекций, выступлений известных деятелей культуры. Сам В. Ф. Одоевский старался уделять из своих скромных средств необходимые деньги на содержание приютов, но делал он это, по образному выражению О. Д. Голубевой, «без всякого расчета на популярность, а по душевной потребности» [4; 98]. Подобные поступки и стремления активно пропагандировались и поощрялись в обществе. Современники отмечали, что «радостные чувства вызывала картина первого развития ума и сердца в толпе грубой и необразованной».

Так воспринималась правительством и прогрессивной общественностью начала XIX в. деятельность по обеспечению приютов под руководством Комитета необходимыми средствами существования. Как показал анализ мемуарной литературы этого периода, все участники филантропического движения отмечали, что активным деятелем, пропагандистом и инициатором создания приютов был В. Ф. Одоевский. Именно под его руководством были разработаны основы «Положения о детских приютах», что позволило значительно облегчить деятельность их организаторов и руководителей, так как четко регламентировались условия существования данного типа благотворительных учреждений. Правила, введенные

Комитетом, базировались на изучении опыта по организации аналогичных приютов в странах Западной Европы и устанавливали, что они являются «одинаковыми в своих главных основаниях, изменяются в каждой стране сообразно с местными нравами и даже с самым климатом и географическим положением».

Поэтому В. Ф. Одоевский особо отмечал в данном Положении, что детские приюты в Российской империи должны быть истинно русскими, соответствующими русскому быту, потребностям и степени просвещенности в России. Эта идея отвечала как требованиям правительственной идеологии и пониманию принципа народности в области просвещения, так и тенденции, провозглашенной славянофилами (среди которых находились почти все близкие друзья и соратники В. Ф. Одоевского), ориентированными на возрождение и принятие идеализированных ими самобытных нравственно-религиозных начал Допетровской Руси. Нередко, как подчеркивается в исследовании И. В. Чувашева, именно на детские приюты, особенно в западных и восточных губерниях России, правительственными распоряжениями возлагалась миссия русификации окраин, и начинать следовало с самого раннего возраста [209; 62].

Подобное положение дел перестало удовлетворять В. Ф. Одоевского, и уже в 1841 г. он уходит со своего поста. Современники отмечали, что этот поступок привел к тому, что деятельность Комитета значительно ухудшилась. Это, в свою очередь, свидетельствовало о том значении, которое имела личность В. Ф. Одоевского для работы такого рода проправительственной организации. Но благотворительная деятельность князя продолжалась. Биографические данные и рукописи В. Ф. Одоевского содержат информацию о том, что он продолжает свои преобразования, но уже в иной сфере.

Им была создана новая благотворительная организация – Общество попечения о бедных в Петербурге (1846). Биографы князя отмечали, что трудно было определить, кому точно принадлежала идея о создании подобного общества – графу В. Ф. Сологубу или графу М. Ю. Виельгорскому. Однако реализацией данного проекта стал заниматься В. Ф. Одоевский.

Гуманистические идеи В. Ф. Одоевского о необходимости демократизации общества были неразрывно связаны с его благотворительной деятельностью в Обществе; он навещал бедных, нуждающихся, престарелых, больных, сирот. Решено было учредить специальное справочное бюро о бедных, которые действительно нуждались в помощи. Это позволяло целенаправленно и адресно доставлять пособия тем, кто действительно не имел возможности изменить свое социальное положение. Общество выдавало денежные единовременные пособия, создало ряд благотворительных учреждений: «общую квартиру», т. е. богадельню для старушек, «семейные квартиры», обеспечивающие условия для труда рукодельниц и лиц рабочего возраста, магазин для продажи изделий ремесленников, детские ночлежки – для девочек и мальчиков от 5 до 13 лет, «лечебницы для приходящих».

Организация разного рода социальных мероприятий (общие вечера, обеды, балы-маскарады, лотереи и т. п.) сближала членов Общества, которое, по утверждению современников, было для В. Ф. Одоевского «семьей»,

которой он предавался всей душой, всеми материальными и моральными силами...Одна чистая любовь к добру и к людям руководила отношением его» [6; 1019], «благотворительность для князя В. Ф. Одоевского... была ...потребностью – наслаждением жизни» [3; 7].

В 1855 г. усилиями правительства Общество было закрыто, что практически стало основанием для прекращения В. Ф. Одоевским собственно благотворительной деятельности, которая оказалась неэффективной в борьбе с бедностью. Тем самым было изменено отношение общества к филантропии и общественному призрению на основе показа всех достоинств и недостатков всех благотворительных организаций в целом. Стало превалировать мнение о необходимости не либеральных, а радикальных социальных реформ, которые и были проведены впоследствии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. – М., 1955, – Т. 8.
2. Боцяновский В. Ф. Князь В. Ф. Одоевский и «Общество посещения бедных» в Петербурге//Трудовая помощь. – 1899. – № 4—5.
3. В память о князе В. Ф. Одоевском: заседание Общества любителей российской словесности. 13.04.1869. – М., 1869.
4. Голубева О. Д. В. Ф. Одоевский. – СПб., 1995. – 192 с.
5. Горшков Е. А. Воспитательные дома и приюты Российской империи //Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 117—119.
6. Инсарский В. А. Общество посещений бедных // Русский архив. – 1869. – № 6.
7. Измайлов Н. В. Очерки творчества Пушкина. – Л., 1975.
8. Михайловская Н. М. В. Ф. Одоевский – писатель-просветитель. Автореф... дис. д-ра филол. наук. – М., 1985 – 45 с.
9. Одоевский В. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В. Я. Струминского. – М., 1955. – 367 с.
10. Одоевский В. Ф. Музыкально-литературное наследие. – М., 1956. – 224 с.
11. Одоевский В. Ф. Последний квартет Бетховена. – М., 1982.
12. Одоевский В. Ф. Текущая хроника и особые происшествия. Дневник. – М., 1935.
13. Одоевский В. Ф. О литературе и искусстве / Под ред. В. И. Сахарова – М., 1982. – 223 с.
14. Озерская Ф. С. Воспитательные учреждения ведомства императрицы Марии //Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. – М., 1973.
15. ОР РНБ, Ф. 539, Оп. 1, Ед. хр. 8.
16. Плетнев П. А. Сочинения и переписка: В 3 т. – СПб., 1885.
17. Рашин А. Г. Грамотность и народное образование в России в XIX и начале XX вв. //Исторические записки. – М., – 1951. – Т. 37.
18. Российский отдел рукописей РНБ. Ф. 539, Оп. 1, Ед. хр. 87.
19. Ходанен Л. А. Поэтика времени в русском философском романе конца 30-х—начала 40-х гг. XIX в. Автореф... дис. канд. филол. наук. – М., 1978.
20. Худушина И. Ф. Философские и социальные воззрения В. Ф. Одоевского. Автореф... дис. канд. филол. наук. – М., 1983 – 15 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК157

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН***Р. С. Завалихина*

Девиантное поведение как психологический феномен к концу XX в. стало оформляться как специфический предмет отдельной отрасли психологического знания – психологии девиантного поведения. При этом, как отмечает Ю. А. Клейберг, в отличие от зарубежной психологии, в «России эта наука...на пути становления и развития» [9, с. 7]. Кроме того, по мнению ученого, не только в отечественной, но и в зарубежной науке нет единого понимания содержания понятия «отклоняющееся поведение», очевидно с этим связано употребление синонимического ряда понятий, таких как «делинквентное поведение», «аддиктивное поведение», «дезадаптивное поведение», «асоциальное поведение», «неадекватное поведение», «деструктивное поведение», «акцентуированное поведение», «агрессивное поведение», «конфликтное поведение» и других, что является, с точки зрения автора, «методологически неверным» [Там же]. Мы согласны с его мнением и считаем необходимым проанализировать логическую структуру понятия «девиантное поведение» в целях четкого отграничения его от указанного понятийного ряда, поскольку входящие в него понятия имеют разный статус в отношениях «род-вид».

Понятие «девиантное поведение» имеет родовидовой статус и является видовым по отношению к понятию «поведение», приобретая соответствующие видовые (девиантные) признаки.

Остановимся на некоторых трактовках данного понятия, представленных в психологической литературе (С. А. Беличева, В. Д. Менделевич, Ю. А. Клейберг и др.).

Девиантное поведение человека, с точки зрения В. Д. Менделевича, можно обозначить как «систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением» [12, с. 70].

Несколько иной подход к исследованию девиантного поведения предпринимает Ю. А. Клейберг, который на основе отражения психологической сущности исследуемого понятия обозначил его как «...специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [9, с. 17].

С. А. Беличева [1, с. 27] вслед за В. Н. Кудрявцевым использует понятие «асоциальное, отклоняющееся поведение», под которым понимает «поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных

норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально пассивного типа [15, с. 112].

Е. В. Змановская [8, с. 15] раскрывает содержание исследуемого понятия следующим образом: «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией».

Таким образом, существенными признаками исследуемого понятия являются следующие: отклонение от норм, способ изменения социальных норм, демонстрация ценностного отношения и др. Между тем в научной литературе отсутствует понятие, отражающее одновременно сущность, структуру и функции исследуемого явления, поэтому мы считаем необходимым уточнить понятие «девиантное поведение» в рамках своего исследования.

Уточнение родовидового понятия «девиантное поведение» мы будем проводить по формуле: «вид = род + видовые признаки» [5]. Видовым признаком в данном случае является эпитет «девиантное», который в свою очередь требует определения на основе понятий «девиация» и «девиантность».

Понятие «девиация» (от лат. *deviatio* – уклонение) в различных словарях трактуется в техническом (девиация компаса, девиация от маршрута) [12, с. 156] и медицинском (офтальмологии [3, с. 266], сексологии) [2, т. 1, с. 385] смыслах, единство которых заключается в феномене отклонения от каких-либо норм в тех или иных данностях. В Большом толковом психологическом словаре понятие «девиация» раскрывается как «отклонение от некоторой нормы. Термин используется для обозначения отклонений в поведении, отношениях и в статистике. В поведении это обычно относится к нарушениям или клиническим синдромам. В исследованиях отношений относится вообще к моделям изменений отношений...» [Там же, с. 217].

В научной литературе [8; 9; 12 и др.], посвященной психологии девиантного поведения, данное понятие характеризуется как его структурный компонент и является основным признаком для классификации девиантного поведения.

Рассматривая девиацию как поведенческое явление, мы должны констатировать, что оно может одновременно рассматриваться с точки зрения процессуальности и результативности. В первом случае девиация выступает как процесс отклонения, во втором как результат – уже существующее отклонение. Мы в своей работе рассматриваем сущность этих явлений посредством моделей (рис. 1, 2) и считаем необходимым остановиться на их описании более подробно.

Девиация как процесс (рис. 1) представляет собой изменение основной линии поведения человека под действием определенных факторов, в качестве которых могут выступать внешние и внутренние обстоятельства жизнедеятельности личности (болезни, стрессовые ситуации и так далее), влияние Другого (сверстников, значительного взрослого, авторитетного человека и прочее). Девиация в данном случае выступает в качестве последовательно меняющихся этапов изменения поведения, которые взаи-

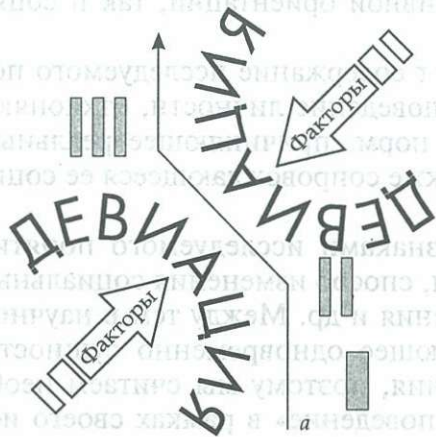


Рис. 1. Процессуальная модель девиации поведения:

а – линия поведения – девиации

Третий этап – этап метадевиации (III) – крайняя форма проявления девиации в поведении личности, которая требует не столько коррекционной, сколько реабилитационной работы со стороны специалиста. Метадевиации, с нашей точки зрения, являются «пусковым механизмом», а также внутренним фактором (первоосновой) формирования других девиаций в поведении человека, что приводит к нивелированию внешних, отклоняющих или корректирующих поведение воздействий.

Девиация как результат может быть изображена в виде структурной модели указанного феномена (рис. 2); она представляет собой менее динамичное образование, в основе которого лежит некий фактор (он может быть внешним или внутренним – например, метадевиация). Эталон нормального поведения (линия поведения) в ходе девиационного процесса распадается на несколько линий отклоненного поведения, в которых проявляются особые специфические – девиантные – способы и средства взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой, которые выступают в качестве внутренних девиационных факторов (первооснов) дальнейшей девиации поведения.

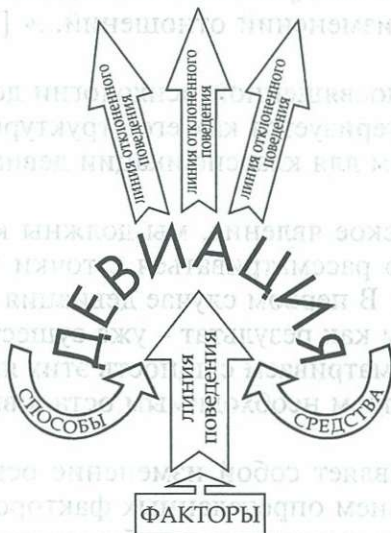


Рис. 2. Структурная модель девиации поведения

Связаны между собой. Среди этапов мы выделяем этап первичной девиации (протодевиации) – I, характеризующийся лишь начальными, едва уловимыми изменениями в линии поведения личности, которые при своевременном диагностировании поддаются достаточно быстрой коррекции и могут не иметь последствием девиацию как результат.

Второй этап мы условно обозначили как этап мезодевиации (II), который, с нашей точки зрения, является промежуточным между крайними проявлениями девиации в поведении личности, его признаки очевидны и требуют основательной коррекционной работы.

Третий этап – этап метадевиации (III) – крайняя форма проявления девиации в поведении личности, которая требует не столько коррекционной, сколько реабилитационной работы со стороны специалиста. Метадевиации, с нашей точки зрения, являются «пусковым механизмом», а также внутренним фактором (первоосновой) формирования других девиаций в поведении человека, что приводит к нивелированию внешних, отклоняющих или корректирующих поведение воздействий.

Девиация как результат может быть изображена в виде структурной модели указанного феномена (рис. 2); она представляет собой менее динамичное образование, в основе которого лежит некий фактор (он может быть внешним или внутренним – например, метадевиация). Эталон нормального поведения (линия поведения) в ходе девиационного процесса распадается на несколько линий отклоненного поведения, в которых проявляются особые специфические – девиантные – способы и средства взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой, которые выступают в качестве внутренних девиационных факторов (первооснов) дальнейшей девиации поведения.

Таким образом, девиация как поведенческий феномен представляет собой процесс и результат отклонения от основной линии поведения, принятой в группе или обществе в целом; характеризуется изменением личностных средств и способов взаимодействия

человека с окружающим миром и самим собой, а также являющаяся, по сути, самоформирующейся системой. Данное определение мы принимаем в качестве рабочего и будем ориентироваться на него при дальнейшей характеристике основных понятий, наиболее значимым из которых является «девиантность».

В отличие от термина «девиация», понятие «девиантность» в психолого-педагогической литературе употребляется как синоним первого и не определяется как отдельный феномен. В этой связи мы считаем необходимым остановиться на его характеристике более подробно, поскольку, с нашей точки зрения, оно имеет некоторый самостоятельный статус.

Исходя из определений содержания понятий «девиантное поведение» и «девиация», представленных выше, мы делаем вывод о том, что, в принципе, девиантное поведение может быть представлено как одним, так и несколькими отклонениями. Следовательно, можно говорить о совокупности девиаций в структуре девиантного поведения и об определенном его уровне.

Анализ понятия «девиация» (отклонение) позволил нам рассматривать девиантность как отклоненность, характерную для поведения личности. В этой связи мы обратили внимание на такой структурный компонент поведения, как поступок, который в научной литературе определяется с разных точек зрения.

Так, в словарях русского языка данное явление трактуется как «...совершенное кем-либо действие» [13, с. 505] или «...всякое дельное дело или действие человека; подвиг, деяние, дея, исполнение чего либо...» [13, с. 515].

В психологических словарях [4;10;11] данное понятие рассматривается как «сознательное действие, основанное на самостоятельном выборе целей и способов поведения, иногда противоречащих общепринятым правилам, и реализации их. В поступке выражается утверждение личностью одних нравственных принципов, лежащих в основе социальной оценки отношений личности к миру, обществу, другому человеку, самому себе, и отвержение других» [10, с. 271], а также как «сознательный, социально значимый поведенческий акт, связанный с нравственным самоопределением личности. Реализация поступка обусловлена внутренним планом действий, включающим в себя намерение, прогнозируемый результат, выбор необходимых средств исполнения. Поступок может быть транзитивным, учитывающим все условия его реализации и возможные последствия, и нетранзитивным – недостаточно продуманным. Поступок может быть представлен действием или бездействием, занимаемой позицией, проявлением отношения в виде жеста, мимики, взгляда, речевой интонации. При оценке поступка учитываются его истинные мотивы и нравственный смысл» [7, с. 327]. Последнее из представленных понятий, данное М. И. Еникеевым, мы считаем более глубоким и соответствующим нашей личной позиции. В этом понятии акцентируется внимание на актуальном (действие) и потенциальном (бездействие) аспектах данного феномена и при этом дается некоторая классификация по основанию деления «транзитивность», что также отвечает предмету нашего исследования.

Поскольку любое поведение – это прежде всего ряд поступков, следовательно, девиантность поведения можно представить в узком смысле

как совокупность девиантных поступков, которые, с одной стороны, могут быть первичными и способствовать процессу девиации поведения, а с другой, могут носить вторичный характер и функционировать в структуре девиации как результат (на чем останавливался Ю. А. Клейберг, анализируя работы зарубежных авторов (К. МакКэгни, Д. Миллер, С. Смит, Р. Мейер) и выделяя первичную девиацию как собственно ненормативное поведение и вторичную – как подтверждение личностью того или иного «ярлыка» [9, с. 17]).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать вывод о том, что девиантность в широком смысле слова можно обозначить как качество (черту) поведения личности, характеризующуюся совокупностью девиаций процессуального и результативного плана и проявляющуюся в соответствующих потенциальных или актуальных (реальных) поступках человека, детерминируемых внешними или внутренними факторами в процессе его жизнедеятельности и присущее одновременно всем компонентам соответствующего поведения.

Принимая во внимание вышесказанное, мы можем сформулировать рабочее определение содержания понятия «девиантное поведение», которое, по-нашему мнению, должно включать следующую совокупность существенных признаков: поведение с достаточно выраженной девиантностью как качеством (чертой) поведения личности, характеризующееся совокупностью девиаций процессуального и результативного плана и проявляющееся в соответствующих потенциальных или актуальных (реальных) поступках человека, детерминируемых внешними или внутренними факторами в процессе жизнедеятельности. В структуре девиантного поведения выделяются функциональные блоки соответствующих (девиантных) мотивов, целей, программы, информационных основ, принятия решений и подсистемы поступков поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии – М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 224 с.
2. Большой толковый словарь иностранных слов. – Ростов-н/Д: «Феникс», 1995. – Т.1. – 554 с.
3. Большой толковый медицинский словарь (Oxford)/ Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т. 1. – 592 с.
4. Большой толковый психологический словарь/ Ребер Артур (Penguin)/ Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – Т. 1. – 592 с.
5. Грядовой Д. И. Логика. Практический курс основ формальной логики: Учеб. пособие в кратком изложении и упражнениях. – М.: Изд-во «Щит-М», 2003. – 256 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: Современная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 736 с.
7. Еникеев М. И. Энциклопедия и социальная психология. – М.: Изд-во «ПРИРОП», 2002. – 560 с.
8. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
9. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
10. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 512 с.

11. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1996. – 224 с.
12. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие. – М.: МЕД-пресс, 2001. – 432 с.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.
14. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
15. Социальные отклонения /Под ред. В. Н. Кудрявцева. – М.: Юрид. лит-ра, 1989.

УДК 152.822

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ»

Е. А. Кукуев

Вопрос о дефинициях является одним из центральных в любой науке. Основы научных теорий берут начало в системе определений основных понятий. В геометрии, например, теория основывается на аксиоматике. Так, Л. С. Выготский указывает: «Как вообще можно создать теорию или выдвинуть гипотезу, то есть нечто выходящее за пределы фактов, без работы над понятиями?» [3, с. 32–33].

В современной психологической науке стоит проблема перегруженности, «размытости» некоторых дефиниций. Это осложняет путь в науку начинающих исследователей. Кроме того, данная полифония затрудняет обобщенное представление как науки вообще, так и ее отдельных составляющих. Анализ психологической литературы показывает, что основные понятия психологии – психика, личность, способности, общение и другие – имеют достаточно большое толкование. Такая ситуация сложилась во многих областях науки.

Это можно рассматривать многоаспектно. Во-первых, как показатель развития науки, когда новые исследования, новые факты привносятся и в содержание понятий. Как отмечает Л. С. Выготский: «...если бы наука только открывала факты, не расширяя тем границы понятий, то она не открывала бы ничего нового; она бы топталась на месте» [3, с. 32]. Во-вторых, наличие разных точек зрения в науке – показатель ее демократичности, открытости, отсутствия догматизма. В-третьих, наличие нескольких позиций в определении понятий свидетельствует о сложности и многогранности последних.

Однако обилие дефиниций, на наш взгляд, может расцениваться и как незрелость науки, ее методологическое несовершенство, как отсутствие единых оснований, из которых бы, как на основе аксиом в геометрии, выводились теории и концепции.

Рассматриваемое явление имеет место как в западной науке, которой всегда было присуща полифония, так и в отечественной, несмотря на определенный консерватизм советского периода ее развития. В этой связи считаем необходимым не только требование четкости в определении понятий исследователем, но и последовательное обоснование предлагаемых определений при условии подробной аргументации первооснов понятия.

Рассмотрим подход к определению понятия «коммуникативные способности личности». Анализ психологической литературы позволил нам выявить наиболее общие определения этого понятия. К. К. Платонов рассматривает коммуникативные способности как способности к образованию межличностных отношений, обеспечивающие успешную коллективную деятельность и нахождение в ней каждой личностью своего места, а также сплочение коллектива, способность привлекать к себе людей [7, с. 128].

Л. А. Михайлов коммуникативные способности определяет как способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения с другими личностями и психологическую совместимость в совместной деятельности [5, с. 56].

Несмотря на то что в отечественной науке определение Б. М. Тепловым способностей принято считать классическим, в рассматриваемых определениях понятия «коммуникативные способности» оно не нашло отражения. Отметим, что в духе его определения в понятии «способность» всегда заключены три основных признака:

во-первых, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности;

в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [9, с. 16].

Теоретическое и практическое изучение коммуникативных способностей личности позволило нам предложить их следующее определение:

Коммуникативные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнерской основе.

В данном определении мы, соглашаясь с А. Г. Ковалевым, делаем акцент на проявлении способностей в процессе обучения. Именно динамика и эффективность приобретения знаний и формирования навыков будет определять первоначальный репродуктивный уровень (по А. Г. Ковалеву) развития способностей и уже затем на творческой основе (продуктивный уровень) – выработку умений установления и поддержания взаимодействия на партнерской основе. Умения понимаются нами, вслед за А. В. Петровским, как освоенные субъектом способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. То есть умения уже формируются на основе имеющихся знаний и навыков.

Значимость процесса обучения, на наш взгляд, усиливается еще и на том основании, что не только развитие способностей, но и сам процесс развития напрямую зависит от обучения. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь» [8, с. 151]. Кроме того, соотношение обучения и развития особенно ярко отмечено Л. С. Выготским при выделении уровней развития ребенка: «мы можем учесть не

только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершённые его циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются» [2, с. 413]. В данном отношении мы считаем, что при определении «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготский показывает новое видение способностей, т. е. «зона ближайшего развития» рассматривается им как способность человека, которая «поможет нам определить завтрашний день ребенка» (Там же). В этой связи необходимо отметить наличие связи между определением способностей Б. М. Теплова и пониманием «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского. Так, у Б. М. Теплова «способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека», что у Л. С. Выготского обозначается как «уровень актуального развития». Значит, способность человека как раз и будет определяться «зоной ближайшего развития», что Л. С. Выготский поясняет на примере сравнения двух детей: «С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково [умственное развитие], но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся» [2, с. 413]. Исходя из вышесказанного, считаем, что любые способности, в том числе и коммуникативные, получают первичное развитие именно в процессе обучения, т. е. освоения данного вида деятельности. Вместе с тем именно в процессе обучения мы уже можем первоначально диагностировать данные способности.

При рассмотрении развития способностей одной из существенных характеристик данного процесса мы считаем динамику. При этом под динамикой понимаем «ход развития, изменения какого-либо явления» [6, с. 135]. Включение динамики в содержание коммуникативных способностей считаем оправданным. Так, Л. С. Выготский указывает, что «двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершённых циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная» [2, с. 413]. Динамика развития способностей понимается нами как скорость, быстрота освоения данного вида деятельности. Но при этом существенным моментом будет являться и эффективность, под которой мы будем понимать полноту и устойчивость осваиваемой деятельности.

При определении взаимоотношений на партнерской основе мы отмечаем высшую ценность человеческого общения, в процессе которого, как указывает К. А. Абульханова-Славская, «личность не просто удовлетворяет свою потребность в дружбе, в помощи и т. д., а развивает способность утверждать в другом человека, учитывать его интересы и тем самым развивает и удовлетворяет свою высшую потребность – потребность в человечности» [1, с. 172]. В свою очередь под понятием «партнер» понимаем не только просто «участника какой-либо совместной деятельности» [6, с. 309], но прежде всего равноправного члена процесса общения. В данном отношении и само понятие творчества наполняется новым смыслом по К. А. Абульхановой-Славской: «Творческое отношение, на наш взгляд, должно проявляться, прежде всего, ... в сфере человеческих отношений, то есть в способности строить их согласно высшим гуманистическим идеалам» [1, с. 174]. В процессе общения из индивида формируется личность.

Таким образом, развитие коммуникативных способностей должно вести и к высшим уровням развития личности. Мы пытаемся утвердить мысль о том, что развитые коммуникативные способности являются достижением развитой личности, основу которой составляет прежде всего человечность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка: Хрестоматия по психологии/ Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 409–416.
3. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
4. Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1965. – 288 с.
5. Михайлов Л. А., Михайлов А. Л., Соломин В. П. Психология общения: Учеб. пособие. – СПб.: Образование, 1994. – 103 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка/ Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
7. Платонов К. К. Об изучении психологии учащегося. – М.: Всесоюзн. учебно-педагог. изд-во «Профтехиздат», 1961. – 143 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
9. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

УДК 154 + 155

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. С. Нургалеев, П. Г. Лубочников

В данной статье мы рассматриваем психологическое обеспечение развития образно-логического мышления субъекта как своеобразную дидактическую систему. Исходя из философского определения понятия «системы» как «совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [8, с. 610], мы под «психологическим обеспечением... как системой...» понимаем такую организацию когнитивной деятельности субъекта, которая стимулирует развитие его образно-логического мышления и включает в себя три структурных компонента: 1) содержательный (направленность изучаемого материала на развитие образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности); 2) операционально-деятельностный (определение алгоритма логических шагов в овладении навыками образно-логического мышления, оптимальный выбор определенных форм организации когнитивной деятельности и методических приемов, создание конкретных психологических механизмов, способствующих развитию образно-логического мышления субъекта); 3) оценочно-регулятивный (определение критериальных признаков развитости образно-логического мышления и методов ее оценки).

Остановимся на некоторых аспектах содержательного компонента. Образно-логическое мышление – это такой вид мыслительной деятельности, в процессе которой происходит формирование образов второго по-

рядка посредством логических схем, конструкций на основе преобразования в процессе имажинитивных действий абстрактных понятий за счет анализа и синтеза различных признаков предмета, обобщения относительно устойчивых признаков, а также конкретизации или уточнения этого предмета частными признаками и оперирования данными образами в определенной логической последовательности. Среди функций образно-логического мышления можно выделить рефлективную, эмотивную и репрезентативную. Основными функциональными единицами образно-логического мышления, как особого этапа отражения и преобразования окружающего мира, являющегося своего рода объединением абстрактно-логического мышления и воображения, выступают имажинитивные действия и абстрактно-логические операции. Среди них для нашего исследования наиболее значимыми являются: анализ, синтез, обобщение, ограничение (операции с понятиями), агглютинация, типизация, схематизация, гиперболизация, акцентирование (операции с образами).

Теоретическая позиция И. М. Розета [18] о неприемлемости формального разделения воображения и мышления по признаку использования образов или абстракций подтверждена в ряде экспериментов. В частности, выявлено, что оперирование одними и теми же образами в ходе воображения и образного (визуального) мышления не делает эти процессы тождественными, так как они отличаются и в своей содержательной направленности [6], и в структурно-сюжетных особенностях итоговых композиций [5, с. 112]. Экспериментально проиллюстрировано, что вербальные выборы при преодолении ситуации неопределенности характеризуются преобладающим использованием перцептивно-образных знаний в деятельности мышления, тогда как деятельность воображения в сходных обстоятельствах сопровождается активизацией не только перцептивного, но и абстрактного опыта испытуемых [10].

Отказ от акцента на формальных различиях между фантазией и мышлением и, напротив, обращение к выявлению сходства этих процессов в соответствующих признаках имеет место в экспериментальных исследованиях ряда современных зарубежных психологов.

Так, в исследованиях Э. Пейвио [14, с. 91—94] отразилась попытка анализа взаимосвязи конкретно-образных и абстрактных элементов в развертывании «умственного воображения». Основываясь на собственных экспериментальных данных и результатах опытов некоторых других исследователей, Э. Пейвио заключает, что вопреки представлениям о воображении как статичной и не очень эффективной составляющей мышления оно, напротив, может характеризоваться высокой точностью, скоростью и гибкостью информативных процессов. Сосредоточиваясь на анализе интегративных отношений между перцептивными и вербальными моментами в процессе идеации, Э. Пейвио оценивает эти связи не в рядоположениях «подстройки» и «подчинения», а как синхронные, т.е. одновременные и зависимые друг от друга.

Польский психолог В. Шевчук раскрывает собственно преобразовательную пригодность слова, т.е. показывает его не только как «организатора» мысли, но и как непосредственного объекта перекомбинирования в ней самой [21]. В его опытах испытуемым предъявлялись сложные фразы (из

64 слов), отличающиеся трудностью содержания, неоднородностью стиля, разной степенью лексической абстрактности. Испытуемые должны были воспроизводить фразы после слухового их восприятия. Сравнение воспроизведенного с заданным давало материал для восстановления последовательности в комбинировании частями фраз и выявлении операций по упорядочению единиц значения, которые оказались параллельными, эквивалентными, близкими или отдаленными, предшествующими, объединяющими, перекрещивающимися, центральными или периферическими, главными или подчиненными.

Исходя из экспериментальных фактов «манипулирования элементами мысли», автор выделяет «логическое воображение» в специальный вид воображения. Мы считаем более конструктивным применять в своем исследовании понятие «образно-логическое мышление» и соответственно «логический образ».

Таким образом, содержательный компонент нашей системы психологического обеспечения развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности состоит в первую очередь в синтезе образов второго порядка (логических), посредством функциональных единиц, которые мы обозначим как образно-логические операции.

На основании вышесказанного мы считаем необходимым остановиться на видах логических образов, поскольку все чувственные образы достаточно сложно экстраполировать в логическую сферу субъекта.

Конкретные (эмоционально-чувственные) образы представляют собой продукты отражения элементов окружающего мира при помощи органов чувств, поэтому количество образов соответствует количеству органов чувств. Следовательно, можно выделить зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и вкусовые образы, которые будут относиться к группе эмоционально-чувственных.

Абстрактные образы представляют собой продукты отражательного опыта личности на эмоционально-чувственном уровне при абстрагировании от несущественных признаков и выражении в вербальной форме.

Для иллюстрирования процесса развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности на основе тех или иных видов образов, мы сочли необходимым ввести понятие «логические образы», т. е. образы второго порядка, которые можно обозначить также как абстрактные образы. В дидактическом плане в группу логических образов целесообразно включить словесные, слуховые, зрительные образы и образы движения. Остановимся на каждом типе образов подробно начиная со словесных образов, поскольку вторая сигнальная система в деятельности вообще и в когнитивной в частности детерминирует чувственные образы, что способствует развитию мышления субъекта до соответствующего уровня.

Словесные образы. Образное слово традиционно изучается различными филологическими науками: поэтикой (рассматривающей законы построения литературных произведений разных жанров в различные эпохи и систему эстетически-изобразительных средств, используемых в этих произведениях), риторикой (изучающей ораторское искусство по пяти направлениям: нахождение материала, его расположение, словесное вы-

ражение речи, ее запоминание и произнесение), стилистикой (разделом языкознания, основанным на отборе языковых выражений и форм, пригодных для целей общения в определенной сфере).

Среди элементов образной речи выделяются тропы и фигуры [12]. Троп (от гр. *tropos*) – означает оборот речи, изменяющий в основе значение слова и в итоге представляет собой определенную форму поэтического мышления, обогащающую мысль новым содержанием и дающую ей определенное художественное приращение.

К тропам обычно относят метафору (употребление слова, обозначающего какой-нибудь предмет (явление, действие, признак) для образного названия другого предмета; олицетворение (своеобразная разновидность метафоры, в которой неодушевленным предметам или животным придают человеческие качества; символ (соотношение различных планов изображаемой действительности); метонимию (употребление слова, обозначающего какой-либо предмет для обозначения другого предмета, связанного с первым по смежности или причинно-следственным связям); синекдоху (разновидность метонимии, в основе которой лежит соотношение части и целого или наоборот); гиперболу (преувеличение предмета или его признака); литоту (образное выражение, противоположное гиперболе); эпитет (прилагательное, характеризующее существительное); сравнение (промежуточный словесный образ между тропами и фигурами, характеризующийся сопоставлением между предметами или явлениями на основе предмета, образа и признака).

Фигура (от лат. *figura* – образ, вид) – форма речи, а не поэтического мышления: она не вносит ничего нового, расширяющего наше художественное познание, но между тем усиливает впечатление от чего-либо.

Среди образных фигур речи можно выделить антитезу (стилистическая фигура контраста, резкого противопоставления предметов, явлений или их свойств); оксюморон (соединение противоположных по смыслу слов); градацию (расположение близких по значению слов в порядке нарастания или ослабления их эмоционально-смысловой значимости); параллелизм (однородное синтаксическое построение предложения или его частей); анафору (разновидность параллелизма, характеризующаяся повторением начальных частей); эпифору (как противоположность анафоре); инверсию (расположение слов или частей предложения в ином порядке, чем установлено обычными правилами); умолчание (внезапное прерывание речи в расчете на субъективное ее завершение); риторический вопрос (вопросительное по форме и утвердительное по содержанию предложение).

Мы привели основные виды словесных образов и должны отметить, что это только маленькая часть тех образных средств речи, которые составляют арсенал искусства слова. Словесные образы фиксируются обучающимися в сборнике словесных образов, предложенном А. И. Гончаруком [4] при анализе различного рода художественных или научных текстов. Большую роль в синтезе словесных логических образов играют предметы гуманитарного (в частности, филологического) цикла, хотя могут участвовать и другие предметы, в изучении которых используются тексты различного плана.

Слуховые образы. Слуховой анализатор является одним из важнейших каналов получения информации из окружающего мира. Различного рода звуки, шорохи в природе, обществе, внутренняя речь – все это воспринимается слухом.

Среди слуховых образов можно выделить музыкальные образы, образы речи, образы природных звуков, которые когда-либо отражались слуховым анализатором. Примером формирования слуховых образов может быть сочинение музыкальных произведений, имитирование звуков природы. Слуховые образы прочно связываются с другой группой – зрительными образами, которые формируются на основе зрительных ощущений, восприятий, представлений и абстрактной наглядности.

Можно выделить чувственные зрительные образы, представляющие собой перекомбинацию предметов или явлений, которые когда-либо воспринимались человеком при помощи зрительного анализатора, и абстрактные образы, которые формируются на основе абстрактных понятий.

По аналогии с музыкой, где с помощью нот (расчленение звуков) создаются музыкальные образы, расчленением видимые предметы окружающего мира на линейные фигуры (образы): точка, капля, прямая линия (штрих), дуга (кривая линия), эллипс (листик), окружность, волнистая линия (волна). Применяя полученные изобразительные формы, можем получить (изобразить) любой предмет и далее – с выходом на творчество – любую композицию, *плоские фигуры (образы)*: треугольник, квадрат, прямоугольник, трапеция, полукруг, круг, эллипс, комбинируя которые, мы можем создать любой художественный образ окружающего мира; *объемные фигуры (образы)*: конус, куб, параллелепипед, геоид, шар, цилиндр, пирамида получаются при расчленении (анализе) любого объемного предмета. Следовательно, производя синтез этих объемных предметов, мы можем изображать все предметы в окружающем мире; *цветовые образы*, связанные с известными спектральными цветами (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый).

Отдельно в логическом плане выделяются **образы движения**, сочетающие в себе и зрительно воспринимаемые объекты (танец, походка, мимика, пантомимика, жестикуляция) и словесно расчленяемые (или объясняемые вербально) образы балетного и хореографического видов искусства.

Образы движения органически взаимосвязаны с идеомоторными представлениями, которые играют большую роль в различных видах деятельности. Так, с точки зрения П. А. Рудика, можно считать достоверным, что «овладение высокой техникой сложных и трудных действий и движений, характерных для современного развития мирового спорта, немислимо вне формирования у спортсмена соответствующих идеомоторных представлений» [19, с. 103], которые позволяют сформировать у спортсмена определенный стереотип правильного или неправильного движения и, следовательно, корректировать его выполнение. Известны и другие факты, в том числе исторические, когда те или иные упражнения, например игра на скрипке, выполнялись в уме (Н. Паганини). Эффективность идеомоторных представлений обусловлена их опорой на двигательные импульсы в соответствующих группах мышц, которые возникают в слабой форме тогда, когда субъект представляет движение, еще не выполняя его в дей-

ствительности, что позволяет определить структуру представляемого движения, его интенсивность и другие параметры [19].

Важным для методики формирования идеомоторных представлений является вопрос о том, являются ли они по своей природе исключительно мышечно-двигательными или в этих представлениях играют ту или иную роль образы движения, связанные с деятельностью других анализаторов. Проведенные П. А. Рудиком исследования показали, что психологическая природа идеомоторных представлений органически объединяет мышечные, зрительные, осязательные и слуховые образы движения; чем точнее каждый образ, тем правильнее идеомоторное представление и тем совершеннее обусловленное им движение [19].

Представления движений, с точки зрения А. Ц. Пуни, выступают как относительно самостоятельный полифункциональный процесс регуляции двигательной деятельности, поскольку они взаимодействуют, с одной стороны, с сенсомоторными, перцептивными и мнемическими, с другой – с интеллектуальными (мышление, воображение) процессами, а при «определенных условиях – с эмоциональными и волевыми» [17, с. 124]. Иными словами, представления движений (идеомоторные представления, образы движений) включены в динамическую систему отражения объективных условий деятельности субъекта, его возможностей, состояний и организации двигательных действий адекватно этим условиям.

Все виды логических образов, как видно из вышеизложенного, могут выступать как на чувственном, так и на абстрактном уровне отражения окружающего мира. Они могут быть представлены по отдельности весьма условно: наличие второй сигнальной системы у человека приводит к тому, что вербальный анализ предметов и явлений окружающего мира сопровождается любой вид продуктивного отражения.

Операционально-деятельностный компонент предлагаемого нами психологического обеспечения развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности состоит в следующем.

Образно-логическое мышление человека, в деятельностном контексте, представляет собой совокупность логических операций с образами второго порядка (образно-логических операций), основанных на мыслительных операциях с понятиями, среди которых важное место занимает определение понятий (нахождение содержания) и их деление (нахождение объема). Кроме того, с этими операциями связаны две следующие: обобщение (логическая операция перехода от видового понятия к родовому путем отвлечения от видообразующих признаков) и ограничение (логическая операция, противоположная обобщению, т. е. переход от родового понятия к видовому путем привлечения видообразующих признаков). Предельно обобщенное понятие есть категория, предельно ограниченное – термин. Все науки, таким образом, интегрируются через категории, а дифференцируются через термины [7, с. 28].

Операции с понятиями особенно явно реализуются субъектом в процессе формулирования суждений, как формах абстрактного мышления, в «которых утверждается или отрицается что-либо относительно предметов и явлений, их свойств, связей и отношений и которые обладают свойством выражать либо истину, либо ложь» [9 с. 574], а также подчинены

формально-логическим законам: закону тождества («всякая мысль в процессе рассуждения должна быть тождественной самой себе»); закону противоречия (непротиворечия) («две противоположные мысли не могут быть одновременно истинными, одна из них необходимо ложна»); закону исключенного третьего («две противоречащих мысли не могут быть одновременно ложными, одна из них необходимо истинна»); закону достаточного основания («достаточным основанием какой-либо мысли может быть любая другая, уже проверенная и признанная истинной мысль, из которой с необходимостью вытекает истинность данной мысли» [1, с. 118—128]).

Так как понятия отражают не только предметы, но и связи между предметами, очень важным с точки зрения психологического обеспечения мы считаем развитие у субъектов умения отражать отношения между понятиями в различных формах (круги Эйлера и древо Порфирия). Виды отношений между понятиями подробно рассматриваются в учебниках по логике, поэтому мы не считаем необходимым останавливаться на них в настоящей статье, но формированию умений находить и графически выражать эти отношения будет уделено внимание в практической части исследования.

Потребность в мысли представляет собой отдельную проблему. Следовательно, вопросы, имеющие проблемную направленность, могут быть двух видов: вопрос-понятие, связанный с нахождением содержания и объема понятия (анализ), и вопрос-суждение, устанавливающий связь между понятиями (синтез) [3; 7].

В связи с вышесказанным первым психологическим механизмом развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности является актуализация аналитико-синтетических способностей субъекта посредством синтеза абстрактных понятий и формулирования суждений, поскольку это способствует переходу от чувственного образного мышления к абстрактно-логическому (словесно-логическому).

Чтобы обеспечить переход от абстрактно-логического мышления к образно-логическому, необходимо активизировать работу по синтезированию логических образов, охарактеризованных нами в начале статьи. При этом на первое место выходят и трансформируются в образно-логические операции следующие имажинитивные действия: агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация и акцентирование. Конкретизируем наше понимание указанных явлений.

Агглютинация – это образно-логическая операция мыслительной деятельности, которая характеризуется «склеиванием» несовместимых в повседневной жизни образов (в том числе абстрактных) предметов или их частей в новые сочетания.

Гиперболизация – это образно-логическая операция мыслительной деятельности, которая характеризуется увеличением или уменьшением предмета или его частей в абстрактном образе.

Схематизация – это образно-логическая операция мыслительной деятельности, которая характеризуется сливанием отдельных представлений в абстрактном образе при сглаживании различий и четким проявлением черт сходства.

Типизация – это образно-логическая операция мыслительной деятельности, которая характеризуется выделением существенного, повторяющегося в однородных абстрактных образах.

Акцентирование (заострение) – это образно-логическая операция мыслительной деятельности, которая характеризуется подчеркиванием каких-либо отдельных признаков (свойств) предмета или его частей в итоговом абстрактном образе.

В деятельности (жизнедеятельности) вообще и мыслительной в частности можно выделить несколько аспектов: предметный, социальный и умственный. На основании этого можно вычлени́ть ряд сфер, в которых развивается и функционирует образно-логическое мышление.

Первая сфера развития и функционирования образно-логического мышления связана с предметами окружающей действительности. Ее можно назвать материальной или предметной (предметно-материальной). Образно-логическое мышление в сфере предметов (вещей) определяется воздействием на сознание субъекта с момента рождения тех предметов и явлений, которые его окружают (вещи, природные явления и тому подобное). Вторая сфера развития и функционирования образно-логического мышления связана с отношениями между людьми. Ее можно назвать социальной, или точнее, социально-коммуникативной. Образно-логическое мышление в сфере отношений связано с развитием у субъекта коммуникативных способностей. Третья сфера развития и функционирования образно-логического мышления связана с сознанием субъекта. Ее можно назвать мыслительной (логической) сферой, или сферой идей.

Таким образом, образно-логическое мышление может быть представлено в трех сферах развития и функционирования: предметно-материальной, социально-коммуникативной, мыслительной. Все виды логических образов синтезируются и развиваются в процессе образно-логического мышления, в последовательности от чувственного плана к абстрактному в указанных сферах.

Предметно-материальная сфера.

Чувственный этап заключается в синтезе слуховых и зрительных образов, конкретного происхождения, когда преобразуются впечатления (представления), ранее отображенные при помощи слуховых и зрительных анализаторов. **Логический этап** развития образно-логического мышления в данной сфере его развития и функционирования характеризуется тем, что чувственные образы «облачаются» в сигнальные формы вербального характера, кроме того, появляется новый вид образов – словесные образы, которые связаны с абстрагированием субъекта от несущественных признаков предметов, отражением в понятии существенных признаков. На данном этапе появляются и образы движения, когда субъект пытается экстраполировать чувственный образ слухового, зрительного характера в движения.

Социально-коммуникативная сфера.

На **чувственном** этапе слуховые и зрительные образы синтезируются под действием включенности субъекта в коммуникативные условия. Так, непосредственное эмоционально-личностное общение младенца приводит к формированию слуховых (пение матери) и зрительных (лица роди-

телей) образов. Словесные образы и образы движения синтезируются так же, как и в сфере материальных предметов. На *логическом* этапе в данной сфере развития и функционирования образно-логического мышления формируются абстрактные понятия и интегрированный вид образов (когда образ в социально-коммуникативной сфере имеет зрительно-слуховое происхождение, словесную детерминацию и двигательное проявление в позиционном плане).

Мыслительная сфера.

Чувственный этап развития образно-логического мышления субъекта в данной сфере характеризуется оперированием образами первого порядка с переходом в дальнейшем к понятиям. На *логическом* уровне указанная сфера характеризуется собственно абстрактным уровнем развития образного мышления. В ней чувственные образы формируются под действием абстрактных образов (по обратной связи) и являются средством объединения воображения со словесно-логическим мышлением в познании окружающего мира.

Образно-логическое мышление позволяет придать сложным понятиям чувственный характер и, следовательно, помогает в деятельности разрешать сложные проблемные ситуации, а также обеспечить обратную связь в системе «образ первого порядка—понятие—образ второго порядка».

Таким образом, важную роль в развитии образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности приобретает специальная организация когнитивной деятельности, направленная на развитие образно-логических операций в ходе формирования системы логических образов. При этом данная работа должна иметь не стихийный, а упорядоченный (конститутивный) характер; следовательно, вторым психологическим механизмом развития образно-логического мышления субъекта является конститутивизация развития имажинитивно-логических операций в процессе когнитивной деятельности с целью формирования системы логических образов в различных сферах развития и функционирования исследуемого явления.

По своей сущности образно-логическое мышление субъекта является диалектическим, поскольку в его основе лежат два противоположных элемента преобразования сознания – понятие и образ. Следовательно, субъекту целесообразно идти в процессе когнитивной деятельности от сущности предмета, явления к его логическому (абстрактному) образу и далее по обратной связи – от тождества (понятия) к порождающему его противоречию. А в учебном процессе преподаватель (учитель) представляет обучающимся материал в обратной логике движения (по отношению к его собственной), т. е. по прямой связи – через противоречия к их разрешению, выраженному и закрепленному в понятии и далее в логическом образе. В этом и будет заключаться сущность методики выведения понятия и образов второго порядка, лежащая в основе формирования и развития образно-логического мышления. Актуальна в этой связи мысль, сформулированная Л. С. Выготским: «...прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, стимулирующего и имитирую-

щего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности говоря, этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем» [2, с. 4—5].

Кроме того, может показаться парадоксальным, но задача современного образовательного процесса – преобразование сознания субъекта с выходом на особый этап отражения и преобразования окружающего мира – образно-логическое мышление представляется более актуальной и трудно выполнимой по отношению к преподающему, чем к обучающимся, которые овладевают противоречием как основой образно-логического мышления более быстро и глубоко, чем первые с их сложившимся стереотипом мышления.

Поскольку противоречие обнаруживается на теоретическом уровне и та логика, которая присуща движению самого противоречия как категории мышления, только на этом уровне и может быть развернута, то и поиск алгоритма выявления противоречий следует вести на том же уровне – уровне теоретических абстракций [15, с. 53—68].

Таким образом, выявление и разрешение противоречий составляет ядро образно-логического мышления и диалектической логики в целом. Следовательно, третий психологический механизм исследуемого явления в теоретическом плане можно обозначить как интериоризация способов выявления и разрешения противоречий в получаемой информации с целью формирования системы образов второго порядка.

Оценочно-регулятивный компонент психологического обеспечения исследуемого нами процесса связан с определением уровней развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности. Исходя из психологических механизмов, выявленных нами выше, мы считаем необходимым выделить три основных критерия:

формально-логический (способность видеть, понимать и объяснять сущность процессов в системах окружающего мира посредством абстрактных понятий и оперирования ими в ходе формулирования суждений);

имажинитивно-логический (способность преобразовывать абстрактные понятия в образы второго порядка на основе четкого различения прямой и обратной связи);

диалектико-логический (способность выявлять и разрешать противоречия в системах окружающего мира и моделировать (реконструировать и прогнозировать) различные варианты развития указанных систем).

Если рассматривать более конкретно, то формально-логический критерий связан с такими мыслительными операциями, как: а) определение понятий; б) деление понятий; в) анализ понятий; г) синтез понятий; д) ограничение понятий; е) обобщение понятий; ж) нахождение отношений между понятиями; з) формулирование вопросов-суждений. По каждой операции мышления и их совокупности субъекты получают определенное количество баллов – от 1 до 9. Низкий уровень соответствует 1—3 баллам,

средний уровень – 4–6 баллов, высокий – 7–9 баллов (в своем исследовании мы использовали количественные показатели развития мышления, предложенные в методике «ШТУР», детерминируя ее необходимыми понятиями).

Говоря об имажинитивно-логическом критерии, необходимо заметить, что анализируя научные источники по вопросам психодиагностики, некоторые ученые [7, 14] обратили внимание на минимальное количество экспериментальных методик, направленных на исследование особенностей развития у субъекта воображения (имажинитивной деятельности), что является для нас значимым, поскольку образно-логические операции мышления и имажинитивные действия для нас в определенной степени обобщения являются тождественными.

Так, Р. С. Немов [11, с. 83–87] предлагает использовать следующие методики: «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь», «Придумай игру». Первая методика направлена на оценку уровня развития воображения по ряду критериев: скорость придумывания рассказа, необычность, оригинальность сюжета рассказа, разнообразие образов, используемых в рассказе, проработанность и детализация образов, представленных в рассказе, впечатлительность, эмоциональность образов, имеющихся в рассказе. Вторая методика направлена на изучение особенностей образов в рисунках; третья – изучает особенности фантазии по поводу отношений в группе. В методиках предложены уровни развития воображения: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

Вместе с тем, можно высказать сомнение в объективности данных материалов, поскольку очень сложно судить одному субъекту об оригинальности сюжета, придуманного другим субъектом и так далее.

Интересна, с точки зрения В. С. Нургалеева, методика изучения продуктивности воображения, на основании набора черно-белых фотографий пятен Роршаха [16, с. 52–53]. Однако, по нашему мнению, изучать продуктивность воображения чисто механически как отношение количества ассоциаций по картинкам набора к общему количеству данных картинок несколько некорректно, поскольку субъект в своем воображении не должен ставиться в жесткие рамки.

В своей экспериментальной работе мы обратили внимание на методику «Исследование индивидуальных особенностей воображения» [16, с. 54–59], которая направлена на определение сложности воображения, степени фиксированности представлений, гибкости и ригидности воображения и степени его стереотипности или оригинальности. Методика позволяет получить интересные результаты, но возникает ряд вопросов: почему воображение должно быть сложным? Каким образом гибкость воображения показывает уровень его развития? Фиксированность образов: это показатель имажинитивной деятельности или деятельности представления? и др.

Наконец, есть методика «Исследование творческого воображения» [16, с. 59–61], заключающаяся в попытке экспериментатора дать оценку уровня «творчества» воображения на основании предложений, составленных респондентом за десять минут из ряда слов, предложенных ему в начале исследования. Недостатком этой методики является ее исключительно вербальный характер, без использования зрительных образов.

Исходя из этого, В. С. Нургалеев делает вывод о том, что в исследовании воображения экспериментаторы затрагивают лишь его внешние стороны, которые связывают имажинитивные процессы с процессами памяти и мышления. Это, очевидно, является следствием того, что воображение изучается зачастую в рамках творческого мышления. Вне поля зрения ученых оказались такие важные компоненты структуры воображения, как имажинитивные действия, и в связи с этим он предлагает методику оценки уровня развития имажинитивных действий, являющуюся для нашей работы базовой [13].

В структуре образно-логического мышления, как и воображения, выделяются в качестве функциональных компонентов имажинитивные действия, которые мы будем называть в рамках нашего исследования образно-логическими операциями, соответствующими, по своей сути, умственным действиям, выделенным В. Д. Шадриковым [20] и зависящим от системы важных для обучения качеств.

В связи с вышесказанным мы хотим определить логику рассмотрения вопроса таким образом, чтобы показать уровни развития образно-логических операций в условиях синтеза логических образов, сохранив стандартную формулировку обозначения уровней – низкий, средний, высокий. При формировании системы логических образов в процессе когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни в развитии способности субъекта к образно-логической операции – *агглютинации*:

– низкий уровень (1–3 балла) характеризуется «склеиванием» между собой представлений предметов или их отдельных элементов конкретного характера в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до двух, наличием продукта, связанного с одной образной системой;

– средний уровень (4–6 баллов) характеризуется использованием представлений предметов или их частей смешанного характера с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и которые связаны с несколькими образными системами;

– высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется использованием представлений предметов или их частей с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и которые связаны со всеми образными системами.

При формировании системы логических образов в процессе когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни в развитии способности субъекта к образно-логической операции – *гиперболизации*:

– низкий уровень (1–3 балла) отличается увеличением или уменьшением представлений предметов или их отдельных элементов конкретного характера в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до двух и наличием продукта, связанного с одной образной системой;

– средний уровень (4–6 баллов) характеризуется увеличением или уменьшением представлений предметов или их частей смешанного характера, с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и которые связаны с несколькими образными системами; увеличенный предмет или

его часть выделяется различными способами: цветом, силой звука, зачернением и т. д.;

- высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется увеличением или уменьшением представлений предметов или их частей, с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и которые связаны со всеми образными системами; предмет или его часть выделяются не только размером, но различными дополнительными способами (цвет, сила, функция).

При формировании системы логических образов в процессе когнитивной деятельности мы можем ввести следующие уровни развития способности субъекта к образно-логической операции – *схематизации*:

- низкий уровень (1–3 балла) характеризуется нахождением сходства между собой представлений предметов или их отдельных элементов конкретного характера в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до двух, наличием продукта, связанного с одной образной системой;

- средний уровень (4–6 баллов) характеризуется использованием в схематичном формировании образа представлений предметов или их частей смешанного характера, с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и которые связаны с несколькими образными системами;

- высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется использованием в синтезе схематичного образа представлений предметов или их частей, с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и которые связаны со всеми образными системами.

При формировании системы логических образов в процессе когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни в развитии способности субъекта к образно-логической операции – *типизации*:

- низкий уровень (1–3 балла) характеризуется выделением существенных элементов в представлениях предметов или их отдельных элементов конкретного характера, в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до двух и наличием продукта, связанного с одной образной системой;

- средний уровень (4–6 баллов) характеризуется выделением существенных элементов в представлениях предметов или их частей смешанного характера, с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и которые связаны с несколькими образными системами;

- высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется выделением существенных элементов в представлениях предметов или их частей, с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и которые связаны со всеми образными системами.

При формировании системы логических образов в процессе когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни развития способности субъекта к образно-логической операции – *акцентированию*:

– низкий уровень (1—3 балла) характеризуется выделением основных представлений о свойствах предметов или их отдельных элементов конкретного характера, в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до 2 и наличием продукта, связанного с одной образной системой;

– средний уровень (4—6 баллов) характеризуется выделением основных представлений о свойствах предметов или их частей смешанного характера, с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и которые связаны с несколькими образными системами;

– высокий уровень (7—9 баллов) характеризуется выделением основных представлений о свойствах предметов или их частей, с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и которые связаны со всеми образными системами.

Мы считаем необходимым сделать ряд пояснений, способствующих правильному применению вышеуказанных критериев в практике.

1. Если в работе субъекта выполняются требования, соответствующие качественным и количественным признакам в полном объеме, то это дает право экспериментатору поставить один балл выше нормы в случае, когда речь идет о границе между низким и средним уровнями, и убавить один балл, если речь идет о границе между средним и высоким уровнями в случае, когда субъект с трудом выполняет вышеуказанные требования.

2. При возникновении затруднения в оценивании образов экспериментатор также использует алгоритм, предложенный в пункте 1.

3. Под прямой связью понимается эволюционная связь, характеризующаяся такими свойствами, как обобщение, синтез элементарных представлений в общий образ. Под обратной связью понимается такая связь (в философии), которая характеризуется движением от общего образа к частному образу.

4. Оценивание процесса синтеза каждого вида логических образов проводится исходя из суммы полученных баллов за каждую образно-логическую операцию.

По диалектико-логическому критерию исследуемого явления, связанного с выявлением и разрешением противоречий, различением прямой и обратной связей, знанием и применением в процессе образно-логического мышления законов и категорий диалектики можно выделить следующие уровни:

– низкий уровень (1—3 балла) характеризуется тем, что субъект редко видит, понимает и объясняет сущность процессов в системах окружающего мира на основе четкого различения прямой и обратной связи, выявления и разрешения противоречий; недостаточно знает и почти не применяет категории и законы диалектики; редко выбирает из многочисленных гипотетических вариантов разрешения противоречий системы наиболее оптимальный, т. е. не нарушающий ее устойчивого состояния;

– средний уровень (4—6 баллов) характеризуется тем, что субъект достаточно часто, но только в простых (малокомпонентных) системах окружающего мира, видит, понимает и объясняет сущность происходящих в них процессов на основе четкого различения прямой и обратной связи,

выявления и разрешения противоречий; в основном знает, но редко применяет законы и категории диалектики; достаточно часто выбирает из многочисленных гипотетических вариантов разрешения противоречий системы наиболее оптимальный, то есть не нарушающий её устойчивого состояния;

«х» – высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется тем, что субъект всегда во всякой системе окружающего мира видит, понимает и объясняет сущность процессов на основе четкого различения прямой и обратной связи, выявления и разрешения противоречий; хорошо знает и часто применяет законы и категории диалектики; способен выбирать из многочисленных гипотетических вариантов разрешения противоречий той или иной системы наиболее оптимальный, т. е. не нарушающий ее устойчивого состояния.

Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы. Психологическое обеспечение рассматривается нами как дидактическая система, включающая содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный компоненты. Мы проанализировали абстрактные (логические) образы: словесные (тропы – метафора, олицетворение, символ, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, эпитет, сравнение; фигуры – антитеза, оксюморон, градация, параллелизм, анафора, эпифора, инверсия, умолчание, риторический вопрос); слуховые (звуки, шорохи в природе; обществе, внутренняя речь, музыкальные образы, образы речи, образы природных звуков); зрительные (линейные фигуры (образы), плоские фигуры (образы), объемные фигуры (образы), цветовые образы); движения.

Нами были выявлены следующие механизмы психологического обеспечения развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности. Во-первых, это актуализация аналитико-синтетических способностей субъекта, во-вторых – конститутивизация развития имажинитивно-логических операций, в-третьих – интериоризация способов выявления и разрешения противоречий в получаемой информации.

Среди критериев оценки психологического обеспечения мы выделяем: формально-логический (умение обучающегося выполнять определение; деление; анализ; синтез; ограничение; обобщение понятий, а также нахождение отношений между понятиями и формулирование вопросов-суждений); имажинитивно-логический (агглютинация; гиперболизация; схематизация; типизация; акцентирование); диалектико-логический (оперирование в процессе изучения материала диалектическими категориями и законами; способность выявлять и разрешать противоречия; различать прямую и обратную связи). На основании вышесказанного мы уточняем содержание понятия «образно-логическое мышление».

Итак, образно-логическое мышление – это такой вид мыслительной деятельности, в процессе которой происходит формирование образов второго порядка посредством логических схем, конструкций на основе преобразования в процессе имажинитивно-логических операций абстрактных понятий за счет анализа и синтеза, обобщения, ограничения (конкретизации или уточнения) в определенной логической последовательности. В структуре данного вида мышления можно выделить формально-логи-

ческий, имажинитивно-логический и диалектико-логический компоненты, обеспечивающие реализацию соответственно рефлексивной, эмотивной и репрезентативной функций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1988. – 1456 с.: ил.
2. Выготский Л. С. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте. – М.; Л., 1935.
3. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века. – Красноярск, 1997. – 56 с.
4. Гончарук А. И. Руководство по составлению сборника словесных образов (учебно-методическое пособие). – Красноярск: КВКУРЭ ПВО, 1994. – 26 с.
5. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. – Смоленск, 1974.
6. Зинченко В. П., Мунипов В. М., Гордон В. М. Исследование визуального мышления // Вопр. психологии. – 1973. – № 2.
7. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 160 с.
8. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
10. Лустина Е. А. Преодоление ситуации неопределенности в процессах мышления и воображения // Вопр. психологии. – 1982. – № 5.
11. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 3: Общие основы психологии. – 576 с.
12. Новиков Л. А. Искусство слова: Ученые школьнику: Детская энциклопедия. – М.: Педагогика, 1991.
13. Нургалеев В. С. Воображение и учебная деятельность. – Красноярск: СибГТУ, 1998. – 200 с.
14. Пейвио Э. Воображение и синхронная идеация (понятизация, осмысливание и т. п.). Материалы XX Международного психологического конгресса (Токио, 1972). – М., 1975.
15. Поляруш А. А., Нургалеев В. С. Формирование экологического мышления школьников на основе диалектического подхода. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 176 с.
16. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. – М.: Изд-во: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 176 с.
17. Пуни А. Ц. Полифункциональность–полиmodalность представления движений и произвольная регуляция двигательной деятельности // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 123–131.
18. Розет И. М. Психология фантазии. – Минск: Изд. БГУ им. В. И. Ленина, 1977.
19. Рудик П. А. Идеомоторные представления и их значение в спортивной тренировке // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1967. С. 101–111.
20. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
21. Шевчук В. Логическое воображение. Материалы XX Международного конгресса. (Токио, 1972). – М., 1975.

ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ, БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 796.40 + 371.037

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ИСКУССТВА УШУ
И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ***Е. А. Суховой, С. А. Суховой*

В последние годы в нашей стране отмечается рост интереса к китайскому искусству ушу. Как спортивное направление ушу официально стало развиваться в России с 1985 г., когда Г. Н. Музруков (сейчас – президент Федерации ушу России) направил генеральному секретарю ЦК КПСС М. С. Горбачеву письмо, в котором предложил культивировать в СССР китайскую гимнастику ушу как компонент улучшения советско-китайских отношений в области культуры. «В тот момент советские руководители активно искали новые пути сближения с Китаем, и предложение Г. Музрукова, несмотря на действовавший тогда запрет на изучение каратэ и всего связанного с восточными боевыми искусствами, было принято» [2, с. 500]. Именно в это время в стране начался настоящий «бум» ушу. В Новосибирске спортивное ушу развивается с 1988 г.

Несмотря на такую короткую историю, сейчас ушу в России – вполне сложившийся и развитый вид спорта. Российская сборная команда является неоспоримым лидером в Европе, а на мировом уровне уступает только Китаю. Популярность ушу как профессионального вида спорта, как общей системы оздоровления организма, как философской и воспитательной системы постоянно растет. С чем же это связано?

Основные положения восточной философии (в большей степени философии даосизма) лежат в основе движений, физических упражнений, структуры и характера исполнения комплексов ушу.

Ушу славится своим гармонизирующим эффектом. Большинство людей не знает о нем ничего, кроме того что «это гармонизирует и полезно для здоровья». В гораздо большей степени слава боевого искусства закрепилась за каратэ, но о нем судят именно по ярчайшим представителям ушу (синоним – кунгфу) в кино: Брюсу Ли, Джеки Чану, Джету Ли, Марку Дакаскасу. Парадокс в том, что рекламу и имидж каратэ создают ушуисты.

Ушу в переводе с китайского – «воинское искусство». За свою многовековую историю эта система имела огромное количество названий: такие, как цюаньшу («искусство кулака»), гунфу (мастерство, подвижничество) и др. Проверку временем прошло именно «воинское искусство», так как является наиболее точным. Само по себе искусство предполагает, с одной стороны, следование канону, традиции, а с другой – творчество, привнесение чего-то нового.

Существует расхожее мнение о глубокой философичности ушу, правда никто не знает, в чем она заключается. На Востоке философия органично

вплетаются в любой вид деятельности. Теория и практика неразделимы. Ушу как система включает физический (освоение движений, развитие гибкости, скорости, силы), энергетический (работа с жизненной энергией ци) и ментальный уровни. Под ментальным мы подразумеваем этические и философские аспекты ушу. Названные уровни синкретичны, тесно переплетены. Но акценты смещаются в зависимости от степени подготовленности и возраста занимающегося.

В каждом возрасте человек, занимающийся ушу, имеет возможность осваивать это искусство на доступном ему уровне. В ушу, когда физические кондиции начинают снижаться, акценты все более смещаются на постижение внутреннего мира. Это постижение является в ушу обязательной частью устоявшейся системы, имеющей многовековые корни.

На начальных этапах изучения ушу на первом месте стоит овладение физическими аспектами, но уже в этот период закладываются предпосылки для философского осмысления системы.

В частности (что наиболее интересно), эта философия постигается детьми напрямую, без какого-либо анализа. Основой для постижения является сам процесс физических занятий ушу. В процессе обучения в ребенке закладывается своеобразный «код», своеобразное постижение философии, т. е. картины устройства мира и законов миропорядка.

Рассмотрим некоторые философские аспекты ушу. Наиболее яркие и характерные понятия восточного мироощущения – Инь и Ян. Согласно китайской космогонии, сначала было Единое, Беспредельное (У-цзи). «Жизнь во Вселенной первоначально отсутствовала. Мир только что остыл после бурного творения и весь пребывал в тумане и неясности, без дифференциации и разделения, без крайностей и пределов. Это состояние называлось “Уцзи” (букв.: “Беспредельность” или “Отсутствие крайностей”» [3, с. 83].

Потом существовавшая природная энергия разделилась на два полюса, два качества: Инь и Ян. Эта полярность получила название Тай-цзи, т. е. «Великий Предел», или «Великая Крайность». Именно это разделение стало условием и причиной всех остальных разделений и изменений.

Сменяя друг друга, Инь и Ян поддерживают равновесие природы; ночь следует за днем, луна – за солнцем, зима – за летом. В одном качестве содержится зародыш противоположного качества. Инь всегда перетекает в Ян, Ян – в Инь. (Здесь можно обнаружить перекличку с западной философией – законом единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные.)

Судить о принадлежности какого-либо предмета или явления к Инь либо Ян можно лишь в сравнении. Например, вечер в сравнении с утром – Инь, а в сравнении с ночью – Ян.

В физическом плане, в движениях, в частности, в ушу Инь и Ян имеют свои соответствия. Так, движение – это Ян, а покой, статика, остановка – Инь. Вдох (набор энергии, запасание) – Инь, выдох (растрата, выброс энергии, ее применение) – Ян и т. д.

В свою очередь, движение (Ян) тоже может содержать в себе и Ян, и Инь: быстрое, резкое движение – янское, а медленное, плавное – иньское. Напряжение по отношению к расслаблению – это Ян. В статической

(иньской) позиции может быть напряжение (Ян), либо отдельные части тела могут быть напряженными, а другие – расслабленными.

И само движение (Ян) может производиться с напряжением (Ян) либо с расслаблением (Инь). Причем очень важно, что в процессе обучения ушу огромное значение придается умению расслабляться. В ушу предъявляются очень высокие требования к скорости движений, а для достижения скорости необходимо расслабиться. То есть скорость – янская характеристика – достигается благодаря иньскому компоненту – расслаблению.

Приведем таблицу некоторых соответствий качеств Инь и Ян.

Инь	Ян
женское	мужское
темное	светлое
ночь	день
зима	лето
холод	тепло
тьма	свет
луна	солнце
цвет белый, серебристый	красный, огненный, золотой
земля	небо
пассивное	активное
медленное	быстрое
покой	движение
втягивание энергии	выброс энергии
оседание	вставание
отступление	наступление
закрывание	открывание
опускание	поднимание
сгибание	выпрямление
сокращение	расширение
восприятие	воздействие
поддержание	доминирование
податливость	прочность
низ	верх
запасание	высвобождение
сохранение	растрачивание
внутреннее	внешнее
мягкое	жесткое
защита	нападение
движение внутрь	движение наружу
собираение	рассеивание
движения к себе и вниз	движения от себя и вверх
вдох	выдох

Комплексы формальных упражнений ушу (таолу) составляются таким образом, чтобы в их исполнении было гармоничным соотношение качеств Инь и Ян (динамики и статики, быстрых резких и медленных плавных движений). Это прививается детям уже на ранних этапах обучения.

Программа занятий с возрастом усложняется. Так, дети 7–9 лет осваивают простые комплексы, где качества Инь и Ян представлены в чистом виде. Все движения выполняются быстро, резко, после них следует оста-

новка. Длительность остановок примерно одинаковая, чуть длиннее выдерживаются паузы между четырьмя частями комплекса. Таким образом, можно сказать, что комплекс имеет свою гармоничную архитектуру.

У детей более старшего возраста комплексы сложнее, появляются более интересные нюансы в самих движениях – ускорение, замедление, т. е. взаимоперетекание качеств.

«Взрослые» комплексы представляют собой уже немислимые соотношения Инь и Ян. Нюансы, глубина в соответствии этих качеств бесконечны. Но по-прежнему остается требование соразмерности и логики в их чередовании. Образуется определенный ритмический рисунок.

В основу названия одного из наиболее популярных стилей ушу – «тайцзицюань» легло философское понятие Тай-цзи, в котором наиболее глубоко отражены принципы даосской философии: противопоставления и взаимопревращения Инь и Ян.

В тайцзицюань понятия Инь и Ян в наибольшей степени обретают физическую реальность. Тайцзицюань – это способ сознательного переживания Инь и Ян. Некоторые движения содержат больше иньских характеристик, а другие – янских. Ян толкает Инь, Инь тянет за собой Ян.

«Каждое движение в тайцзицюань является особой комбинацией Инь и Ян. Чем больше Ян, тем меньше Инь, чем больше Инь, тем меньше Ян. Последовательность движений в тайцзи хореографически выстроена так, чтобы соотношение Инь и Ян постоянно менялось. Ситуация, которую можно было бы охарактеризовать как в основном иньскую, трансформируется через поток движения в ситуацию, которую можно описать как в основном янскую, постепенно наращивая Ян и соответственно снижая Инь» [1, с. 173].

Хотя пропорции Инь и Ян постоянно изменяются, движения для удобства описываются в терминах того полюса, к которому направлено движение. Так, переход от Инь к Ян и снова к Инь можно описать следующим образом: «Большая Инь—Малая Инь—Малый Ян—Большой Ян—Малый Ян—Малая Инь—Большая Инь. Этот цикл повторяется снова и снова на протяжении всей Формы тайцзицюань» [1, с. 173–174].

Человек, занимающийся тайцзицюань, гармонизирует не только свое физическое тело, но и разум, потому что должен своим сознанием отслеживать изменения в своем теле, в частности, соотношение Инь и Ян в разных частях тела, трансформацию Инь в Ян и наоборот, которая осуществляется непрерывно, как и в природе.

Тайцзицюань – искусство, которое осваивается преимущественно во взрослом возрасте, когда достаточно развиты сознание, интеллект. Это направление ушу часто практикуется до глубокой старости, оно является эффективным средством достижения активного долголетия.

Для философии Китая характерно стремление к гармонии, уравновешенности. Это прослеживается во всем. Не секрет, что углубленные занятия спортом зачастую вызывают ярко выраженную асимметрию между физическим и интеллектуальным развитием человека, интеллект отстает. В ситуации с восточными единоборствами в России нередко приходится сталкиваться с обратным явлением, с так называемым синдромом «теоретика кунфу», когда человек, чаще всего из-за банальной лени, пренебре-

гает физическими упражнениями и погружается в теоретизирование по поводу «сложных вопросов ушу». Эта крайность – наибольшая опасность для занимающихся, так как здесь налицо перескакивание через необходимые этапы развития. Ушу постигается от внешнего, физического к внутреннему. Физический уровень в Китае сравнивают с корнями дерева или с фундаментом дома. Без корней ствол и ветви дерева не получают питания, без фундамента стены и крыша дома простоят недолго.

Детей в ушу привлекают простые яркие вещи – трюки, прыжки и т. д. В тайцзицюань вы не встретите зрелищных трюков. Не напрасно он считается внутренним стилем ушу. Занимающиеся тайцзицюань наблюдают внутренние процессы: потоки и импульсы, протекающие внутри тела или от одной части тела к другой, изменение сознания в результате исполнения комплекса упражнений, постижение сил, энергий, начал Инь-Ян в себе.

Физические занятия вообще и занятия ушу в частности формируют дисциплину в группе и самодисциплину, в результате чего начинается более яркое формирование и структурирование личности. Кроме того, в ушу с детских лет начинается выстраивание не только физического тела, но также духа и разума, в отличие от традиционного спорта, который чаще всего сводится к одному из трех обозначенных нами уровней (физическому), который становится самоцелью (развитие мускулатуры, опорно-двигательного аппарата и т. д.).

В отличие от традиционного европейского образования и воспитания, которые опираются на абстрактно-логическое мышление, на разум, сознание, интеллект, ушу представляет собой целостную систему воспитания и формирования личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мантек Чиа, Хуан Ли. Внутренняя структура тайцзи: тайцзи-цигун. – Киев: София, 1997.
2. Музруков Г. Н. Основы ушу. – М., 2001.
3. Ян Цзюймин. Знаменитые стили цигун. Тайцзи-цигун. «Восемь кусков парчи». – Киев: София, 1998.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 370.12

ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ РОССИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А. И. Субетто

1. *Каждая историческая эпоха ставит новые задачи перед системой воспитания молодежи, связанные с теми проблемами, которые ей придется решать в период своего взросления и реализации «зрелости».*

Воспитание – чисто русско-педагогическое понятие, не имеющее аналогов в западной философии образования. Воспитание начинается с момента рождения ребенка, более того – с момента его зачатия, так как современные данные свидетельствуют о большой роли влияния поведения матери в период беременности, ее обращенности с любовью или с нелюбовью к ребенку, на формирование психоэмоциональной структуры будущей личности, которая будет становиться «из ребенка». Воспитание представляет собой систему духовно-нравственных, социо-культурных, психоэмоциональных воздействий, «формирующих факторов» и одновременно деятельностьную систему, формирующую личность, патриота, гражданина, гармонично развитого человека, духовно-нравственного, совестливого, с космопланетарным «пространством» сознания. Воспитание имеет значение не только в плане формирования человека, коллектива, народа, общества, социализации, но и социального наследования культурных образцов, социоэтнической памяти.

2. *Воспитание входит в систему образования и просвещения, оно его база и субстанция.* Воспитывает все: учитель, образование, обучение, деятельность, процессы, общение, информационное пространство, семья, школа, общество.

Оно подчиняется закону опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе, качества общественного интеллекта.

3. Воспитание молодежи в условиях современной империалистической глобализации становится предметом духовно-информационной войны – невидимой войны, которую ведет глобальный империализм против России.

Главный акцент – это подмена ценностей. Кто управляет ценностями народа, ценностями его молодежи, тот управляет обществом, направляет его к «желаемому для “управляющего” состоянию», о котором «ценностно направляемой народ» даже не подозревает.

Аллен Даллес зимой 1945 г. выступил с манифестом духовно-информационной войны империализма США против русского народа, против молодежи и в целом населения СССР: «Посеяв в России хаос, мы неза-

метно подменим их ценности на фальшивые и заставим их в эти фальшивые ценности верить. Как? Мы найдем своих единомышленников, своих помощников и союзников в самой России. Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на земле народа: окончательного, необратимого угасания его самосознания. Из литературы и искусства, например, мы постепенно вытравим их социальную сущность. ...Литература, театры, кино – все будет прославлять самые низменные человеческие чувства. Мы будем всячески поддерживать и поднимать так называемых творцов, которые станут насаждать и вдальблывать в человеческое сознание культ секса, насилия, садизма, предательства – словом, всякой безнравственности... Честность и порядочность будут осмеиваться и никому не станут нужны, превратятся в пережиток прошлого. Хамство и наглость, пьянство и наркоманию, животный страх друг перед другом и беззастенчивость, предательство, национализм и вражду народов, прежде всего вражду и ненависть к русскому народу – все это мы будем ловко и незаметно культивировать» (выделено мною. – А. С.).

Манифест Даллеса демонстрирует стратегию воспитания глобальным империализмом молодежи России – СССР в системе «буржуазных ценностей», в которых на первом месте стоит богатство, деньги, капитал, нажива, ради которой все «традиционные ценности» кладутся на заклание. Тот, кто готов продать все, продаст и Родину, и мать, и семью, и детей ради собственного обогащения. Мировой финансовой капиталократии, которая развязала духовно-информационную («холодную») войну против России – СССР, нужна молодежь, нужен в целом весь народ, который поклоняются «Капиталу-Фетишу», т. е. «золотому тельцу» – деньгам, «бабкам», «баксам», «зеленькам» и т. п. и которые готовы за него продать все богатства России – землю, недра, в общем, все, что может быть продано. Дж. Сорос в книге «Кризис мирового капитализма» (1999) заявляет: «...переходная рыночная экономика – это все, что угодно, только не общество. Каждый должен защищать свои интересы, и моральные нормы могут стать препятствием в мире, где человек человеку – волк. В идеальном переходном обществе люди, которые не отягощены мыслями и заботами о других, могут двигаться гораздо легче и, вероятно, пробьются далеко» (с. 85). Далее он замечает: «Отсутствие морали у рынков подорвало мораль даже в тех сферах, где общество не может без нее обойтись. Согласие в отношении моральных ценностей отсутствует. Монетарные ценности куда менее двусмысленны. Их не только можно измерить, но и можно быть уверенным, что люди вокруг нас дорожат ими. Они убеждают в том, что социальные ценности отсутствуют» (с. 222).

4. Мировая финансовая капиталократия разработала стратегию установления Нового Мирового Порядка (с «золотым миллиардом» населения в странах США, Западной Европы и Японии и постепенным сокращением «незолотых миллиардов» населения Земли в течение XXI в.; модель «20 % : 80 %»), в котором России отведена роль сырьевого придатка Запада, на территории которого население должно быть сокращено до 25–40 млн чел., т. е. в 4 раза.

Для народов, которые обречены на вымирание в XXI в. в системе Нового Мирового Порядка, З. Бжезинский изобрел стратегию «титтитейнмент», согласно которой сформирована цель привития молодежи идеологии развлечения, наслаждений, потребительства и уничтожения продовольственной базы в независимых странах, чтобы через «голод» и «развлечение» можно было бы манипулировать сознанием.

5. В России империалистическая глобализация предстала в форме захвата информационного пространства «пятой колонной», проводящей в действие программу Даллеса–Бжезинского.

Запущены стратегии «социальной вирусологии», направленные на подмену базовых ценностей русского народа и России как общинной, евразийской цивилизации – ценности коллективизма, общинности, соборности, любви, всечеловечности, патриотизма, примата духовности над материальным, социальной справедливости, правды, семьи, дружбы народов и т. п. – на «фальшивые ценности» Запада – эгоизм, индивидуализм, себялюбие, личную наживу, «монетарные ценности». Модель «неокочевника», «космополита», сформулированная Ж. Аттали, т. е. человека без «корней» в родной культуре, в родном языке, в национальной истории, готового свободно передвигаться по земному шару вслед за свободно перемещающимся капиталом, под разными «масками» протаскивается в отечественное образование и культуру в последние годы.

Глобализация России, глобализация культуры имеет только одну цель – ликвидировать ее историческую самоидентификацию, как сказал З. Бжезинский в «Великой шахматной доске» (1999), провести ее «редефиницию» и осуществить ее расчленение. Поэтому из обязательной части программ русской литературы в школах убираются ключевые произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, А. П. Чехова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, М. Горького, М. А. Шолохова, и т. д.

6. В условиях современной глобализации задача воспитания молодежи в России, которая бы смогла принять эстафету исторической преемственности, становится задачей № 1 для всех работников образования, честных людей России, патриотов. «На войне как на войне», если она даже носит духовно-информационный характер.

Доминантами воспитания должны стать традиционные ценности России, воспитание совести и долга, готовность служения отчеству, трудовое воспитание, уважение к родителям и предкам, к родной литературе, формирование «корневого человека», по Флоренскому, воспитание исторического самосознания и исторического достоинства русского народа и других народов России.

Россия в первой половине XX в. не только осуществила первый прорыв к социализму, спасла все человечество от немецко-фашистской чумы гитлеризма, но и подарила человечеству учение о ноосфере В. И. Вернадского, которое активно развивается отечественными учеными (Н. Н. Моисеев, В. П. Казначеев, В. Т. Пуляев, В. Н. Сагатовский, В. Ю. Татур и другие), в том числе автором.

Нами предложена система научно-проблемного комплекса «Ноосферизм» (2001), который рассматривается нами как идеология XXI в.

Будущее человечества – это ноосферизм или эколого-ноосферный, духовный социализм, реализующийся как управляемая эволюция социоприродной гармонии на основе общественного интеллекта и образовательного общества. Империалистическая глобализация уже породила в конце XX в. первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы, таящую в себе опасность превратиться в капиталистическую гибель человечества в XXI в. Императив выживаемости человечества и России имеет только один «вектор» – нософерно-социалистическую глобализацию – альтернативу происходящей, империалистической глобализации.

Россия – родина первого в мире социализма, родина ноосферного учения, не сомневаюсь, в XXI в. снова встанет во главе движения человечества к социализму, но к социализму нового типа – ноосферному, экологическому, духовному, на базе отказа от «потребительства» и власти «Капитала-Фетиша» – капиталократии.

Это великая задача, стоящая перед молодежью России.

Подрастающее поколение России должно опереться на уникальный духовный потенциал России, соединяющий воедино социализм, гуманизм и ноосферизм, опирающийся на великие традиции русской культуры и великий идеал России – идеал ноосферного социализма.

ОБМЕН ОПЫТОМ

УДК 379 + 371.4

**К ВОПРОСУ О ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТАХ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ***О. Г. Ултургашева*

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила задачи повышения качества образования, реализация которых будет зависеть от многих факторов, в том числе от системы подготовки педагогических кадров. Их подготовкой для национальных школ Республики Хакасия (РХ) в Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова адресно занимается Институт саяно-алтайской тюркологии (ИСАТ), имеющий три выпускающие кафедры: кафедра хакасской филологии является выпускающей кафедрой хакасского отделения; кафедра русской филологии – русского отделения; кафедра психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования (ППМНПО) – психолого-педагогического отделения (ППО). Кафедра ППМНПО осуществляет подготовку студентов по общепрофессиональным дисциплинам на всех отделениях института. От уровня и качества преподавания дисциплин по этому блоку во многом зависит профессиональная подготовка учителей, так как блок «общепрофессиональных дисциплин» является профилирующим. Он занимает ведущее место в формировании у будущих учителей культуры педагогического мышления, культуры педагогического труда и общения. Поэтому наличие такой кафедры в структуре ИСАТ, на наш взгляд, обусловлено именно необходимостью решения проблем, связанных с качественной подготовкой учителей для национальных школ РХ, так как проблема профессиональной подготовки учителей всегда была актуальной в истории становления и развития народного образования для коренного этноса Республики Хакасия.

В настоящее время содержание и уровень подготовленности обучающихся определяется требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования соответствующей специальности. В современной парадигме образования подготовка специалиста должна осуществляться с ориентацией на его профессиональную деятельность. В соответствии с этим направлением каждая дисциплина учебной образовательной программы должна преподаваться с учетом условий и характера будущей работы специалиста и вестись целенаправленно по формированию и развитию умений, которые будут необходимы и востребованы в практической деятельности специалиста.

«Болевые точки» высшего педагогического образования – постоянно увеличивающийся объем содержания обучения, его построение на информационно-справочно-знаниевой основе, слабая профессиональная ориентированность большинства учебных курсов, субъективизм преподава-

телей в создании авторских программ, в подготовке контролирующих материалов без должной научной основы и др. – не сняли государственные образовательные стандарты первого поколения. Ожидалось, что в них будет раскрыто и научно обосновано современное и перспективное понимание педагогической профессии. В стандарте оно должно быть представлено системой целей, задач и результатов обучения, технологией обучения, построенной в соответствии с закономерностями профессионального становления [1].

При подготовке педагогических кадров в высшей школе для национальной школы содержательная линия образования определяется также ГОС ВПО, но не для всех специальностей, к ним относится и специальность 031200 – Педагогика и методика начального образования. Такая неопределенность требований к уровню подготовленности специалиста является одним из показателей отношения государства к национальной школе, вопросам ее развития. Бесспорно и то, что национальная начальная школа, как и другие школы, должна обеспечиваться квалифицированными специалистами, имеющими высшее образование. Более того, проблемы национальной школы не исчерпываются только кадровыми вопросами. Практика показывает, что в последнее время развитие образовательно-воспитательных учреждений такого рода не обеспечивается государственной поддержкой. Например, в Республике Хакасия почти не осталось школ, имеющих в названии само слово «национальная», отсутствует законодательное определение такой школы. В связи с этим следует признать, что в случае исключения из учебных планов родного (хакасского) языка и литературы никто не сможет предъявить каких-либо требований к педагогическим коллективам таких школ. Данную проблему частично может решить разработка национально-регионального компонента Государственного стандарта общего образования Республики Хакасия (НРКСОО РХ), но пока разработана только концептуальная часть.

В настоящее время функционирование национальных школ способствует процессу сохранения культуры, языка, истории народа. Многие национальные школы находятся в состоянии поиска и определения стратегии своего развития или в ожидании закрытия или реформирования в связи с предстоящей реструктуризацией сельских школ.

Исследователи отмечают [2, с. 15], что в период смены народом жизненных ориентиров, упадка экономики, перехода к новым экономическим отношениям значение школы, особенно в сельской местности, значительно возрастает, т. е. в период коренных общественных преобразований проблемы образования и воспитания приобретают особую актуальность и остроту. Школа становится не только образовательным и культурным центром села, но и инструментом сохранения национальной культуры, традиций, языка этноса. Более того, она должна стать центром воспроизводства и продолжения национальных традиций и культуры [3, с. 89]. Таким образом, на национальную школу возлагается надежда, что она станет системой обучения и воспитания подрастающих поколений, основанной на приобщении и погружении их в родную национальную культуру, историю, традиции, обычаи своего народа с целью формирования новых носителей всего национального и творческих подражателей его.

В такой ситуации существенно повышается ответственность и авторитет учителя национальной школы как ключевой фигуры системы национального образования. Человека, своей профессиональной деятельностью призванного сохранять и воспроизводить культуру этноса, которая превращает этнос не только в социальную, но и в духовную общность. От учителя в сельской школе требуется общекультурная, психолого-педагогическая и предметная подготовка. Подготовка учительских кадров высокой квалификации требует постоянных и значительных изменений в организации работы образовательных институтов, выпускающих преподавателей.

Так, процесс освоения профессиональных умений и навыков будущим специалистом осуществляется в стенах вуза. В нашем случае это Институт саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Более подробно рассмотрим образовательную программу по упомянутой выше специальности 0312000 – Педагогика и методика начального образования. Она предусматривает обучение студентов не только по психолого-педагогическим дисциплинам (психология, педагогика, этнопедагогика, этнопсихология, основы специальной педагогики и психологии), но и по комплексу методических дисциплин, в состав которых входит и методика обучения хакасскому языку. Как известно, методические дисциплины, являясь прикладной частью дидактики, обеспечивают непосредственную подготовку специалиста к работе в образовательных учреждениях.

В новых стандартах весьма своеобразно представлены педагогические знания в частных методиках. Только в двух частных методиках из семи встречается термин «принципы обучения». Авторы образовательного стандарта «поровну разделили» по курсам частных методик и другие педагогические категории: где-то встречается термин «формы обучения», где-то «методы и методики обучения». Ни в одной методике не говорится о методах и особенностях проверки и оценки знаний по школьным дисциплинам. По содержанию курсов частных методик, представленных в стандарте, сложно определить возраст школьников, которых предстоит обучать будущему учителю. Кроме того, ни в одной из них не ставятся задачи развития у младших школьников культуры восприятия памяти, мышления средствами учебного предмета.

Анализ учебных планов в аспекте языковой и методической подготовки по предметам национально-региональной направленности показывает, что произошло значительное уменьшение количества часов по этим дисциплинам, что связано с внедрением с 2000 г. Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [4]. В прежних учебных планах объем часов, отводимых на дисциплины «родной язык» и «методика преподавания в начальной школе», составлял 740 и 240 соответственно. В первых Государственных образовательных стандартах (1996 г.) объем часов почти не изменился. В новых учебных планах, разработанных в 2000 г., произошло снижение аудиторных часов на методику обучения хакасскому языку. Это связано с тем, что авторы ГОС ВПО второго поколения исходят из «компонентного подхода» к определению содержания обучения, т. е. дисциплины или включены в федеральный, или национально-региональный компонент. Каждый компонент

имеет определенное количество часов, и изменение их объема вуз может осуществлять лишь в пределах 5 %. Такой подход резко влияет на содержание дисциплин национально-региональной направленности. Дело в том, что соотношение количества часов в федеральном компоненте не сопоставимо с национально-региональным. Так, в блоке предметной подготовки из 3434 часов на дисциплины федерального компонента отводится 3034 часа, что составляет 88,4 %, а на дисциплины национально-регионального компонента – 200 часов, что составляет всего 5,8 %. В случае равного распределения часов на дисциплины – хакасский язык, хакасская детская литература, методика обучения хакасскому языку, каждой дисциплине достанется по 66 часов [5].

Качество методической подготовки зависит от многих факторов, в том числе от языковой и речевой подготовки студентов. Ориентация образования на формирование компетенций в области коммуникации, таких как владение устным и письменным общением, требует иного подхода к содержанию языковых дисциплин. Анализ содержания стандартов образования 2000 г. позволяет сделать некоторые выводы: квалификационная характеристика не раскрывает глобальной цели высшего педагогического образования – воспитание личности профессионала, его профессионального мышления, профессиональной культуры. В стандарте не прослеживается логико-методологический целостный процесс профессионального становления будущего учителя. Отсутствуют взаимосвязи между блоками учебных дисциплин, учебными курсами, не определены их место и роль в подготовке учителя.

В последние годы Институт саяно-алтайской тюркологии в силу объективных причин осуществляет прием части студентов на специальность ПМНО из молодых людей, слабо владеющих хакасским языком. В связи с этим возникает проблема обучения студентов со слабым знанием хакасского языка. Трудности владения языком и речью накладывают определенный отпечаток на усвоение студентами методики обучения хакасскому языку, на проведение учебно-воспитательной работы в период прохождения производственных практик. Студент не может показать образцовую речь своим ученикам и не может потребовать от них соответствующей литературным нормам речевой практики. В результате ученик не может выполнить требования учебной программы, относящиеся к уровню умений и навыков обучающихся.

Одним из подходов к решению данной проблемы, на наш взгляд, может стать проведение интенсивной речевой подготовки студентов за счет переориентации содержания дисциплины «Хакасский язык» и «Практикум по хакасскому языку» с изучения формальной грамматики на практику формирования устной и письменной речи. На наш взгляд, интенсивная работа в данном направлении обеспечит соответствующий уровень умений и навыков обучающихся, что позволит им более полно усвоить теоретический материал по методике хакасского языка, овладеть речевыми умениями в практике свободного пользования языком.

Еще одна проблема, а она общая для тех, кто занимается преподаванием языка, – недостаточный словарный запас обучающихся. Эту проблему необходимо решать при обучении и языку, и литературе, и методике. При

этом обучение должно быть профессионально ориентированным, учитывающим специфику специальности ПМНО.

Методика обучения хакасскому языку имеет собственные специфические проблемы. Это связано с тем, что многие вопросы еще остаются неразработанными в теоретическом плане. Возьмем, к примеру, методику работы над построением связного текста. Теоретическая разработка методов и приемов работы над построением текста в других методиках обучения языкам разрабатывается, но сложность нашего положения связана с тем, что основательно не изучена лингвистика хакасского текста. Таким образом, изменение парадигмы образования требует новых исследований по методике обучения хакасскому языку, которые будут способствовать качественной подготовке современных школьников, формированию у них ключевых компетенций, этнической самоидентификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Неровных Г. М. О государственных стандартах нового поколения // Методологические основы специалиста-педагога в рамках образовательных стандартов нового поколения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. 19–20 апреля 2002 г. – Абакан: Изд-во Хакасск. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2002.
2. Матис В. И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997.
3. Ултургашев С. П. Научное обеспечение проблем сохранения и развития языков, культур и истории народов Саяно-Алтая // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 280-летию открытия древнетюркской письменности. – Абакан: Изд-во Хакасск. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2001.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000.
5. Карамчаков А. Н., Ултургашева О. Г. Подготовка учителей к работе в начальной национальной школе: проблемы и пути их решения // Кафедра психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования 10 лет. – Абакан: РГУ «Хакасское книжное издательство», 2004.

УДК 370.179 + 39

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

А. С. Шаалы

Одним из важнейших ресурсов модернизации российского образования является национальная культура, ее социальный потенциал востребован. Задача педагогической общественности в этих условиях состоит в том, чтобы определить реальные и потенциальные возможности, которыми располагает национальная культура со всеми ее ценностями и традициями, историческими достижениями.

Национальная культура несет в себе огромный социально-педагогический потенциал, который еще не в полной мере реализуется в учебно-воспитательном процессе в школе и, в первую очередь, в формировании личности учащихся как носителей ценностей и традиций родной культуры. Важным условием решения данной проблемы следует считать определение этнокультурных возможностей для совершенствования содержа-

ния образования в Республике Тыва, развития национальных культур как основного фактора самобытности народов и гаранта сохранения межнационального баланса в республике.

Под национальной культурой мы понимаем созданные конкретным народом материальные и духовные ценности, заложенные в них традиции трудового, нравственного, эстетического, конфессионального и интеллектуального характера, свидетельствующие о богатстве его исторического опыта. Национальная культура – это непрерывный процесс создания, обновления, накопления таких ценностей и традиций, что непременно обогащает духовный потенциал народа, отдельных людей, придает им чувство национального достоинства, гордости, патриотизма. Национальная культура – это своеобразный исторический образ народа, узнаваемый, уважаемый, ценимый [1, с. 12]. Чем глубже мы будем проникать в его глубины – традиционную культуру, тем больше будем убеждаться в этнопедагогической значимости каждого сокровища народной жизни – источника народной мудрости воспитания, развития и социализации личности.

Будучи включенной в учебно-воспитательный процесс, национальная культура с ее ценностными традициями, явлениями и фактами призвана актуализировать как свои достижения и проявления, так и множество научных идей, гипотез, разработок, содержащихся в каждой учебной дисциплине. Это ресурс обновления гуманистической парадигмы образования.

Специфическая природа использования национальной культуры в воспитании и обучении детей в учебных заведениях Тувы и включение ее в содержание национально-регионального компонента определяется следующими закономерностями (как позитивными, так и негативными):

- кризис духовности, нравственное обнищание многих слоев населения республики требует установки на включение доказавшей свою состоятельность традиционной педагогической культуры, представляющей систему исторически сложившихся духовно-нравственных ценностей, факторов, способов и средств воспитания и обучения не только тувинского народа, но и народов совместного проживания;

- богатое, разнообразное и бесценное социокультурное достояние Республики Тыва (язык, история, устное народное творчество, литература, музыка, изобразительное и прикладное искусство, семейные и народные праздники, религии (шаманизм и буддизм), трудовые, социально-этические традиции и образ жизни народов, опыт национальных школ) следует эффективно использовать в учебно-воспитательном процессе;

- неизменный рост национального самосознания учащихся необходимо сочетать с их участием в культуросозидающей творческой деятельности; поиск человеческой неординарности, привлекательности должен предусматривать ориентацию на выработку нравственных качеств личности как носителя и творца ценностей и традиций родной культуры. В республике накоплен богатый опыт внедрения этнопедагогической культуры в содержание учебно-воспитательного процесса, определяются теоретические основы создания учебной литературы нового поколения для целей общего образования Республики Тыва (национально-региональный компонент).

Стратегия сохранения и упрочения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия составляет основу не только языковой политики, включая политику в области образования, но и приобщения детей к культурным ценностям народов совместного проживания. При этом обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением Российской Федерации и поощряется изучение национальных языков населением других республик.

Русский язык, выполняя интеграционную функцию, является важным средством укрепления государственности, обеспечения культурного и хозяйственного развития страны. Он является основным гарантом вхождения личности ребенка в общероссийскую и мировую культуру. Изучение русского языка в школах с родным (тувинским) языком обучения и тувинского языка в школах с русским (родным) языком обучения (не-массовое) открывает учащимся возможности для интеграции в другие культуры, позволяет выявлять особенное и единичное в своей родной культуре.

Стратегия сохранения и упрочения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия составляет основу языковой политики, включая политику в области образования. Специфика тувинско-русского двуязычия обусловлена историческими, демографическими, социально-экономическими, психологическими, этнокультурными и социолингвистическими факторами.

На территории Республики Тыва в соответствии с переписью 1989 г. проживало 308 600 чел. (по статистическим данным 2002 г. – 310 300) из них тувинцы составляли 64,3 %, русские – 32 %, хакасы и украинцы – по 0,7 %, остальные этносы – менее 0,5 %.

По состоянию социально-демографических характеристик тувинцы выделяются среди других титульных этносов России. Для тувинцев характерна очень высокая степень концентрации на территории своей республики (более 96 % всех тувинцев), и они составляют абсолютное большинство. Вплоть до настоящего времени они имеют один из наиболее высоких уровней рождаемости и естественного прироста. Этим определяется и значительная устойчивость этнических характеристик тувинцев – среди них очень мал процент тех, кто считает родным язык другой национальности, причем из года в год этот показатель не увеличивается. По данным социологических исследований в 1970 г. этот процент составлял 0,26 %, а в 1994 г. – 0,20 %. В то же время многие тувинцы владеют русским языком в качестве второго (1970 г. – 38,9 %; 1994 г. – 63,5 %).

Рассмотренные типологические особенности титульного этноса играют большую роль при разработке образовательных программ, призванных подготовить детей данного коренного этноса со всеми присущими ему особенностями культурного, социального, демографического развития к жизни в реальном республиканском и российском социуме.

В отличие от других национальных республик РФ, Республика Тыва имеет всего 60-летний опыт пребывания в составе России. Несмотря на то, что русско-тувинские экономические связи начались еще в XVII–XVIII вв. и расширились к концу XIX–началу XX в., функция русского языка как языка межнационального общения была в то время значительно ограничена территориально: русские крестьянские поселения имелись

в Тодже, Туранско-Уюкском, Мало-Енисейском и Элегестинском районах.

Доля тувинцев на территории республики была устойчиво преобладающей: так в 1921 г. она составляла 79,5 %, в 1944 г. (год вхождения Тувы в состав СССР) — 85 %, по статистическим данным 1990 г. — 66 %.

По данным 1989 г., 99 % тувинцев назвали родным языком тувинский. Изучение проблемы преподавания учебных предметов на русском языке проводилось путем анкетирования различных категорий населения (учителей, служащих, рабочих, фермеров, домохозяек, учащихся ГПТУ и др.). Результаты анкетирования свидетельствуют о коренных изменениях в языковой ситуации, произошедших в Туве за последние пять-шесть лет. Среди опрошенных тувинцев нет ни одного человека, который был бы против изучения русского языка в тувинской школе. Если в 1993 г. 100 % опрошенных считали, что языком обучения должен быть родной язык, то теперь так считают только 15,3 %; 47,5 % полагают, что обучение должно вестись на родном и русском языках; 36,3 % предлагают уже с первого класса вести все предметы на русском языке, оставив родной язык как учебный предмет, что противоречит культурообразующей функции материнского языка [4, 8].

Результаты анкетирования и факты реальной жизни свидетельствуют о резко возросшей ориентации тувинских родителей и учащихся на преподавание русского языка русскими учителями в тувинской национальной школе и на русскую школу в целом, поскольку хорошее знание языка межнационального общения дает большие возможности для продолжения образования. Нужно понимать, что, отдавая своих детей в школу с русским языком обучения, тувинские родители бегут не от родного языка, а от плохого преподавания русского, и число таких родителей растет с каждым годом.

Неудовлетворенность состоянием обучения русскому языку в сельских школах заставляет многих родителей переезжать в города Кызыл, Туран, Ак-Довурак, село Сукпак, поселок Каа-Хем. Многие сельские дети, оторванные от семьи, живут у родственников, что создает стресс для ребенка и сильную перегруженность городских школ.

Неоправданная ликвидация специальности «Русский язык в национальной школе» на филологическом факультете и факультете начального обучения Тувинского государственного университета привела к снижению научно-теоретического, методического и психолого-педагогического уровня подготовки молодых учителей. Сегодня невозможно эффективно обучать русскому языку без знания научных основ родного языка учащихся, сопоставительной национальной картины мира, без учета особенностей речевого поведения, культуры народа, изучаемого языка в сравнении с родной культурой, ценностных ориентаций народов Республики Тыва.

Чтобы тувинские учащиеся получали хорошие знания по русскому языку, овладевали коммуникативными навыками на уровне современных требований, необходимо не только повысить качество его преподавания в школе, но и изменить принципиальные подходы к обучению русскому языку тувинских детей, учитывая природно-климатические, социально-экономические, культурно-исторические особенности и реальную языковую ситуацию республики.

Каждая национальная культура современной России является составляющей общероссийской культуры. Русская культура выступает в качестве общего фона и наиболее мощного компонента общероссийской культуры. Исторические тенденции развития русской культуры оказали существенное влияние на современное состояние других национальных культур России, в том числе и тувинской.

Особое место в системе воспитания занимает русская национальная школа, способная сохранять и развивать уникальную и самобытную культуру тоджинских кержаков, сизимских староверов, бии-хемских, каа-хемских, тандынских сибиряков и казаков. Богатый опыт по приобщению детей к русской национальной культуре накоплен, например, в Туранской средней школе № 1. Заслуживает внимания и изучения опыт семейного воспитания в Сизимской школе, эстетического – в Сарыг-Сепской школе № 1.

В некоторых русских сельских школах и классах многонациональных школ г. Кызыла (школы № 1, 4, 5, 6, 15 и др.) введены новые учебные предметы такие, как «Граждановедение», «Национальная культура», «Родиноведение», «Народоведение», что благоприятствует осознанию учащимися идентичности со своим народом и культурой. Необходимо отметить, что преподавание данных предметов ведется на основе диалога культур: русской, тувинской и культур народов совместного проживания, что создает благоприятные педагогические условия воспитания гражданской культуры у школьников.

Растущий человек формирует себя в процессе своей деятельности как культурно-историческое лицо. Его личностные качества являются результатом распремечивания мира культуры, усвоения им языка, приобщения к существующим в обществе ценностям, традициям, овладения присущими конкретной культуре способами деятельности. Как субъект культуры, человек изменяет ее, вносит в нее нечто новое, творит ее. Культурная преемственность осуществляется не автоматически. Для того, чтобы она проходила успешно, необходима организация стройной и согласованной системы воспитания и образования, которая является существенным элементом культуры и средством, инструментом ее трансляции [1, с. 35].

Каковы возможности учебных предметов в приобщении детей к родной культуре и культуре народов совместного проживания? Если рассматривать национальную культуру как источник содержания образования, то все предметы можно разделить на следующие уровни:

- предметы, содержанием ядром которых является национальная культура. Мы их назвали самостоятельными (тувинский язык и литература, русский язык в учреждениях дополнительного образования и начальных тувинских классах, география и история Тувы, традиционная культура (народоведение));

- предметы, основное содержание которых составляет художественный раздел национальной культуры. Мы их назвали предметами с большим объемом ее включения (литература, изобразительное искусство, фольклор, музыка, история Отечества);

- предметы, в содержание которых частично включены элементы национальной культуры. Их мы обозначили как предметы с малым объе-

мом включения (математика, физика, биология, география, языки, труд, физкультура); – предметы, в содержании которых не используются элементы национальной культуры. Их мы назвали предметами, не подлежащими интеграции (информатика).

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что возрождение духовных и культурных традиций народов и использование их в сфере образования оказывает существенное влияние на формирование личности, способствует более глубокому осознанию общего и особенного в национальной культуре, позволяет выработать единую этнокультурную политику согласия в республике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. – М., 1993. – С. 35.
2. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1997.
3. Федеральный закон о культурной автономии // Собрание Законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 25. – 17 июня – С. 6161–6172.
4. Региональная целевая программа «Русский язык в Республике Тыва на 2002–2005 годы». – Постановление Правительства РТ от 19 июня 2001 г. № 808. – С. 8.

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА «ПЕДАГОГ- ПСИХОЛОГ» И УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ (компетентностный подход)

В. А. Ситаров

Педагог-психолог – это специалист, осуществляющий профессиональную деятельность, направленную на сохранение соматического, психического и социального благополучия субъектов педагогического процесса. Одной из основных функций педагога-психолога является стимулирование роста другой личности, не нарушая ее свободы и автономии.

Компетентностная модель педагога-психолога определяется требованиями, предъявляемыми к его профессиональной деятельности, их качественными характеристиками, она ориентирует будущего специалиста на способность:

- мобилизовать свой личностный и профессиональный потенциал для решения насущных профессиональных задач,
- выстраивать стратегию своего индивидуального развития и совершенствования,
- трансформировать полученный опыт деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях.

Реализация профессиональных функций педагога-психолога предполагает целенаправленное формирование профессиональной, социальной и личностной компетентности специалиста.

Профессиональная компетентность рассматривается в двух аспектах:

- как цель образования, профессиональной подготовки;
 - как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность;
- и включает в себя готовность к осуществлению различных видов деятельности:

преподавательской

- осуществление процесса обучения в различных типах общеобразовательных и специальных учебных заведений с учетом специфики преподаваемых дисциплин («психология», «педагогика»);

коррекционно-развивающей

- участие в проектировании, разработке и реализации развивающих и коррекционных программ образовательного учреждения по координации личностного и профессионального самоопределения субъектов педагогического процесса;
- оказание различного вида психокоррекционной, реабилитационной и консультативной помощи учащимся, родителям и педагогическому коллективу учреждения;

- осуществление психологической поддержки и сопровождения субъектов педагогического процесса;
- диагностика и проведение превентивных мероприятий по профилактике социальной дезадаптации учащихся;

научно-исследовательской

- владение технологиями научного психолого-педагогического исследования;
- организация самостоятельной и коллективной научно-исследовательской работы в образовательном учреждении;
- осуществление научного поиска путей решения проблем личностного и профессионального развития субъектов педагогического процесса;

управленческой

- участие в разработке и планировании работы образовательного учреждения и предметно-методических объединений;
- составление учебно-методических рекомендаций по обеспечению эффективности организации педагогического процесса.

Социальная компетентность ориентирована на реализацию следующих функций:

коммуникативной

- создание комфортной обстановки для самореализации участников педагогического процесса;
- обеспечение оптимального уровня взаимодействия субъектов педагогического процесса и развития их коммуникативной культуры;
- содействие в охране прав личности в соответствии с Конвенцией по охране прав ребенка;

культурно-просветительской

- организация совместно с педагогическим коллективом образовательного учреждения внеурочной деятельности учащихся;
- проведение мероприятий, направленных на повышение общей и профессиональной культуры субъектов педагогического процесса.

Личностная компетентность представлена:

- психологической и эмоциональной устойчивостью;
- потребностью и способностью к самообразованию и саморазвитию;
- владением техник саморегуляции, рефлексии и релаксации;
- присвоением системы этико-профессиональных и корпоративных ценностей и норм;
- наличием толерантности, активности, эмпатии, чуткости, проницательности, ответственности, исполнительности, мобильности, инициативности, организованности и работоспособности.

Выпускники Московского гуманитарного университета, имеющие специальность «педагогика и психология», являются компетентными специалистами, готовыми, с одной стороны, к выполнению деятельности в определенных условиях, с другой – к осуществлению деятельности в проблемных ситуациях.

Подготовка педагогов-психологов в МосГУ предполагает решение задач, связанных с их будущей профессиональной деятельностью:

- видеть участников профессиональной деятельности и устанавливать с ними продуктивное взаимодействие;

- строить профессиональную деятельность, ориентированную на достижение конкретных целей и результатов;
- создавать и творчески использовать культурное пространство региона, города, места работы (предприятие, бизнес-структура и т. д.);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Основные условия профессиональной подготовки компетентного специалиста:

- использование научно-исследовательского и учебно-методического потенциала университета, а также привлечение ведущих ученых теоретиков и практиков, известных в стране, с целью организации качественного образовательного процесса в вузе;
- ориентация на фундаментальность образования с учетом его долговечности, широкая образованность будущего специалиста, умеющего гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и требований рынка;
- формирование гуманитарного мировоззрения и духовно-нравственной культуры в процессе изучения дополнительных дисциплин культурологического и цивилизационного порядка, а также формирование их религиозной грамотности;
- организация режима учебного процесса в вузе с учетом существующих современных информационных коммуникационных технологий, а также различных видов самостоятельной работы с целью свободного владения этими технологиями, компетентного обращения с информацией, выработкой у студентов иммунитета к информационной зависимости;
- предоставление студентам спектра дополнительных специализаций и вариативных маршрутов в процессе их профессиональной подготовки с ориентацией на потребности рынка труда;
- формирование у студентов готовности и способности к межкультурной коммуникации в процессе непрерывной языковой подготовки путем интенсификации и погружения в коммуникативное пространство языка, а также за счет преподавания отдельных профильных дисциплин на иностранном языке;
- организация научно-методической подготовки студентов, основанной на использовании традиций отечественной высшей школы и ориентированной на формирование у студентов «вкуса» к науке, потребности в самостоятельном научном поиске путем создания учебно-научных групп, объединяющих студентов 1–5 курсов, а также аспирантов, соискателей, докторантов вокруг ведущих профессоров по проблемному направлению их научной специализации.

Раздел XII

В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Забелина Галина Петровна. «Педагогические условия информатизации педагогического колледжа».

Изучен феномен информатизации образовательного учреждения среднего профессионального образования, разработана и экспериментально обоснована модель информатизации педагогического колледжа. Выявлена система педагогических условий информатизации педагогического колледжа: осуществление поэтапного преобразования деятельности педагогов посредством внедрения НИТ в образовательный процесс, посредством овладения способами работы на компьютере, создание единой информационной образовательной среды, целенаправленное формирование информационной культуры педагогов и студентов.

Информатизация образовательного учреждения среднего профессионального образования отражает современные тенденции в подготовке педагогических кадров СПО, она направлена на формирование специалиста, готового и способного работать в информационном пространстве, обладающего необходимой информационной культурой.

Комплексный характер информатизации обосновывает необходимость вхождения колледжа в процесс информатизации на основе разработанной модели. Модель представляет собой идеальный образ информатизации колледжа, сущность которой составляет отражение основных характеристик информатизации образовательного учреждения СПО, позволяющих создать оптимальные условия не столько для материально-технологических преобразований образовательного учреждения, сколько для подготовки субъектов образовательного процесса к работе в информационной образовательной среде.

Толочкова Ольга Витальевна. «Развитие всеобщего обязательного среднего образования в Западной Сибири (1977—1992 гг.)».

Разработана периодизация развития всеобщего обязательного среднего образования в СССР, охарактеризованы тенденции и условия формирования типологии и сети средних учебных заведений, особенности учебно-материального и кадрового обеспечения среднего всеобщего; определены тенденции в изменении содержания, форм и методов образовательного процесса в средних учебных заведениях; выявлены условия осуществления среднего всеобщего в западно-сибирском регионе.

Процесс развития всеобщего обязательного среднего образования в 1977—1992 гг. был детерминирован совокупностью условий, среди которых одни способствовали успешности его осуществления, другие, напротив, его тормозили. К числу условий, способствовавших успешности осуществления всеобщего обязательного среднего образования, относятся:

– разработка типологии средних учебных заведений, удовлетворяющей потребности в образовании как юношества, так и работающей молодежи, доступной всем социальным слоям общества;

– развитие сети средних учебных заведений, обеспечивающей доступ к образованию всех детей;

– построение системы государственного финансирования, строительства и материально-технического обеспечения учреждений системы среднего образования в объемах, необходимых для ее функционирования и дальнейшего развития;

– развитие системы подготовки и переподготовки кадров, позволяющей решать проблему обеспечения средних учебных заведений квалифицированными педагогическими кадрами;

– создание разноуровневой системы совершенствования содержания, форм, средств и методов учебного процесса в учреждениях системы среднего образования, позволяющей интенсифицировать обучение детей и молодежи.

К числу условий, тормозящих осуществление всеобщего обязательного среднего образования, относятся:

– ориентация содержания среднего образования и учебно-воспитательного процесса на подготовку среднестатистического учащегося;

– декларативность постановлений, определяющих основные направления развития среднего всеобщего, не всегда учитывающих реальные возможности его осуществления;

– игнорирование реальных социально-экономических потребностей в специалистах со средним образованием.

Добрынина Татьяна Николаевна. «Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе».

Доказано, что интерактивные формы обучения представляют такую организацию учебного процесса студентов, при которой педагог находится в позиции фасилитатора в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем.

Обоснована технология внедрения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе, которая представляет собой поэтапное, логически выстроенное использование форм интерактивного обучения от наиболее простых к наиболее сложным и включает в себя: освоение игровых процедур и приемов посредством введения их в практику проведения занятий, реализуемых в традиционной форме; расширение использования на занятиях игровых ситуаций, элементов дискуссий, проведение в игровой форме зачетов, защит курсовых работ, лабораторных работ; адаптация дидактических игр и введение их в учебный процесс в виде практических занятий, зачетных занятий, использование на спецкурсах; адаптация и использование учебных деловых игр; целевая разработка уникальных дидактических и деловых игр, игровых ситуаций и отдельных приемов.

Эффективность применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе обеспечивается реализацией следующих педагогических условий: создание диалогического пространства в организации учебного процесса; использование принципов социально-психологического обучения в учебной и внеучебной деятельности; мониторинг личностных особенностей и профессиональной направленности студентов; формирование логической готовности преподавателей к использованию интерактивных форм обучения, направленных на развитие внутренней активности студентов.

Завалихина Руслана Султановна. «Коммуникативные средства коррекции девиантного поведения личности».

Получило дальнейшую интерпретацию понятие «девиантное поведение», его предлагается рассматривать через сущностную характеристику – «девиантность», под которой, в широком смысле слова, понимается качество (черта) поведения

личности, характеризующееся совокупностью девиаций процессуального и результативного плана и проявляющейся в соответствующих потенциальных или актуальных (реальных) поступках человека, детерминированных внешними или внутренними факторами в процессе жизнедеятельности, и присущее одновременно всем структурным и функциональным компонентам соответствующего поведения. В структуре девиантного поведения выделяются функциональные блоки соответствующих (девиантных) мотивов, целей, программы, информационных основ, принятия решений и подсистемы поступков поведения с реализацией когнитивной, эмоционально-аксиологической и презентативной функций.

Выявлено правило девиантности поведения, согласно которому она прямо пропорциональна непрерывной совокупности детерминирующих (социальных и личностных) факторов и обратно пропорциональна их дискретной совокупности с функциональной дифференциацией.

На основе результатов теоретического и экспериментального исследования девиантного поведения личности разработана психологическая система его коррекции: новизна системы заключается в том, что коррекция девиантного поведения обеспечивается через нивелирование девиантности его факторов и функций.

Психологическая система коррекции девиантного поведения личности коммуникативными средствами включает в себя компоненты: содержательный (факторы и функции девиантного поведения как объекты коррекции), операционально-деятельностный (позапная аутопсиходиагностика, продолженная коммуникативно-рефлексивная игра, приобщение личности к коммуникативной культуре, подготовка личности к социальной самозащите на основе просоциальных норм, ситуации коммуникативной успешности как основные коммуникативные средства коррекции девиантности поведения, обеспечивающие действие соответствующих психологических механизмов, а именно – обогащение рефлексивного опыта личности, успешного преодоления личностью маргинальной стадии социализации, активизацию коммуникативной самореализации личности) и оценочно-регулятивный (отбор когнитивных, эмотивно-аксиологических и презентативных критериев общего и конкретного плана).

Гулина Наталья Рудольфовна. «Психологические условия профессиональной идентичности личности».

Выявлены психологические условия, влияющие на становление профессиональной идентичности психолога, к которым относятся актуализация символического сознания и сформированность образа «Я». Изучены изменения символического ряда, отраженные в графической символике и семантике профессионально значимых понятий в процессе обучения.

Выявлены символы, наиболее часто встречающиеся в молодежной среде, они могут служить «стимульным» материалом для проведения специализированных тренингов, направленных на развитие символического сознания, интенсификацию процессов рефлексии, самоактуализации и формирования профессиональной идентичности.

Экспериментально установлено и доказано, что разработанный и апробированный инновационный тренинг является эффективным в становлении профессиональной идентичности личности.

Становление профессиональной идентичности в процессе обучения, социальной практики взаимодействия с другими и собой, личностного включения студента в освоение профессиональной деятельности сопровождается изменением символического ряда. Взаимосвязь символического сознания и профессиональной идентичности у психологов имеет отчетливо обнаруживаемую специфику, которая выражается в следующем: испытуемые, которые обладают статусом дос-

тигнутой профессиональной идентичности, демонстрируют высокий уровень развития символического сознания.

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Финогенова Ольга Николаевна. «Исследование открытой личности как фактор одаренности личности».

В результате корреляционного и факторного анализов выявлены новые личностные факторы одаренности. Исследовано сравнительное влияние когнитивных и личностных факторов на одаренность, доказана большая значимость личностных факторов.

Установлена связь одаренности с такими проявлениями личностной позиции, как общая положительная самооценка, общее позитивное отношение к значимым аспектам действительности (родителям, другим людям), субъектность в отношениях с родителями и окружающими людьми, отношение к жизни как к управляемому процессу. В результате факторного анализа выявлены факторы, группирующие когнитивные и личностные особенности одаренных, среди которых один когнитивный (интеллект) и три личностных.

Показаны особенности среды развития одаренных – семьи (преобладание партнерских отношений с родителями) и школы (наличие специфичных проблем в отношении к школе, различных для мальчиков и девочек). Исследованы особенности мотивации деятельности одаренных, заключающиеся в преобладании непрагматических мотивов, существовании общего бескорыстного интереса к миру.

Для исследования одаренности автором предложен конструкт – открытая личностная позиция, которая, в свою очередь, рассматривается во взаимосвязи с такими личностными атрибутами, как активность, свобода, духовность, само-трансценденция. Обоснована необходимость целостно-личностного подхода к изучению и развитию одаренности. Выявлены новые личностные факторы одаренности – личностная позиция, своеобразие мировоззрения личности.

Одаренных отличает открытая личностная позиция – тип мировоззрения личности, существующий в форме системы ценностей, установок и мотивов, реализующийся в деятельности и общении как тенденция к образованию определенного отношения к значимым сферам действительности (другим людям, себе, деятельности). Это отношение характеризуется, в первую очередь, общим позитивным отношением к себе и к миру, внеличностной системой ценностей, бескорыстным интересом к миру и другим людям, непрагматичным типом мотивации деятельности.

В результате опытно-экспериментальной работы установлено: общая одаренность старшеклассников более тесно связана с личностными, чем с когнитивными особенностями. Более всего одаренность связана с «отношением к жизни, как к управляемому процессу»; в целом проведенный анализ содержания и модальности отношений одаренных как проявления личностной позиции подтвердил гипотезу о наличии особого типа отношения к миру – открытой личностной позиции.

Лубочников Павел Геннадьевич. «Психологические механизмы развития образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности».

На основе результатов теоретических и экспериментальных исследований вышших когнитивных функций синтезировано понятие «образно-логическое мышление» как совокупность следующих существенных признаков: вид мыслительной деятельности; формирование образов второго порядка посредством логических схем; формально-логический, имагинитивно-логический и диалектико-логиче-

ский компоненты; рефлексивная, эмотивная и репрезентативная функции; сконструирована соответствующая модель.

Когнитивная деятельность представлена как функциональное пространство развития образно-логического мышления субъекта, как область его (субъекта) жизнедеятельности, детерминированная, с одной стороны, образами первого порядка, т. е. представлениями, формируемыми в процессе сенсорно-перцептивного отражения окружающего мира, и с другой – образами второго порядка, формируемыми в процессе имажинитивно-логических операций преобразования абстрактных понятий. Развитие мышления вообще в функциональном пространстве когнитивной деятельности идет от практического уровня (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление) к теоретическому уровню (словесно-логическое и образно-логическое мышление); оно детерминировано тремя основными функциями – рефлексивной, эмотивной и репрезентативной на познавательном и преобразовательном уровнях (соответственно), что проявляется в интеграции функций образно-логического мышления и когнитивной деятельности. Спираль чувственного развития в поле интеграции (абстрагирования), связанного синтезом понятий, преобразуется в спираль логического развития и способствует проявлению собственно образно-логического мышления.

Психологическое обеспечение развития образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности рассматривается как система, включающая три основных структурных компонента. Содержательный компонент связан в первую очередь с синтезом логических образов, а именно: словесных, слуховых, зрительных образов и образов движения как продуктов образно-логического мышления и его структурных единиц. Операционально-деятельностный компонент связан с реализацией психологических механизмов развития образно-логического мышления, а именно: актуализацией аналитико-синтетических способностей посредством синтеза субъектом абстрактных понятий и формулирования суждений; конститутивизацией развития имажинитивно-логических операций в процессе синтеза субъектом логических образов; интериоризацией способов выявления и разрешения противоречий в получаемой информации. Оценочно-регулятивный компонент связан с выявлением критериев исследуемого процесса: формально-логического (определение, деление, анализ, синтез, ограничение, обобщение понятий); имажинитивно-логического (агломинация, гиперболизация, схематизация, типизация, акцентирование в условиях синтеза словесных, слуховых, зрительных образов и образов движения); диалектико-логического (оперирование диалектическими категориями и законами, выявление и разрешение противоречий, различение прямой и обратной связей).

Томилова Светлана Александровна. «Психолого-педагогическая коррекция самосознания подростков, употребляющих наркотические вещества».

Уточнено понятие «самосознание подростка, употребляющего наркотические вещества» посредством совокупности следующих существенных признаков: сложный психологический феномен; диссонансность личностных характеристик в структуре самосознания; высокий уровень ситуативной и личностной тревожности; низкий уровень самоконтроля в общении, проявляющийся в эмоциональной аффективности поведения; обидчивость, подозрительность и негативизм, определяющие поведение субъекта, как активно включаемое, адекватно нелояльное (агрессивное), фиксированное на фрустрации; реализация девиантно-когнитивной, девиантно-эмотивной и девиантно-поведенческой функций.

Выявлены основные факторы депривации содержательного наполнения структурных звеньев самосознания подростка, употребляющего наркотические веще-

ства: повышенный уровень личностной и ситуативной тревожности на фоне асоциальной идентификации поведения подростка, что в системе обратной связи приводит к замкнутому кругу, когда личностная, ситуативная тревожность зависит от уровня указанной депривации.

Разработана система психолого-педагогической коррекции в операционально-деятельностном плане: дифференцированный отбор психодиагностических методов и методик психолого-педагогической коррекционной работы; последовательно-постепенное ориентирование подростка на становление позитивных форм реагирования на ситуацию фрустрации. Реализация первого условия способствует выявлению уровня ситуативной, личностной тревожности и самоконтроля в общении, а также определению доминирующего типа поведения в ситуации фрустрации; создание второго условия способствует развитию позитивных форм реагирования на ситуацию фрустрации и приводит к снижению показателей таких психотравмирующих факторов, как комплекс вины, заниженная самооценка и тревожное состояние, связанное с депривацией содержательного наполнения структурных звеньев самосознания подростка, употребляющего наркотические вещества.

Разработана интегративная программа психолого-педагогического самосознания подростков, употребляющих наркотические вещества, сущность которой заключается в комплексном характере мероприятий, включающих в себя: психотерапию, психологическую реабилитацию, психологическую коррекцию, педагогическую коррекцию и педагогическую поддержку.

Диссертационный совет К 212.069.02 при Забайкальском государственном педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита

Шибанова Наталья Михайловна. «Подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников».

Выявлены и обоснованы возможности подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в образовательном процессе вуза.

Разработана авторская версия подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников, основанная на трехуровневой модели, охватывающей весь период профессиональной подготовки будущего учителя и проходящей через три этапа – ориентационный, предметно-методический и научно-исследовательский.

Определены и обоснованы педагогические условия подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников. Доказана эффективность подготовки при осуществлении следующих условий: интеграции гражданско-правовых знаний и знаний о гражданско-правовом воспитании младших школьников в содержание педагогических дисциплин, реализации элективного курса «Теория и методика гражданско-правового воспитания младших школьников», включении будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность в аспекте проблемы гражданско-правового воспитания младших школьников.

Определено, что результатом подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников является личностно-профессиональная готовность, включающая в совокупности мотивационно-ценностный, информационный и технологический компоненты.

Разработана концепция подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в образовательном процессе вуза, включающая систему внешних и внутренних факторов, условий эффективной подготовки, предпосылок, закономерностей и принципов.

Раскрыта логика подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в условиях трехуровневой модели, включающей

три этапа (ориентационный, предметно-методический, научно-исследовательский) и отражающей динамику развития личностно-профессиональной готовности будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников;

Обоснованы содержательные и процессуальные аспекты подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников посредством реализации условий; интеграции гражданско-правовых знаний и знаний о гражданско-правовом воспитании младших школьников в содержание педагогических дисциплин, реализации элективного курса «Теория и методика гражданско-правового воспитания младших школьников», включения будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность в аспекте проблемы гражданско-правового воспитания младших школьников.

Определены и раскрыты компоненты личностно-профессиональной готовности будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников, в состав которых входят мотивационно-ценностный, информационный и технологический компоненты.

Разработана критериальная база исследования личностно-профессиональной готовности будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников, включающая систему критериев и показателей, уровни сформированности личностно-профессиональной готовности и качественные характеристики к ним.

Подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в образовательном процессе вуза наиболее эффективно осуществляется на основе трехуровневой модели, в основе которой лежит идея поэтапной подготовки будущих учителей на протяжении всего периода обучения в вузе. Реализация каждого этапа (ориентационного, предметно-методического, научно-исследовательского) находится в прямой зависимости от педагогических условий подготовки будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в условиях образовательного процесса в вузе.

Подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников осуществляется посредством интеграции гражданско-правовых знаний и знаний о гражданско-правовом воспитании в содержание педагогических дисциплин. Интеграция в данном аспекте понимается как восполнение, обогащение предметного содержания педагогических дисциплин, опирающаяся на общие аксиологические понятия и методологические подходы к овладению педагогическими и гражданско-правовыми знаниями.

Целенаправленная подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников осуществляется наиболее эффективно посредством элективного курса «Теория и методика гражданско-правового воспитания младших школьников», который обеспечивает предметно-методическую подготовку и способствует развитию личностно-профессиональной готовности будущего учителя, в совокупности мотивационно-ценностного, информационного и технологического компонентов.

Диссертационный совет К 212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк

Чуриков Анатолий Геннадьевич. «Подготовка студентов уголовно-исполнительной системы к обеспечению личной безопасности (психолого-педагогическая составляющая)».

Уточнено понятие «личная безопасность сотрудников уголовно-исполнительной системы» применительно к замыслу исследования. Исследована взаимозависимость личной безопасности сотрудников УИС с уровнем их психолого-педаго-

гической компетентности. Определено содержание непрерывной психолого-педагогической подготовки сотрудников УИС в рамках государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 02.11.00 «Юриспруденция». Разработаны образовательно-технологические средства, эффективные методы, развивающие психолого-педагогическую компетентность сотрудников УИС. Выявлены педагогические условия, связанные с психолого-педагогической компетентностью сотрудников УИС, повышающие уровень их личной безопасности.

Разработаны контрольно-измерительные материалы, позволяющие определить эффективность психолого-педагогической компетентности в аспекте личной безопасности сотрудников УИС. Личная безопасность сотрудников уголовно-исполнительной системы в значительной мере определяется уровнем их психолого-педагогической компетентности. Содержание непрерывной психолого-педагогической подготовки в различных дисциплинах учебного плана по специальности 02.11.00 «Юриспруденция» способствует эффективному формированию психолого-педагогической компетентности сотрудников УИС в аспекте их личной безопасности. Образовательно-технологические средства и методы успешной психолого-педагогической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: методы активного обучения, включение слушателей в педагогические, социально-психологические видеотренинги, тренинги по психотехнике речи, речевому доказыванию, практикумы, проектную деятельность по прогнозированию развития и предупреждения массовых беспорядков, групповых эксцессов.

Педагогическими условиями психолого-педагогической подготовки сотрудников УИС, повышающими уровень их личной безопасности, выступают:

- приобретение продуктивного опыта для будущей профессиональной деятельности в учреждениях исполнения наказаний (колониях, тюрьмах, следственных изоляторах);
- включение слушателей в будущую профессиональную деятельность для приобретения практического опыта в реальных условиях УИС;
- применение комплекса образовательно-технологических средств и методов как в учебном процессе, так и в специальной практической деятельности в период производственных практик;
- реализация в учебном процессе в основных дисциплинах учебного плана содержания непрерывной психолого-педагогической подготовки.

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово

Губанова Маргарита Ивановна. «Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников».

На уровне конкретизации и уточнения:

- определено тезаурусное поле проблемы формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, позволяющее данный феномен рассматривать как: а) полифункциональный, целенаправленно организуемый, непрерывный процесс; б) дополнительную подсистему многоуровневой системы высшего педагогического образования; в) перспективное направление развития педагогической науки и практики в условиях модернизации системы общего и профессионального образования;
- выявлена структура готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, включающая сово-

купность компонентов: мотивационно-ценностный, содержательно- процессуальный, рефлексивный;

– охарактеризованы ресурсные возможности воспитательно- образовательного процесса университета, направленные на выполнение функций (интегративную, регулирующую, преобразующую) с целью подготовки студентов – будущих учителей к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников.

На уровне дополнения:

– обоснованы стратегические ориентиры формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников в современных условиях как важнейшей составляющей социального заказа на интенсивное и опережающее развитие общего и профессионально- го образования;

– определены основные принципы формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников (комплексности и последовательности, дополнительности и вариативности, субъект-субъектного взаимодействия, ориентированности на самоактуализацию; сферности), детерминирующие реализацию ценностно-смыслового и системно-динамического подходов в осуществлении профессиональной подготовки специалистов образовательной сферы;

– разработаны критерии (когнитивный, аффективный, конативный), соответствующие им показатели, уровни и измерители сформированности готовности студентов к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, позволяющие выявить динамику, осуществить корректирование и развитие исследуемого процесса.

На уровне преобразования:

– создана организационно-функциональная модель системы формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, содержание и этапы ее реализации (информационно-ознакомительный, пробно-поисковый, экспериментально-зондирующий, практико-преобразующий);

– разработано технологическое обеспечение системы формирования готовности будущих учителей к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников на основе сотворчества преподавателей и студентов, включения их в активную поисковую деятельность и ситуацию успеха;

– разработан и обоснован комплекс методических средств и приемов подготовки студентов – будущих учителей к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, включающий овладение представлениями о себе (образ «Я педагог», «Я специалист»); овладение информацией о рынке образовательных услуг, о различных видах, сферах и направлениях профессиональной деятельности современного педагога; методами, тактиками интерактивного общения, толерантного взаимодействия, проблемного обучения (конструирование тезаурусных полей, специальные ситуации, определение и анализ функционально-ролевого репертуара педагога и др.); кроме того, предполагается развитие способностей моделировать содержание деятельности и профессионально важных качеств специалистов (практико-ориентированные, проектные задания, программы и др.).

Падеро Наталья Владимировна. «Формирование нравственных ценностей будущих юристов в системе высшего образования».

Выявлены и систематизированы исторические традиции формирования нравственных ценностей студентов в системе высшего образования (обусловленность формирования нравственных ценностей социально-экономической ситуацией

конкретного исторического периода; неоспоримая значимость нравственных ценностей в воспитании личности; личностно-ориентированная направленность приемов, средств, методов формирования нравственных ценностей студентов; воспитывающее обучение как обязательное условие формирования нравственных ценностей студентов; этическое просвещение за счет реализации нравственного потенциала гуманитарных дисциплин).

Выявлены особенности системы нравственных ценностей современных студентов (явно выраженная полицентричность ценностей; доминирование поведенческих и волевых ценностей по сравнению с гуманистическими нравственными ценностями; прагматизм, ориентация на материальные ценности).

Уточнено понятие «нравственные ценности» (уточнение состоит в рассмотрении нравственных ценностей как сложных социально-личностных образований, вошедших во внутренние структуры личности в виде нравственных чувств, качеств, идеалов, устремлений, определяющих отношение человека к миру, людям, самому себе на гуманистических основах).

Нравственные ценности студентов рассматриваются как социально-личностные образования, которые сформировались на основе усвоенных личностью гуманистических норм общечеловеческой морали и вошли во внутренние структуры личности в виде нравственных чувств, качеств, идеалов, устремлений, определяющих отношение человека к миру, людям, самому себе на гуманистических основах.

Разработан комплекс критериев оценки сформированности нравственных ценностей будущих юристов (когнитивный, эмоциональный, смыслообразующий, рефлексивный, деятельностный) и определены их показатели.

Разработана и апробирована модель формирования нравственных ценностей будущих юристов в условиях высшего образования, рассматриваемая как сложная система, интегрирующая все виды педагогических взаимодействий преподавателей и студентов в целостный процесс, обеспечивающий в конкретных педагогических условиях принятие студентами нравственных ценностей в качестве своих личностных смыслов; модель выполняет развивающую, обучающую, смыслообразующую, регулирующую, интегрирующую и защитную функции; структура модели включает целевой, содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный компоненты.

Определены и экспериментально проверены педагогические условия и средства формирования нравственных ценностей будущих юристов в системе высшего образования:

- гуманитарная среда вуза, организуемая на основе: междисциплинарной интеграции человекоцентрированных дисциплин, обеспечивающей получение студентами представлений о человеке в мире высших, общественно одобряемых ценностей; усиления нравственно-ценностного потенциала учебных дисциплин за счет наполнения учебных предметов нравственно-ценностным содержанием; применения личностно-ориентированных образовательных технологий, которым свойственны деятельностно-творческий характер, диалогичность, предоставление студентам свободы выбора в принятии самостоятельных решений, направленность на поддержку индивидуального развития обучающихся; создание атмосферы духовности в вузе путем построения субъект-субъектных отношений в диаде «преподаватель—студент» на нравственной основе;

- поэтапное самовоспитание студентов (диагностирующий, ориентирующий, деятельностно-практический, контрольно-оценочный этапы) посредством формирования механизмов самосознания, нравственной рефлексии;

- включение студентов в волонтерскую деятельность, которая направлена на нравственно-правовое воспитание детей, лишенных родительской опеки, обеспечивает их «вхождение» в мир культуры и социальную адаптацию.

Коняева Людмила Александровна. «Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса университета как основа формирования ценностных ориентаций студентов».

Выявлены основные тенденции гуманитаризации образования в практике отечественной и зарубежной высшей школы: создание личностно-развивающей образовательной среды; развитие индивидуальных образовательных интересов и потребностей студентов; формирование их способностей к самообразованию и саморазвитию, становление познавательной активности и творческой самостоятельности обучающихся.

Доказано, что формирование ценностных ориентаций студентов в воспитательно-образовательном процессе университета является результативным средством социализации студентов и рассматривается нами как длительный, поэтапный, сложный, противоречивый процесс, содержание которого представляет собой совокупность последовательных целесообразных взаимодействий педагогов и студентов, направленных на осознание личностью социально значимых ценностей общества, а его эффективность зависит от уровня сформированности ценностных ориентаций у первокурсников и осознанности, устойчивости и действенности их формирования у студентов старших курсов.

Определены особенности формирования ценностных ориентаций студентов в гуманитарной среде университета: личностный, индивидуальный характер; сознательное, избирательное отношение личности студента к ценностным ориентациям общества; готовность (желание, умение, стремление) личности принимать или отвергать общепринятые ценностные ориентации и корректировать на их основе собственное мировоззрение; зависимость ценностных ориентаций от личных стремлений и желаний студентов совершенствовать свое «Я».

Обоснованы пути и средства гуманитаризации воспитательно-образовательного процесса университета, которые включают:

- активизацию и актуализацию субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей на основе дифференциации и индивидуализации деятельности студентов по формированию их ценностных ориентаций;
- организацию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов по формированию ценностных ориентаций на основе взаимосвязи коллективных, групповых и индивидуальных форм работы, диалогичности, сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей, ориентированных на развитие познавательной активности и творческой самостоятельности студентов в формировании и развитии их ценностных ориентаций, профессиональном и социальном самоопределении и самореализации;
- реализацию личностно-ориентированной парадигмы высшего образования, основанной на признании приоритета личности студента, создании специальных условий и оказания необходимой педагогической помощи обучающимся в профессиональном и социальном самоопределении и самореализации;
- кураторство, основанное на сотрудничестве и сотворчестве по созданию условий и оказанию помощи студентам в формировании и развитии их осознанных, устойчивых и действенных ценностных ориентаций.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630126 г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28

Тел/факс: (3832) 68-11-61, 68-11-91

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 д-р. пед. наук, профессор
Лепин Петр Вольдемарович

Заместитель председателя д-р пед. наук, профессор
Беловолов Валерий Александрович

Ученый секретарь д-р пед. наук, профессор
Беловолова Светлана Павловна

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 д-р пед. наук, профессор
Касаткина Наталья Эмильевна

Заместитель председателя д-р пед. наук, профессор
Невзоров Борис Павлович

Ученый секретарь д-р пед. наук, профессор
Губанова М.И.

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 д-р пед. наук, профессор
Редлих Сергей Михайлович

Заместитель председателя канд. техн. наук, профессор
Ростовцев Альберт Николаевич

Ученый секретарь д-р пед. наук, профессор
Любичева Вера Филипповна

**Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном
технологическом университете**

Адрес: 660049 г. Красноярск, ул. Ленина, 71

Тел.: (3912) 60-00-24

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

Председатель совета

д-р психол. наук, профессор

Нургалеев Владимир Султанович

Заместители председателя

д-р пед. наук, профессор

Игнатова Валентина Владимировна

д-р психол. наук, профессор

Хасан Борис Иосифович

Ученый секретарь

канд. пед. наук, доцент

Андриенко Алена Васильевна

Раздел XIII

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

ПЕДАГОГИКА НАЦИОНАЛЬНОГО СПАСЕНИЯ

В. А. Беловолов

В марте 2004 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете проходила Международная научно-практическая конференция «Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России», организованная кафедрой педагогики и психологии факультета начальных классов Международной академии наук педагогического образования. В работе конференции приняли участие научные сотрудники, преподаватели вузов и школ, аспиранты, работники государственного аппарата, руководители национально-культурных объединений, ученые из ближнего зарубежья.

Участники конференции пришли к единодушному выводу о том, что данная научно-практическая конференция в Новосибирске – новый этап на пути к педагогике будущего, для будущего, во имя будущего. Она поднимает этнопедагогику на уровень общественного этнопедагогического движения.

Россия – страна многонациональная и поликонфессиональная. Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем выступлении на совещании в Чувашии отметил, что сегодня мы имеем все основания говорить о российском народе как о единой нации. Есть нечто такое, что нас всех объединяет. Наши предки очень многое сделали для того, чтобы мы чувствовали это единство. Это наша историческая и наша сегодняшняя реальность. Представители разных этносов и религий в России ощущают себя действительно единым народом, используют все свое культурное богатство и многообразие в интересах всего общества и всего государства. Мы обязаны сохранять и укреплять наше национальное историческое единство.

Участниками конференции были крупные ученые в области этнопедагогики, среди них академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета В. А. Сластенин, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Г. Н. Волков, академик РАМН, доктор медицинских наук, профессор В. П. Казначеев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Якутского педагогического института Д. А. Данилов и многие другие.

Действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор В. А. Сластенин посвятил свой доклад осмыслению проблемы национальной идеи как фактора цивилизационного развития России. Он подчеркнул, что современная постановка образования ориентируется не только на удовлетворение текущих потребностей, но и на сохранение и развитие традиционных для страны ценностей. Внимательное и трогательное от-

ношение к своему прошлому, стремление органично вписать его в современные будни, с их новым ритмом, с новыми заботами и проблемами, тщательная продуманность организации образовательного процесса свидетельствуют о большой ответственности власти перед своим народом и страной, перед будущими поколениями. В докладе особо отмечено, что превращенная в прах и пыль денационализированная масса населения неспособна обеспечить свое естественное развитие и тем самым внести сколько-нибудь существенный вклад в сокровищницу общечеловеческой культуры. 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.

Будущее России связано не с «денационализацией» национальной идеи, 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.

В. А. Сластенин, осмысливая национальную идею как фактор цивилизационного развития России, отмечает, что она располагает обширными эвристическими и прогностическими возможностями. Ее полноценная реализация сулит нам не только прогресс этнопедагогической составляющей образования, но и обнадеживающие перспективы для возрождения и восхождения России в контексте мировых цивилизационных процессов.

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Г. Н. Волков в своем выступлении обосновал мысль о том, что этнопедагогику следует рассматривать как педагогику полиэтнического человечества, ориентированного на всемирный, вселенский диалог культур. Только этнопедагогика обеспечивает успех национальной школе, национальному воспитанию, национальному подъему, национальному успеху. Без национального чувства, без национального самосознания не может быть полноценного человека. Полноценным становится воспитание лишь при том условии, если в полную силу задействована этнопедагогика.

На конференции работало пять секций, на которых состоялось обсуждение докладов и выступлений ученых и педагогов-практиков, а именно:

- секция «Теоретико-методологические и философские проблемы этноса, культуры»;
- секция «Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве России»;
- секция «Инновационные идеи и воспитательный опыт в этнической культуре Сибири»;
- секция «Россия как цивилизация многонационального и этнического единства»;
- секция «Национальная школа и развитие этноса Сибири».

Участники Международной научно-практической конференции единодушно отметили, что данная конференция – значительное событие в научной жизни Сибири, России и мирового сообщества.

УДК 378.14

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ф. Кряклина

22—23 октября 2004 г. на базе Алтайской академии экономики и права прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования».

В центре внимания участников конференции были вопросы модернизации высшей школы, создания внутривузовских систем менеджмента качества, критерии качества профессионального образования и способы его измерения. В конференции приняли участие представители образовательных учреждений из различных городов России: Астрахани, Барнаула, Бийска, Волгограда, Красноярска, Набережных Челнов, Новосибирска, Нижнекамска, Омска, Санкт-Петербурга, Ставрополя, Томска, Шуи. Всего в работе конференции приняли участие более 120 чел.

На пленарном заседании конференции ректор Алтайской академии экономики и права, кандидат юридических наук, профессор Л. В. Тен выступил с приветственным словом и поставил проблему управления высшей школой в условиях рыночной экономики. В. В. Улезько — заместитель председателя Комитета администрации Алтайского края по образованию (Барнаул) — в своем выступлении отметил, что главная цель модернизации образования — качество подготовки специалистов.

Г. И. Петрова — доктор философских наук, профессор Томского государственного университета (Томск) — в докладе «Теория образовательно-коммуникативного действия как условие модернизации содержания современного образования» уделила внимание вопросам коммуникативной образовательной онтологии и образовательному плюрализму, а также дискурсу как форме социальной коммуникации.

Т. Ф. Кряклина — доктор философских наук, профессор Алтайской академии экономики и права (Барнаул) — на предметном анализе отечественного и зарубежного опыта рассмотрела проблемы сущности, критерии и оценки качества образования.

Комплексная система формирования учебно-методического обеспечения специальности как фактора качества образовательной услуги стала предметом анализа А. И. Кричевского — кандидата технических наук, доцента, проректора по учебной работе Новосибирского государственного университета экономики и управления (Новосибирск).

Л. И. Сазонова — кандидат педагогических наук, доцент, главный менеджер по качеству образования Алтайской академии экономики и права (Барнаул) — ознакомила педагогическое сообщество с теоретическим обобщением опыта измерения и мониторинга в вузовской системе управления качеством.

А. И. Бокарев — кандидат технических наук, доцент Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии (Омск) — рассмотрел методику оценки результатов качества подготовки специалистов в вузе и практическое ее воплощение.

Сотрудники Сибирского сертификационного центра при Томском государственном политехническом университете под руководством Е. Н. Рузаева провели для участников конференции мастер-класс «Система менеджмента качества в высшей школе: теория и практика».

Преподаватели Сибирского государственного технологического университета и сотрудники органа по сертификации систем качества «СибТест» (Красноярск), доктор технических наук, профессор кафедры «Управление качеством и сертификации» и директор центра менеджмента качества В. В. Левшина провели мастер-класс на тему «Практика разработки, внедрения и сертификации системы менеджмента качества в образовательном учреждении».

Преподаватели и сотрудники центра компьютерных технологий Алтайской академии экономики и права – кандидат технических наук, доцент С. В. Бутаков и инженер-программист В. А. Щербинин провели презентацию использования электронных технологий в управлении качеством образования на примере работы АСУ «Деканат».

К началу работы конференции Издательство Алтайской академии экономики и права подготовило коллективную монографию «Проблемы модернизации высшей школы и обеспечение качества профессионального образования» / Отв. ред. д-р филос. наук, проф. Т. Ф. Кряклина. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – 164 с. и сборник материалов конференций «Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования» / Материалы Всероссийской научно-практической конференции 22–23 октября 2004 г. Ч. I. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – 248 с.



НАШИ ЮБИЛЯРЫ



«Сибирский педагогический журнал»
поздравляет юбиляров

ЛИДИЮ НИКОЛАЕВНУ КУЛИКОВУ
ВАСИЛИЯ МИХАЙЛОВИЧА КРАВЦОВА

Есть люди,
К которым тянутся,
Как к источнику мудрости.
Их советами дорожат,
Общение с ними
Считают праздником души,
Сотрудничество – редкой удачей в жизни.





Василий Михайлович Кравцов родился 13 декабря 1939 г. в деревне Старый Майзас Кыштовского района Новосибирской области, закончил семилетнюю школу в с. Верх-Майзас, в 1956 г. – среднюю школу в селе Кыштовка. На его пути встретились многие талантливые педагоги, такие как В.И.Шильников, М.М.Лукьяненко, М.С.Морозова, В.И. Селихов и другие. Именно они определили направление профессиональной деятельности тогда еще совсем молодого человека.

В 1956 г. В.М. Кравцов поступил в Новосибирский государственный педагогический институт на естественно-географический факультет. Свою педагогическую деятельность он начал в 1960 г. учителем биологии Верх-Майзасской школы Новосибирской области, где работал учителем, завучем, а затем директором школы.

По настоянию коллег в 1966 г. он поступил в аспирантуру Новосибирского пединститута, его руководителем стал талантливый педагог, блестящий ученый, увлеченный исследователь природы Западной Сибири А. П. Сляднев. Под его влиянием окончательно определились научные интересы и тематика работ Василия Михайловича в области физической географии и, прежде всего, по вопросам формирования климата почв Кулунды.

С 1969 г. Василий Михайлович прошел путь ассистента, старшего преподавателя, доцента, профессора кафедры физической географии. В 1975 г. он избирается на должность декана естественно-географического факультета, а в 1976 г. назначается проректором по учебной работе. После незначительного перерыва он вновь занимает должность сначала проректора по учебной работе, затем первого проректора. Высокий профессионализм и демократический стиль общения позволяют В.М. Кравцову более 20 лет успешно руководить коллективом крупнейшего за Уралом педагогического вуза. Так профессиональная деятельность блестящего организатора и талантливого педагога оказалась неразрывно связана с Новосибирским государственным педагогическим университетом.

Организационная деятельность юбиляра направлена на совершенствование учебного процесса, повышение качества научно-педагогического потенциала вуза. В настоящее время в университете более 60 % преподавателей имеют ученые степени и звания. Рост научно-педагогического потенциала вуза позволил расширить и освоить подготовку студентов по 42 специальностям.

В.М. Кравцовым проведены исследования процессов формирования климата почв Кулундинской зоны Алтайского края, подготовлены материалы для создания почвенно-климатического атласа Новосибирской области. В настоящее время вместе с коллегами он работает над созданием иллюстрированного геоботанического атласа Западной Сибири. Кроме того, Василий Михайлович – организатор и участник многих методических семинаров, научно-практических конференций. Им написаны учебные пособия для учащихся по географии Новосибирской области, для студентов по интегративному курсу физической географии. Всего В.М. Кравцовым опубликовано более 40 научно-методических работ.

Василия Михайловича отличают активная гражданская позиция, безмерное трудолюбие, широта взглядов, верность собственным убеждениям, глубокий и проницательный ум, мудрость и обаяние гуманиста-просветителя.

В свои 65 лет В.М. Кравцов полон жизненной энергии, оптимизма и творческой увлеченности в реализации намеченных планов и замыслов.

Творческого Вам долголетия, здоровья, благополучия и всегда присущего Вам жизненного оптимизма!

Сотрудники и организаторы журнала, а также ваши коллеги и ученики



Лидия Николаевна Куликова – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета.

Лидия Николаевна родилась 21 октября 1934 г. в Вологодской области. В 1958 г. закончила Рыбинский государственный педагогический институт, работала учителем русского языка и литературы в средней школе в Читинской области. С 1961 г. ее жизнь и судьба связаны с Хабаровском: с 1961 по 1978 г. она – учитель, заместитель директора по воспитательной работе школы, с 1978 г. работает в Хабаровском государственном педагогическом институте.

Л.Н. Куликова – крупный организатор педагогической науки на Дальнем Востоке и в Забайкалье. Она является председателем докторского диссертационного совета по специальности 13.00.01 – общая педагогика (за 9 лет в созданном ею совете защищено 11 докторских и 44 кандидатских диссертаций); основателем докторантуры, консультантом докторантов, научным руководителем аспирантов; председателем региональной Ассоциации педагогов "Русская педагогическая мысль"; создателем и руководителем научно-исследовательской лаборатории "Личность в воспитательной системе образовательного учреждения"; создателем и куратором областных филиалов лаборатории – в Благовещенском педуниверситете, Камчатском пединституте; членом диссертационных советов по специальности 13.00.01 – общая педагогика в Якутском государственном университете (Якутск), в Дальневосточном государственном техническом университете (Владивосток); членом Президиума ДВНЦ СО РАО.

Возглавляемая Л.Н. Куликовой кафедра педагогики ХГПУ – центр притяжения для педагогических кафедр педвузов Забайкалья и Дальнего Востока. Л.Н. Куликова – крупный ученый в области педагогики и психологии: ее исследования посвящены актуальной проблеме саморазвития личности и сообщества; гуманизации образования на основе активизации саморазвития его субъектов. Она – автор и руководитель проекта "Взаимосвязанное саморазвитие студента и преподавателя как основа гуманизации высшего образования" в рамках Международного договора о научном сотрудничестве Аугсбургского (Германия) и Хабаровского университетов.

Л.Н. Куликова имеет награды: Знаки ЦК ВЛКСМ и ЦС ВЦСПС; медали К.Д. Ушинского, "Ветеран труда"; почетное звание "Заслуженный работник высшей школы РФ" и др.

Пожелаем Лидии Николаевне, чтобы ее любовь к педагогической науке, преданность своим учителям, работа об учениках, служение Родине без корысти и ожидания наград были по достоинству оценены ее учениками, педагогическим и научным сообществом, Отечеством, которому она самоотверженно служит не один десяток лет!

*Ректор Хабаровского государственного университета
М.И. Костенко*

О НОВЫХ КНИГАХ

Матис В. И. Педагогика межнационального общения. – Барнаул, 2004. – 510 с.

Учебник написан в рамках Федеральной программы «Основы качества национального социального образования для России XXI века». Излагает систематический курс педагогики межнационального общения и представляет собой продолжение публикаций автора по проблемам формирования культуры межнационального общения, читаемых им в вузах Барнаула на протяжении семи лет. В книге предпринята попытка интеграции культурологических, социологических, философских, этнопедагогических и этнопсихологических подходов. Автор очерчивает пути становления этнопедагогического знания, представляет классические и новейшие достижения основных школ и направлений в исследованиях личности, общения, регуляции социального поведения в контексте культуры. Детально проанализированы аспекты этической идентичности, межэтнических отношений, адаптации и интеграции в поликультурной среде.

Правильно понять и интегрировать этнические особенности и межнациональные различия, научиться регулировать межнациональные отношения помогает педагогика межличностного общения – часть этнопедагогической науки.

Педагогика межнационального общения довольно сложная наука, поскольку народов на земном шаре много, трудно изучить все их особенности и еще сложнее научиться их сравнивать. Многие исследователи, работающие в различных областях знания, пытались это сделать путем создания некой «универсальной» науки, однако пока им это не удалось. Автор предлагает здесь другой путь. Поскольку невозможно познакомиться со всеми культурами одновременно, следует научиться изучать и понимать их по отдельности.

Автор особо подчеркивает: педагогика межличностного общения – молодая и очень перспективная наука.

Учитывая, что весь мир в третьем тысячелетии идет к единству, интеграции во всех сферах, народам важно научиться жить вместе, уважая и понимая друг друга. Для этого нужны знания, способные помочь каждому желающему понять, что все мы на земле «в одной лодке», что все мы – звенья одной цепи. Знакомство с особенностями (историей, традициями, культурой) разных народов позволит найти, получить и усвоить необходимые знания для интеграции в новый мир.

В первой главе педагогика межнационального общения рассматривается в системе научного знания. Показано становление этнологической мысли на Западе в контексте культуры межнационального общения.

Рассмотрена история формирования этнологии и этнопедагогики в России. Автор выявил роль этнопедагогики как науки в формировании культуры межнационального общения.

Во второй главе изучены методологические проблемы педагогики межнационального общения. Выявлены объект и предмет педагогики межличностного общения; раскрыто содержание понятия «педагогика межличностного общения», ее объект и структура. Раскрыты основные понятия педагогики межличностного общения, ее функции, методы и основные этапы исследований.

В третьей главе дана характеристика этнических общностей и межличностных отношений, включающая следующие аспекты: исторические общности людей в системе социальных связей; этнические вопросы в современной России, межэтнические коммуникации и их национально-региональные особенности; этнические очаги напряженности – глобальная проблема современности; национально-этнические конфликты и источники конфронтационности.

В четвертой главе показана роль педагогики межнационального общения в формировании социальной зрелости личности. Рассмотрены этнокультурные предпосылки формирования ценностных ориентаций личности. Проанализированы национальная политика и проблема отчуждения личности; культурный шок и этапы межкультурной адаптации.

Пятая глава посвящена роли социально-национальных и культурных связей в формировании культуры межнационального общения: научное знание – фундамент культуры межнационального общения; этнопедагогические и этнопсихологические компоненты; изучение культуры и социальных чувств этноса как особенностей предмета; необходимость учета конфессиональной специфики в формировании культуры общения.

В шестой, заключительной, главе рассмотрена роль этнопедагогических знаний и культуры в формировании отношений между народами. Определены задачи и принципы организации курса «Педагогика межличностного общения» в учебном заведении. Показана подготовка к межличностному взаимодействию. Представлена техника повышения межкультурной сензитивности (практическое занятие).

Значительную часть учебника занимают приложения. Они разнообразны и презентативны: социально-культурный практикум, контрольные вопросы по курсу, примерные темы самостоятельных исследований; кроме того, приведен краткий словарь (гlossарий) культуры межличностного общения). Преподаватели почерпнут в них много поучительного, что можно использовать в учебном процессе.

Беловолов В. А., Беловолова С. П. Дидактика начальной школы. – Новосибирск, 2004. – 540 с. (гриф УМО)

В последние годы в школе, в том числе начальной, четко обозначились педагогические тенденции – изменение целеполагания в направлении гуманизации обучения; усиление личностной ориентации содержания и технологий образования; индивидуализация образовательных траекторий образования; творческая и развивающая направленность базового обучения; информатизация образовательного процесса.

В данной ситуации создание учебного пособия по дидактике начальной школы, раскрывающего не только традиционную проблематику теории обучения, но и специфику работы начальной школы, несомненно, является актуальным и своевременным.

Опора на творческий потенциал будущих учителей, осознание реальной потребности начальной школы, опыт научно-педагогической работы позволили выработать особый деятельностный подход к построению содержания данного учебного пособия.

Цель учебного пособия – помочь студенту и педагогу в освоении дидактических систем и образовательных технологий, направленных на развитие личности учащихся в ходе обучения.

Предполагается, что читатель будет не просто знакомиться с современными достижениями дидактики, а осваивать их в собственной деятельности – проводить дискуссии, предлагать пути решения дидактических проблем, моделировать учебные ситуации.

Авторы успешно решают задачи аргументации ключевых дидактических вопросов. Предлагаются различные, иногда противоположные по дидактическим позициям, системы общения и подходы, что способствует личностному самоопределению будущего учителя.

Специфика учебного пособия – наличие в нем широкого круга дидактических идей и систем. Авторы удачно избегают обобщения и нивелирования различных

подходов к обучению. Сопоставление оригинальных дидактических авторских взглядов позволяет читателю не только лучше понять их, но и выработать собственную позицию в отношении той или иной рассматриваемой проблемы.

При всем многообразии имеющихся систем обучения основным критерием их отбора для рассмотрения в данном учебном пособии выступает гуманистическая, личностно-ориентированная направленность, которая усиливает роль ученика в обучении, его деятельностную компоненту. Цели, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы рассматриваются с позиции учета интересов и склонностей ученика, предоставления ему возможности индивидуальной образовательной траектории в изучаемых курсах. Личностная гуманистическая направленность должна исходить от самого школьника.

Учебное пособие соответствует Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 03.12.00.00. – «Педагогика и методика начального образования». Состоит из 12 глав, которые посвящены философским и методологическим основам теории обучения, генезису дидактических систем, сущности образования, анализу современных дидактических концепций, описаний образовательных технологий, форм, методов, принципов обучения в начальной школе. Отдельные главы раскрывают возрастные, психологические, индивидуальные особенности младшего школьника, мотивацию их учебы.

В учебном пособии содержатся материалы из передового опыта учителей начальных классов. Приводятся документы Министерства образования и науки по начальной школе.

Данное учебное пособие позволит студентам изучить дидактику разнородных педагогических теорий, систем и технологий; приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, выполнения заданий практической направленности, разработки уроков, решения педагогических задач; а также научиться создавать дидактические и методические разработки и материалы по обучению младших школьников.

Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: Монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. – Барнаул: Изд-во БГИУ, 2004. – 546 с.

В коллективной монографии предпринята попытка разработки методологии исследования процесса развития профессиональной деятельности учителя в новых социокультурных условиях.

Основное внимание авторов сосредоточено на выявлении и обосновании многообразных методологических подходов как исходных позиций исследовательского поиска, которые в своем единстве обуславливают методологическую целостность изучения обозначенного феномена.

Логика исследовательского поиска определила структурное оформление содержания работы, которое представлено в четырех разделах.

В первом разделе «Исходные позиции исследования развития профессионально-педагогической деятельности» осуществлен анализ сущностной природы профессионально-педагогической деятельности как сложно-организованного феномена и динамически развивающейся целостности, обоснованы роль и значение методологии системного исследования развития профессиональной деятельности учителя в контексте формирующейся новой философской картины мира.

Во втором разделе «Социокультурные предпосылки методологического исследования развития профессиональной деятельности учителя» проанализирована

сложившаяся сегодня в обществе социокультурная ситуация, обосновано ее определяющее влияние на тенденции, происходящие в системе образования и выступающие важнейшими детерминантами качественной реконструкции педагогического процесса и профессиональной деятельности учителя.

В третьем разделе «Методологические подходы к исследованию развития профессиональной деятельности учителя» раскрывается многообразие методологических подходов, которые в своей совокупности определяют стратегию научно-исследовательского поиска и задают конкретные методологические ориентиры исследования в условиях педагогической действительности.

В четвертом разделе «Развитие профессиональной деятельности учителя в системе педагогического образования» определены пути оптимизации процесса развития профессиональной деятельности учителя. Показано, что разработанные авторами научно-теоретические положения могут выступать в качестве ведущих принципов его проектирования и реализации в системе педагогического образования.

Значение содержащихся в монографии теоретических и нормативных положений авторы видят в том, что эти положения помогают выстроить четкие методологические ориентиры в исследовании процесса развития профессиональной деятельности учителя в контексте происходящих социальных перемен с учетом интересов представителей различных отраслей педагогической науки и практики.

Монография адресована научным работникам в области педагогики, докторантам, аспирантам, преподавателям высшей школы, педагогам-исследователям.

Скибицкий Э. Г., Шабанов А. Г. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы. – Новосибирск, 2004.

В данной монографии изложены теоретико-методологические основы дистанционного образования (дефиниции, принципы, концептуальная модель, дидактическое и методическое обеспечение, условия, этапы реализации). Рассмотрена теория самоуправляемого обучения как основа создания обучающей программы дистанционного обучения (обобщенная модель, проектирование и создание многопараметрических диагностических обучающих программ). Описана технология разработки систем обучения с компьютерной поддержкой в виде целостных компьютеризированных курсов по отдельным дисциплинам или циклу дисциплин по различным областям знаний (содержание и структура, требования к проектированию, этапы). Раскрыты организационные (статическая и динамическая модели, средства информатизации, роль и функции телекоммуникаций, организация взаимодействия участников команды «Разработчик») и педагогические (организационные формы, дидактическое обеспечение, педагогический контроль, готовность обучающихся к самостоятельной работе в режиме дистанционного обучения, подготовка педагогов) условия реализации дистанционного обучения в образовательной практике различного уровня учебных заведений.

Книга предназначена специалистам в области дистанционного образования, педагогам и работникам системы образования.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Сибирский педагогический журнал» убедительно просит предоставлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи (в формате А4; печать для удобства редактирования и вычитки должна быть выполнена через полуторный интервал 14-м кеглем), дискету с текстом статьи в редакторе Word 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 на ней вирусов! В случае обнаружения вирусов редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст каждой статьи должны предварять следующие сведения:

- а) название (полностью, **прописными** буквами);
- б) инициалы (сначала!) и фамилия автора;
- в) научная степень, должность и место работы автора (авторов);
- г) краткая аннотация содержания статьи (3—4 строчки) (аннотация должна предоставляться обязательно для перевода ее на английский язык и печататься в конце статьи).

3. Рисунки и схемы выполняются только черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) или предоставляются в компьютерном виде с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы предоставляются только в компьютерном варианте. Фотографии предоставляются либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Разрядка текста и подчеркивание исключаются! Выделения делаются курсивом, полужирным курсивом или полужирным шрифтом. Выделение слов прописными буквами не желательно.

5. В конце каждой статьи при необходимости идут разделы «Примечания» и «Библиографический список». В случае, если в статье есть и «Примечания», и «Библиографический список», сначала идет раздел «Примечания».

Примечания относятся в конец статьи в раздел «Примечания»; при этом в самом тексте номер примечания указывается в виде цифры в верхнем регистре. Автоматические сноски не допускаются!

Цитаты оформляются следующим образом: в самом тексте после цитаты в квадратных скобках [] указывается ее номер из списка литературы, приводимого в конце статьи, и номер цитируемой страницы: [1, с. 13];

В конце статьи в разделе «Библиографический список» указываются:

– при цитировании книг: фамилия и инициалы автора, название книги, место издания, издательство и год издания, а также общее количество страниц в книге (например: Куликов А. Н. Египет: боги и герои. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.);

– при цитировании статей сборника: фамилия и инициалы автора, название статьи, название сборника, фамилия редактора (редакторов) и объем этой статьи в сборнике (например: Дубашинский И. А. Свифт // Краткая литературная энциклопедия / Под ред. Э. Я. Морозовой. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – С. 706—710);

– при цитировании газет и журналов: фамилия и инициалы автора, название статьи, название издания, год, номер, серия, страницы (например: Панферов В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60).

За точность приводимых в статье сведений, цитат и правильность указания книг в разделе «Библиографический список» ответственность несет автор.

АВТОРЫ НОМЕРА

Арефьев Иван Петрович – доктор педагогических наук, профессор Шуйского государственного педагогического университета, Шуя

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор Новосибирской государственной архитектурно-строительной академии, Новосибирск

Белокопытов Юрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Васильев Владимир Иванович – доктор технических наук, профессор, директор Центра тестирования профессионального образования, Москва

Василенко Олег Викторович – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского гуманитарного университета, Москва

Егоров Марк Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией этнопедагогики, Якутская городская национальная гимназия, Якутск

Завалихина Руслана Султановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета им В. П. Астафьева, Красноярск

Зверев Владимир Александрович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Зверева Капитолина Емельяновна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Иашвили Мириан Вахтангович – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Кукуев Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент Ишимского государственного педагогического института, Ишим (Красноярский край)

Кряклина Тамара Федоровна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социально-политических процессов и технологий Алтайской академии экономики и права, Барнаул

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск

Лебедева Ирина Павловна – доктор педагогических наук, профессор Пермского государственного педагогического университета, Пермь

Лопсонова Зинаида Баторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПДНО ФНО Бурятского государственного университета, Улан-Удэ

Лубочников Павел Геннадьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор, директор лицея №1, Пермь

Макарова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии и методики обучения биологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Мудрик Анатолий Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Наливайко Татьяна Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Комсомольск-на-Амурского государственного педагогического университета, Комсомольск-на-Амуре

Нургалеев Владимир Султанович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Рюмина Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Ситаров Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского гуманитарного университета, Москва

Сластенин Виталий Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Субетто Александр Иванович – вице-президент Петровской академии наук и искусств, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург

Суховой Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Суховой Сергей Алексеевич – мастер спорта международного класса по ушу, тренер высшей категории ДЮСШ по восточным единоборствам, Новосибирск

Тягунова Ольга Александровна – сотрудник Центра тестирования профессионального образования, Москва

Ултургашева Ольга Гавриловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан

Шаалы Алефтина Сугдуровна – кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Тывинского государственного университета, Кызыл

SUMMARY

QUALITY OF EDUCATION AS SOCIAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON*V. A. Slasterin*

The author examines the quality of education as a socio-pedagogical phenomenon in unity of its two sides (continual and resulting). The quality of education is such a set of its properties that allows it to solve tasks of training, education and development of person. One of the major indications of quality of education is the acquired knowledge, erudition, its substratal carrier is the person. Erudition as the resulting part of education should include a system of acquired and mastered patterns of culture, and also a system of functional mechanisms of mentality and typical personal qualities, adequate to them.

REGIONAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF EDUCATION*L. I. Lurye*

The author formulated regionally important principles of reforming education in conditions of the new Russia. It is stated that the independent local educational policy is only being formulated. The comprehension of regional interests, appropriate to the needs of the person and state, helps to form the priorities of development, stimulate the dialogue of regional communities, departments, subjects of various kinds of activity.

UPBRINGING AS SOCIAL INSTITUTE*A. V. Moodrik*

The author examines upbringing as a social institute of the educational system, defining its different elements. The issue of upbringing stays one of the most important problems and our society should realize it.

ON THE PROBLEM OF FORECASTING IN EDUCATION*I. P. Lebedeva*

The author deals with the problem of developing the scientifically proved strategy and tactics of management of educational systems, defines the basic guideposts in pedagogical activity searches for creative mechanisms of its transformation in accordance with the new objectives. The author claims that objective forecasting is the initial stage of developing the most effective systems of education in the situation of new opportunities arising.

COMPOSITION OF TEST JUDGEMENTS*V. I. Vassilyev, O. A. Tyagunova*

The author analyzes the psychological problems, the developers of the test tasks have to

solve. The respondents perceive testing as a stress situation having psychological and physiological consequences, including problems with perception of information. Test task as an information block can be perceived differently by persons, depending on the external factors. Particular rules of composition of test judgements must be elaborated. Various patterns of these compositions are considered further.

MUTUAL UNDERSTANDING OF THE PARTICIPANTS OF PEDAGOGICAL PROCESS AS A VALUE OF EDUCATION*L. N. Koolikova*

The mutual relation of the participants of pedagogical process is a significant expression of the humanistic approach to education. The mutual understanding is described as unconditional acceptance of another person, as the impartial attitude to this person, as the criterion indicating the quality of relations in pedagogical process.

ESTIMATION OF ADAPTABILITY OF TRAINING DURING PROFESSIONAL INSTRUCTION OF SPECIALISTS*T. Ye. Nalivayko*

The technology of training is defined not only as division of the given process into stages, but also as the substantial functional division. The technology of formation and development of different levels of cognitive activity during instruction is determined not only by social factors but also by psycho-physiological condition of the student. This functional approach presupposes various styles in training activity: the work of generators of didactic ideas is a specific educational technology.

SYNERGETICS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERACTION DURING MANAGEMENT OF BEHAVIOUR*Yu. N. Byelokopytov*

The author analyzes a structural model of personality and its interaction with the environment, and also self-organizing of the relations during management of behavior. Synergetic analysis of psycho-pedagogical situations allows the author to formulate a system of models of behavior of the individual.

MODERN RESEARCH OF MARGINALITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT*T. V. Ryumina*

The urgency of the theme of research is caused by the role and importance of marginal

formations in Russian society. The purpose of the given work is to generalize the available knowledge on the problem of marginalization. To achieve this objective the author analyzes the psychological aspects of marginality and the socio-pedagogical results of marginalization.

PRECURSORY SELF-DETERMINATION IN THE STRUCTURE OF VOCATIONAL TRAINING OF PUPILS

I. P. Arefyev

The author describes the features of today's vocational training. He develops the logic of «precursory» self-determination in the structure of vocational training and designates its basic concepts. The success of this self-determination presupposes cooperation of the teachers and school psychologists in preparation of the pupils for the well-grounded choice of the next stage of training. The chosen school should fit the vital and professional plans, individual features, interests, propensities, abilities, condition of health and educational level of each student.

A SELECTIVE COURSE OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

O. B. Makarova, M. V. Iashvili

The article is devoted to the practical experience in systemizing and deepening of knowledge and skills of high school students. The continuity of general and vocational training is maintained to answer the interests and abilities of the high school students. The author proposes a program of a selective course «Modern biology» for 10-11th grades of a grammar school.

INFLUENCE OF ETHNIC PEDAGOGICAL TRADITIONS IN THE COURSE OF UPBRINGING

M. A. Abramova

The author analyzes the humanistic potential of the traditional ethnic system of education, systemizes the research of traditional pedagogics and emphasizes, that the study of traditions in education, our social and historical heritage at all stages of development has always been vital for the teachers. The ties of their work with the best national traditions of education gives to all pedagogical activity the necessary stability, the integrity and vitality.

ETHNIC PEDAGOGICS, ETHNIC ETHICS AND MORAL CULTURE OF THE SAKHA PEOPLE IN THEIR INTERACTION

M. N. Yegorov

The author describes ethnic pedagogics, ethnic ethics and moral culture and their interaction in the pedagogical space of the Sakha republic, where all these three aspects are

equally important. The ten years' experience of realization of the Conception of development of ethnic school in the republic is summed up.

ETHICAL TRADITIONS OF THE BURYAT ETHNIC PEDAGOGICS

Z. B. Lopsonova

The ethical traditions of ethnic pedagogics of the Buryat people are analyzed. The author understands ethical culture as the person's ethical development, the moral experience acquired from society, deep-rooted values and principles implemented in behavior, readiness for constant self-perfection.

ELEMENTARY SCHOOL IN ALTAI IN THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY (MEMOIRS OF F. D. OSTANIN)

V. A. Zverev, K. Ye. Zvereva

The authors represent portions from memoirs of a Siberian teacher and engineer F. D. Ostanin about his years of training (1911-1914) in the Romanov two-year school in the Barnaul district of the Tomsk region. The curriculum and methods of teaching are described in detail, as well as the perfect qualities of the teachers.

ORIGINALITY OF V. F. ODOYEVSKY'S PHILANTHROPIC AND ENLIGHTENING ACTIVITY

O. V. Vassilenko

The article describes V. F. Odoevsky's philanthropic and educational activity and also the ways of implementing his humanistic ideas within the frameworks of socio-cultural conception of education. The author investigates the basic directions V. F. Odoevsky's philanthropic and educational activity.

DEVIANT BEHAVIOUR AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

R. S. Zavalikhina

Deviant behavior is investigated as a psychological phenomenon. The author analyzes the logical structure of the concept «deviant behavior». It is the process and result of a deviation from the basic line of behavior accepted in a group or society as a whole. This deviation is expressed in change of ways and means of the person's interaction with the environment and with himself, being, as a matter of fact, a self-producing system.

ON DEFINITION OF THE CONCEPT «COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE PERSON»

Ye. A. Kookooyev

The author compares the to definitions of the concept «person's communicative abilities». The author defines communicative abilities as

individual psychological features providing efficiency, success in acquiring knowledge, mastering of skills and development of creative interaction and partnership.

**PSYCHOLOGICAL ENCOURAGEMENT
OF FIGURATIVE LOGICAL THINKING
IN PROCESS OF COGNITIVE ACTIVITY**

V. S. Nurgaleyev, P. G. Lubochnikov

The psychological encouragement of figurative logical thinking is described as an original didactic system. The psychological mechanism of this process is actualization of analytic abilities by means of synthesis of abstract concepts and formulation of judgements, as it promotes transition from sensual figurative thinking to the abstract logical (verbal) one.

**PHILOSOPHICAL BASIS OF THE WUSHU
ART AND ITS MEANING IN PERSON'S
DEVELOPMENT**

Ye. A. Sookhovey, S. A. Sookhovey

The authors analyze the reasons of wushu's popularity as a professional sport, as a general system of somatic and spiritual improvement, as a philosophical and educational doctrine. The author describes the fundamental teachings of eastern philosophy (mainly the Taoist philosophy), underlying the movements, physical exercises, structure and character of performance in wushu, its harmonizing power.

**EDUCATION OF RUSSIAN YOUTH IN
CONDITIONS OF MODERN
GLOBALIZATION**

A. I. Subetto

The article is devoted to education of youth in conditions of modern imperialism and globalization, in conditions of spiritual and informational war, the war waged, in the author's opinion, by the global imperialism against Russia. Its result is substitution of values. In such conditions the education of Russian youth, ready to accept the historical heritage of their nation, becomes a prime task for all educationalists, honest people of Russia, patriots.

**QUESTION OF THE STATE EDUCATIONAL
STANDARDS OF NEW GENERATION**

O. G. Ulurgasheva

The methodical and heuristic potential of the *State educational standard* is under analysis. This document determines the contents and the level of the trainees. In the modern paradigm of education the preparation of specialists should be adjusted to their professional

activity. Accordingly, each discipline of the educational program should be taught in view of conditions and character of the future work of the specialist and purposefully intended for formation and development of skills, which will be necessary in practical activity.

**ETHNO-CULTURAL MORALS
IN THE CONTENTS OF EDUCATION
IN THE TYVA REPUBLIC**

A. S. Shahaly

The important task for schools of this republic is creation of culturally conscious persons as the carriers of values and traditions of their native culture. The solution of the problem in the author's opinion, is perfection of the contents of education in the Tyva Republic. Its perspective purpose is the development of native cultures. This is a major factor of preservation of interethnic balance and national identity of the people in the republic.

**THE MODEL OF A NEW SPECIALIST
«TEACHER-PSYCHOLOGIST» AND
CONDITIONS OF ITS REALIZATION (THE
«COMPETENCE-CENTRED» APPROACH)**

V. A. Sittarov

The author presents a model of the teacher-psychologist, which is determined by the requirements to teachers' professional activities, their substantial improvement. The teacher - psychologist is an expert whose work is intended for preservation of somatic, mental and social well-being of the subjects of pedagogical process. One of the main functions of the teacher-psychologist is the stimulation of growth of other persons, without violating their freedom and autonomy.

**MODERNIZATION OF HIGHER SCHOOL:
MAINTENANCE OF QUALITY
OF VOCATIONAL TRAINING**

T. F. Kryaklina

The author informs the educationalists on results of work of the All-Russia research conference «Modernization of higher school: maintenance of quality of vocational training», which was held on October 22–23, 2004 on the basis of the Altay Academy of Economy and Law. The participants of the conference focused their attention on questions of modernization of higher school, various systems of management of quality in each university, criteria of quality of vocational training and ways of its measurement.

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

3/2004

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства. Достойный статус России в современном мире обеспечит только такая система образования, которая сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры; окажется глубокой, открытой, вариативной по типам школ и образовательным уровням; способной к саморазвитию; система, отвечающая назревшим потребностям современности.

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.

Эти темы рассматриваются в разделах журнала:

- образование в социальном контексте;
- профессиональное образование;
- профильное образование;
- педагогические технологии;
- формирование культуры личности;
- непрерывное образование;
- история педагогической теории и практики;
- этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве;
- образование, здоровье, безопасность;
- размышление, обсуждение;
- обмен опытом;
- в диссертационных советах;
- о новых книгах.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.