

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редак-
ционной коллегии:
П. В. Ленин

Председатель редакционного совета:
В. А. Слостенин

Редакционная
коллегия:
А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
Т. И. Березина
В. А. Зверев
Н. В. Дмитриева
В. Г. Леонтьев
В. И. Матис
В. С. Нургалеев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
Л. И. Холина
В. Г. Храпченков
А. А. Чернобров

Редакционный совет:
Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим, Тюмен. обл.)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаяев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)
Н. Э. Касаткина (Жемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредители:
Новосибирский госу-
дарственный педагоги-
ческий университет,
Международная акаде-
мия наук педагогичес-
кого образования

Журнал зарегистриро-
ван Министерством по
делам печати, телерад-
ио вещания и средств
массовой коммуника-
ции Российской Феде-
рации. Свидетельство о
регистрации ПИ №77 -
16812 от 20.11. 2003

Распространяется по
подписке и в розницу.
Подписной индекс по
каталогу «Почта Рос-
сии» — 32358

Новосибирский
© государственный
педагогический
университет, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. В Высшей аттестационной комиссии

Возведение в степень. Встреча в «Российской газете» с председателем ВАК, академиком РАН М. П. Кирпичниковым.....	3
Постановление Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74».....	11

Раздел II. Профессиональное образование

В. А. Слостенин. Субъектно-деятельностный подход в общем и проф- фессиональном образовании.....	17
М. Н. Ахметова. Образовательная среда и образовательное простран- ство: общее, особенное, индивидуальное.....	30
Л. Н. Куликова. Корпоративный дух образовательного учреждения: сущ- ность, становление, гуманизация педагогических потенциалов.....	36
А. В. Мудрик. Повышение педагогического профессионализма в соци- альном контексте.....	49
Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. Диалектический подход в реализации принципа обратной связи в образовательном процессе.....	53
Р. Н. Шматков. Модель системы менеджмента качества подготовки спе- циалистов высшего профессионального образования в условиях мо- дульной образовательной технологии.....	65

Раздел III. Концептуальные основания философии образования

Ф. Ш. Терезулов. Становление сознания – монистический подход.....	76
---	----

Вал. А. Луков, В. Н. Кириллина. Гендерный конфликт: система понятий.....106

Раздел IV. Формирование культуры личности

Е. Г. Силяева. Формирование культуры личности специалиста: синергетический подход.....125
Г. П. Новикова. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов.....128

Раздел V. Информационные и педагогические технологии

Э. Г. Скибицкий, М. М. Геращенко. Формирование компетентности у студентов экономического профиля с использованием компьютерных технологий.....137

Раздел VI. История педагогической теории и практики

Н. Н. Родигина. «Какая школа нужна Сибири?» Вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX в.141
Н. Н. Баркова. Философско-педагогические предпосылки возникновения реформаторской педагогики в России в конце XIX – начале XX в.151

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

А. С. Обухов, Е. П. Пивоварова. Обрядовое сопровождение развития личности теленгитов Горного Алтая.....161

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

Е. Г. Савиных. Университет как центр образования взрослых в США...169

Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров

М. С. Гаврилова. Становление авторитета руководителя инновационного образовательного учреждения.....178
А. И. Тагорский, Н. М. Халимова. Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования.....192

Раздел X. Образование. Безопасность. Здоровье.

О. В. Ендропов. Состояние здоровья и работоспособность студентов как факторы учебного и двигательного режима.....199
Н. С. Кончиц, Т. Н. Васильева, А. Н. Соколов. Особенности гемодинамики у школьников 7 -16 лет с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях промышленного города и села.....204

Раздел XI. Размышление и обсуждение

С. А. Канчуков. КНР во внутренних и региональных конфликтах XXI в.213

Раздел XII. В диссертационных советах

В Высшей аттестационной комиссии: Информация о проверках деятельности диссертационных советов.....221
Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук.....227
Информация о диссертационных советах.....236

Наши юбиляры: Анатолий Викторович Мудрик
Эдуард Григорьевич Скибицкий

О новых книгах: Шушерина О.А. Математические методы в психологии.....241
Т. А. Ромм. Педагогика образов. Рецензия на монографию Н. Н. Родигиной «Другая Россия». Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века»242
Правила оформления статей.....246
Авторы номера.....247
Summary.....249

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 6 раз в год

Выпускающий редактор:

Т. К. Коробкова

Дизайн:

В. А. Кириллов

Оператор электронной верстки:

П. А. Панкратов

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

Главный редактор
«Сибирского педагогического журнала»
Валерий Александрович
Беловолов

Тел/факс: 8 (383) 268-11-55, 268-11-91.

E-mail:
journal.nspu@mail.ru,
vabelovolov@mail.ru

Подписано в печать:
16.06.2006

Формат 70x108/16
Печать RISO.
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 32.
Уч.-изд. л. 19,27.
Тираж 1000 экз.
Заказ № 380.

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

РАЗДЕЛ I

В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

ВОЗВЕДЕНИЕ В СТЕПЕНЬ

Встреча в «Российской газете» с председателем ВАК,
академиком РАН М. П. Кирпичниковым

Статус ВАКа как самостоятельного и единственного в стране общественно-государственного института аттестации научных кадров должен быть сохранен, контроль за работой аспирантур и диссертационных советов — повышен, а требования к присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий должны остаться едиными для всех соискателей независимо от их должностного положения и материальных возможностей. Об этом на «деловом завтраке» в «Российской газете» заявил председатель высшей аттестационной комиссии академик РАН Михаил Кирпичников.

Российская газета: *Михаил Петрович, позвольте, мы не будем заходить издалека и спросим прямо: ВАК — это сито, суд или просто шлагбаум для недобросовестных соискателей ученых званий? Могли бы вы отступить от академической степенности и пояснить сразу на примере?*

Михаил Кирпичников: На примере — так на примере. Около года тому назад из Башкирского госуниверситета приходят к нам на утверждение несколько диссертаций по психофизиологии. Всего восемь кандидатских и одна докторская работа за сравнительно короткий промежуток. Я не буду даже останавливаться на профессиональной оценке того, что пришло в этом пакете. Скажу только, что докторская диссертация принадлежит ученому секретарю совета, в котором происходила защита. А председатель совета — родной папа ученого секретаря и соискателя докторской степени. Дальше больше: у шести кандидатских диссертаций из этого же пакета научный руководитель — сын, у двух — папа. Такой вот семейный подряд с научным размахом. А на самом деле никакой науки за этим нет — это я уже опираюсь на отзывы двух наших экспертных советов, которые целый год разбирались с этим делом.

РГ: *И как вы с ним обоились?*

Кирпичников: Завернули весь «пакет», а этот диссертационный совет закрыли. И в других случаях, если столкнемся с чем-то похожим, будем поступать столь же решительно. Но дается это, как вы понимаете, непросто. Четверо из тех, чьи диссертации, защищенные в Башкирском университете, были отвергнуты ВАКом, тут же написали жалобу. И думаете, кому? Сразу президенту России: душат науку! Считаю, что гласность в таких делах — самое эффективное лекарство.

РГ: *Приятно слышать. Ведь со стороны деятельность ВАКа представляется закрытой.*

Кирпичников: Думаю, это не совсем правильное представление. И мы пытаемся сейчас его изменить. Чтобы не только журналисты вытаскивали на свет какие-то кричащие факты, а мы сами, в том числе члены экспертных советов, рассказывали об издержках в нашем деле и существующих проблемах, предавали огласке имена тех, кто попирает этические нормы. Должно быть так: нарушил принципы — вылетаешь из экспертного сообщества, име-

еще поражение в правах на получение грантов и т. д. Мы уже начали выстраивать то, что я называю публичной ответственностью. Если выявляется факт явно купленной, сделанной «под ключ» диссертации, и она при этом благополучно защищается, надо, образно говоря, показывать пальцем. И если это можно доказать, то привести всю цепочку: где, в какой организации изготовлена диссертация, кто «автор», кто из оппонентов и какой дал отзыв, какой совет пропустил «липу».

РГ: *И вы полагаете, этот призыв работает? Как часто приходится слышать, что в научном сообществе переходить на личности не принято...*

Кирпичников: Знаете, по отзывам людей, с которыми давно работаю, я человек не очень жесткий. Меня даже иногда в мягкости обвиняют чрезвычайной. Но я пойду на это. Эти тезисы были озвучены и получили поддержку коллег, когда встречался с членами экспертных советов ВАКа. Открытость в работе и публичная ответственность наших экспертов — это принципиальные позиции, которые я намерен отстаивать.

РГ: *У председателя ВАКа, согласимся, хлеб не сладкий. А вот в его аппарате, в некоторых экспертных советах, места, по слухам, хлебные. Напрашивается, прямо скажем, нигилистический вопрос: может, такой орган, как ВАК, не нужен вовсе? Пусть, как на Западе, каждый университет назначает своих докторов и свою профессуру.*

Кирпичников: Думаю, для любого непредвзятого человека очевидно, что ВАК делал и делает большое и важное дело. Что произошло за последние 10–15 лет? Мы чуть-чуть опустили планку, снизили требования — и что? Научный уровень работ тут же упал. Я не исключаю, что по мере развития в нашей стране институтов гражданского общества часть нынешних функций ВАКа будет постепенно отходить к системе университетов и государственных академий. Но для этого потребуется не одно десятилетие. Ведь та система, о которой мы все время говорим, на которую показываем пальцем, складывалась веками. У нас нет такой системы. А у государства, пока оно существует, останутся сферы, где просто необходима государственно-общественная аттестация кадров. Это, например, медицина, весь комплекс ВПК, сфера образования. И еще, конечно, сама система науки. Она тоже нуждается в неких общепринятых стандартах и критериях. И если разом от всего этого отказаться, распустить ВАК со всеми его нынешними проблемами, лучше ситуация точно не станет. Если кому-то придет в голову отменить систему государственно-общественной аттестации, это обязательно приведет к принципиальному изменению системы оплаты в сферах науки и образования. Кто может сказать, во что нам обойдется та социальная напряженность, которая неизбежно возникнет?

Шлагбаум для «липы»

РГ: *Одно время параллельно с ВАКом широко развернул коммерческую деятельность ваш тезка-дублер, так называемый ВМАК — высший межкакадемический аттестационный комитет. Вы до сих пор с ним боретесь? Или он тихо сошел с арены?*

Кирпичников: Нет, с арены он не сошел. Одно время пытались юридическими средствами положить этому конец — прошли всю дистанцию до Министерства юстиции включительно. Был шанс отменить регистрации

всех этих «вмаков» и наиболее одиозных общественных академий. Но случилась административная реформа, и все заколодило.

Между тем проблема имеет большое общественное звучание. И мне кажется, просто запрещать малоэффективно: закроют одну, на ее месте появится несколько. Куда большего результата можно добиться целенаправленной и внятной политикой в СМИ. Пользуясь случаем, хочу обратиться и за поддержкой «Российской газеты».

РГ: *Делитесь информацией – будем сотрудничать. Ведь, насколько понимаем, упомянутый вами случай в Башкирском университете из ряда вон, но есть и другие. Сколько всего от представленных диссертаций отклоняется ВАКом?*

Кирпичников: В среднем за год порядка трех процентов. В прошлом году через диссертационные советы прошло около пяти тысяч докторских работ и 30 тысяч – кандидатских. Не утверждено ВАКом более 900 диссертаций.

РГ: *А как изменилась у нас в стране прослойка «остепененных» граждан? Орденов и медалей, по сравнению с советскими временами, как будто меньше стали давать. А ученых степеней и званий?*

Кирпичников: В среднем наблюдается рост. Небольшой, но все-таки рост. В 2005 г. защитились около 35 тысяч человек. При этом наблюдается очень большая дисперсия по сферам наук. По разделу инженерных и естественных наук, включая биологию, количество защит уменьшается. Медицина – приблизительно на том же уровне. А рост дают три сферы: экономика, педагогика и юриспруденция.

РГ: *Выходит, защищаются в основном не ученые, которые призваны двигать науку, а специалисты-практики?*

Кирпичников: Именно. Тут мы имеем дело с потерей жанра, во-первых. А во-вторых, с резким падением требований на всех уровнях защиты диссертаций и присвоения ученых званий. Это проблемы, которые волнуют меня больше всего. Многие другие вопросы – лишь производные от них. Процесс идет давно, но переломным, на мой взгляд, стал 1998 г. Все помнят про дефолт, но мало кто вспоминает, что тогда же была начата административная реформа, прямо коснувшаяся образования, науки и аттестации кадров. Именно тогда ВАК был искусственно, на мой взгляд, встроены в систему Министерства образования. Я интуитивно понимал, что этого делать не следует, пытался на своем уровне убеждать, что система ОТК, если уместно такое сравнение, должна быть отделена от системы ВПК – так во всем мире. Но остался, к сожалению, со своими аргументами в меньшинстве.

К чему это привело? Систему аттестации высших научных и педагогических кадров встроили в нормативную базу образования. Так впервые в нашей стране подготовка кандидатских и докторских диссертаций стала рассматриваться как процесс образовательный.

РГ: *Как постдипломная ступень, следующая за первым высшим?*

Кирпичников: Или как дополнительное, послевузовское образование. Тут же возникает вопрос: а так ли это? Я не сторонник воздвигать стены между образованием и наукой. Это звенья одной цепи. Но это разные звенья. Очевидно, никто не будет возражать, что основное в процессе образо-

вания – передача знаний. Там много и других компонентов, но главное – передача знаний.

Результат научного процесса – это производство новых знаний, новых технологий. Это инновации в широком смысле. И мы в результате необдуманных реформ стали терять этот жанр. Вместо научных работ появились наукообразные рефераты и подшивки, порой весьма добротные, каких-то важных и нужных методик. Я встречал диссертации, которые представляют собой развернутые предложения по проектам тех или иных законов. Против самих законов ничего не имею. Многие из них, наверное, важнее тысячи диссертаций, но это, извините, другой жанр. Точно так же не надо смешивать научную аттестацию с аттестацией деловых и управленческих качеств у госслужащих и представителей бизнеса. Это разные жанры, и должны быть принципиально разные критерии оценки.

РГ: *Другими словами, чиновникам и бизнесменам незачем искать признания в научном сообществе? Пусть играют в своей «песочнице»? Но как поставить этот санитарный кордон?*

Кирпичников: В таком виде вопрос мне кажется не совсем корректным. Разрешать или нет защиту диссертаций на соискание ученых степеней тем, кто сегодня не занимается наукой или педагогикой? А как можно это запретить? Творческим трудом, и это правильно, человек независимо от основной деятельности может заниматься всегда. Он не должен быть поражен в правах по сравнению с остальными.

Но, с другой стороны, он не должен иметь возможности тешить свое честолюбие путем вульгарного использования административного или денежного ресурса. Или того и другого вместе.

О пользе компромисса

РГ: *Минувшей осенью, незадолго до вашего назначения председателем ВАКа, видные российские ученые — академики Гинзбург, Воробьев и Кудрявцев — высказывали на страницах нашей газеты опасения, что комиссия в результате келейных реформ рискует потерять существовавший многие десятилетия общественно-государственный статус и тем самым — свою независимость. Есть ли основания для такой тревоги?*

Кирпичников: Считаю, что такой вопрос, безусловно, существует, и я частично об этом уже упоминал. В последние годы функции ВАКа были отнесены непосредственно к функциям Минобрнауки России, но состав ВАКа и персонально председатель утверждались правительством.

РГ: *Однако в одном из проектов положения о ВАКе предполагалось приравнять ее к обычной правительственной комиссии, а во главе поставить министра образования. Для чего это хотели сделать и почему от такой идеи пришлось отказаться?*

Кирпичников: Тут, извините, придется зайти издалека. В нашей стране, с моей точки зрения, только зарождается нормальная экспертная система. Это касается не только аттестации кадров. В чем особенность экспертизы в развитом гражданском обществе? Это всегда некая конструкция, которая состоит как бы из двух половинок: представители гражданского общества и представители ведомств – скажем так. Применительно к вашему случаю на одной стороне – Российская академия наук, Российский союз ректоров и

другие институты гражданского общества, на другой – Министерство образования и науки в лице Рособрнадзора. В целом это хорошая модель, она найдена самой жизнью. Что неудовлетворительно? Не отработаны механизмы взаимодействия этих частей. Сегодня в положении о Минобрнауки упоминание о ВАКе вообще отсутствует. Находятся в правительстве, но пока еще не утверждены, важнейшие документы, регламентирующие статус и полномочия Высшей аттестационной комиссии. Это одна проблема. Другая – связана с тем, как де-факто обеспечить независимость работы такой комиссии, сохранив заложенное в ней двуединое начало.

РГ: *И какие есть соображения?*

Кирпичников: Около года тому назад РАН и Российский союз ректоров предложили вернуть ВАК в непосредственное ведение правительства РФ. На мой взгляд, именно этот вариант может дать системе аттестации наибольшую независимость и позволит избежать конфликта интересов.

Другой вариант – ВАК не только при Минобрнауки, но и при РАН и Российском союзе ректоров.

РГ: *Это планы. А какова ситуация сейчас? В одном из вариантов предлагалось оставить ВАКу лишь право рекомендательного голоса, а решающее слово отдать Рособрнадзору. Кто теперь будет утверждать решения о присуждении степеней и званий – экспертное сообщество ученых или одно должностное лицо?*

Кирпичников: На этом поле есть два круга вопросов. Все, что связано с персональным решением о соискателе, остается в исключительной компетенции ВАКа. Решение нашей комиссии тут носит окончательный характер. Второй круг вопросов, я бы назвал его инфраструктурным, связан с текущей деятельностью ВАКа и диссертационных советов. Тут, что и понятно, больше полномочий и больший вес у Министерства образования и науки и Рособрнадзора, которые отвечают за формирование инфраструктуры.

РГ: *А кто дает «добро» на открытие диссертационного совета?*

Кирпичников: По представлению ВАКа сегодня это делает Рособрнадзор как федеральный орган исполнительной власти.

РГ: *Но исключительно по вашему представлению?*

Кирпичников: Да. А в том, что касается персональной аттестации, ВАК решает самостоятельно. Нам стоило немалой крови, чтобы это положение вошло в новые регламентирующие документы.

РГ: *А когда произойдет обновление персонального состава ВАКа и его экспертных советов?*

Кирпичников: Это станет возможным после выхода двух постановлений правительства. Одним должно быть утверждено положение об ученых степенях, вторым – аналогичное положение об ученых званиях. Одновременно с этим должен быть прописан наш нынешний статус – Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки.

РГ: *Все-таки комиссия при министерстве? Как и было до этого?*

Кирпичников: Да, но только при реально действующем министерстве, а не при давно упраздненном, как это тянулось два последних года. При этом назначается Высшая аттестационная комиссия правительством. Его же решением утверждается председатель ВАКа и, по представлению председателя, весь персональный состав комиссии. Конечно, все это – результат

компромисса. Компромисса в том плане, что нам важно скорее перейти в режим легитимной и планомерной работы – из того полуподвешенного состояния, в котором ВАК находился два последних года. Суть моей позиции в том, чтобы принять консенсусные документы и заняться неотложными делами. При этом какие-то вопросы отнести на среднесрочную перспективу, другие – запустить для широкого обсуждения. Тот же вопрос о статусе и подчиненности ВАКа. Или, например, создание по аналогии с научной своей системы аттестации для бизнеса и делового администрирования. Абсолютно ясно, что такой социальный заказ существует.

РГ: *На вашей стороне очень мощные союзники – Российская академия наук и Российский союз ректоров. Откровенно говоря, удивляет, почему с таким трудом решаются очевидные вопросы...*

Кирпичников: Сегодня, безусловно, роль РАН и Российского союза ректоров в деле аттестации научных и педагогических кадров объективно возрастает. Мы будем искать вариант, как грамотно с юридической точки зрения прописать их в нашу «шапку» рядом с Минобрнауки.

РГ: *А породить ситуацию «слуга трех господ» не боитесь? Аппарату ВАКа в таком положении уже никто не позавидует...*

Кирпичников: Насчет аппарата вы явно преувеличиваете. Как и сейчас, он оставался бы при одном ведомстве, что я считаю рациональным. А вот максимально широкое и открытое сотрудничество государственных институтов с институтами гражданского общества в том, что касается аттестации научных и научно-педагогических кадров, было бы всем на пользу.

Не числом, но качеством

РГ: *Наш читатель профессор Анатолий Яковлевич Минин интересуется, какие нововведения в работе ВАКа и, в частности, в правила подготовки и защиты диссертаций можно ожидать в ближайшее время?*

Кирпичников: Сейчас мы исходим из того, что надо не столько новациями заниматься, сколько наводить порядок, входить в деловой ритм и работать в строгом соответствии со своим нынешним мандатом. И когда говорю о порядке, имею в виду существенное повышение требований при оценке кандидатских и докторских диссертаций. Сегодня при защите кандидатской диссертации публикации не требуется, а в новом положении эта норма присутствует – как минимум одна работа должна быть опубликована до защиты в рецензируемом журнале.

РГ: *Физик из Москвы Алексей Иванов задает важный, как нам представляется, вопрос. В свое время вы пообещали расширить список российских рецензируемых журналов за счет таких же иностранных изданий с высоким импакт-фактором. Вот наш читатель и спрашивает: когда это произойдет? Может ли он уже сейчас готовить диссертацию, опираясь на свои публикации в таких зарубежных журналах?*

Кирпичников: Список меняется раз в году решением пленума ВАКа. Очередной соберется осенью этого года. Зарубежные рецензируемые журналы с достаточно высоким импакт-фактором наверняка будут приравнены к российским. Хотя, конечно, надо помнить о том, что мы живем в России, и ВАК – это российская аттестационная инстанция. Нам в первую очередь важно знать, что делают и что публикуют исследователи в российских научных журналах.

РГ: *Планируется ли расширять прием в аспирантуру? Будут ли меняться условия?*

Кирпичников: Сейчас надо думать не о расширении приема в аспирантуры, а о пересмотре требований к созданию самих аспирантур. Если судить по числу и проблематике диссертаций, у нас в стране совершенно неадекватная потребностям сеть аспирантур. Чересчур много мест по гуманитарным специальностям и явный недобор аспирантов по разделам естественных и технических наук. Нужны серьезные корректировки, и мы договорились с министром Андреем Фурсенко, что это будет делаться с участием ВАКа.

РГ: *Из Софии по электронной почте прислал свой вопрос преподаватель вуза Валерий Францевич Занглигер: «Собираются ли в России отменять нынешнюю докторскую степень, а кандидатов наук считать докторами?»*

Кирпичников: Нет. Ничего подобного в наших планах не просматривается.

РГ: *Зато упорно ходят слухи, что защиту кандидатских диссертаций предлагается перенести в докторские диссертационные советы, а советы по защите кандидатских диссертаций со временем упразднить. Такие планы действительно существуют?*

Кирпичников: Я считаю это правильной тенденцией, но именно тенденцией. Одним махом упразднить ничего не будем, хотя у нас явный переизбыток диссертационных советов – всего их около трех с половиной тысяч. И есть вещи, которые лежат на поверхности, их не надо избегать. За три месяца, что прошли с момента моего назначения председателем ВАКа, не создано ни одного совета под разовую защиту. Мы фактически ликвидировали сеть резервных советов. Это была болезнь – просто окошко для слабых диссертаций.

РГ: *Да, но ликвидация или резкое сокращение числа диссертационных советов, утверждают ваши оппоненты, может вызвать проволочки во времени: собрать докторский совет с необходимым кворумом очень не просто. Молодые соискатели будут месяцами ждать своей очереди на защиту...*

Кирпичников: А я вам другое скажу. У нас есть советы, причем очень сильные по своему составу, в которых за год бывает всего одна защита, а то и вовсе соискателей не находится. Так вот эта мера оживит их работу. И заставит людей, которые подготовили в Москве диссертации по математике, ехать не в Рязань, Калугу или Вологду, где это попроще, а идти в Математический институт им. Стеклова, куда сейчас пойти остерегаются. Это все тот же вопрос о повышении требований. Я считаю, что ликвидировать кандидатские советы в мегаполисах можно довольно быстро: Москва, Питер, Новосибирск, Казань – тут никаких особых проблем не должно возникнуть. А все, что касается удаленных регионов, требует более осторожного подхода. Но работу в этом направлении мы будем вести. Как одна из возможных идей – создание региональных диссертационных советов. В них могли бы объединиться специалисты нескольких организаций, если недостает квалифицированных кадров, чтобы создать полноценный совет в одном учреждении.

РГ: *Вы рассчитываете получить в этом поддержку членов ВАКа?*

Кирпичников: Надеюсь. Эту позицию разделяют большинство специалистов. Мы будем принципиальны в проведении этой линии. Во всяком случае, за последние три месяца не было создано ни одного кандидатского совета.

РГ: *А вот, если хотите, и жалоба на ваше имя. Профессор Российского государственного аграрного заочного университета Николай Суренович Гегамян утверждает, что еще 21 января этого года президиум ВАКа присудил ему ученую степень доктора экономических наук. А диплом он до сих пор получить не может — как объясняют, в ВАКе нет соответствующих бланков...*

Кирпичников: Я бы мог умыть руки и сказать, что это вопрос не по экспертной части, а к тем, кто обеспечивает работу ВАКа — сотрудникам аппарата Рособнадзора. Формально это их вопрос. Но если говорить по существу, нам надо разделить ответственность. О первопричине я уже говорил — два года ВАК не был должным образом аккредитован, отсюда все подобного рода проблемы.

РГ: *Нет денег, чтобы напечатать в типографии нужные вкладыши?*

Кирпичников: Это вторично. Средства в конце концов можно было найти. Все упиралось в неопределенный статус ВАКа, который, числился два года при не существующем Минобразования. На каком основании заказывать новые вкладыши, если постановление правительства в отношении ВАКа еще не подписано и нет соответствующих положений о степенях и званиях?!

РГ: *Ничего не скажешь — утешили вы нашего читателя, а он, судя по письмам, такой не один...*

Кирпичников: Вопрос решим в течение месяца, от силы — двух. Будут законным образом изготовлены дипломы нового образца, и все, кому задержали, свои документы получают.

РГ: *Благодарим за беседу, а последнее обещание, если не возражаете, возьмем на контроль.*

Кирпичников: Не возражаю.

Подготовил
Александр Емельяненко

**ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
от 20 апреля 2006 г. № 227 «О внесении изменений в постановление
Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74»**

Правительство Российской Федерации **постановляет:**

Утвердить прилагаемые изменения, которые вносятся в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 «Об утверждении Единого реестра ученых степеней и ученых званий и Положения о порядке присуждения ученых степеней» (Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 6. – Ст. 580; 2003. – № 33. – Ст. 3278).

**Председатель Правительства Российской Федерации
М. Фрадков**

**Изменения, которые вносятся в постановление
Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74
«Об утверждении Единого реестра ученых степеней и ученых званий
и Положения о порядке присуждения ученых степеней»**

1. В пункте 2 слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки».

2. В Положении о порядке присуждения ученых степеней, утвержденном указанным постановлением:

1) пункт 2 изложить в следующей редакции:

«2. В целях обеспечения единой государственной политики в области государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров и присуждения ученых степеней действует Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации, состав которой утверждается Правительством Российской Федерации (далее – Высшая аттестационная комиссия).

Для оперативного решения текущих и иных вопросов аттестации, возникающих в период между заседаниями Высшей аттестационной комиссии, из числа ее членов формируется президиум Высшей аттестационной комиссии.

Положение о Высшей аттестационной комиссии утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации»;

2) в пункте 3 слова «диссертационные советы» заменить словами «советы по защите докторских и кандидатских диссертаций (далее – диссертационные советы)»;

3) в пункте 4:

– абзац первый изложить в следующей редакции:

«4. Диссертационные советы создаются в установленном порядке Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки при широко известных своими достижениями в соответствующей отрасли знаний высших учебных заведениях, получивших государственную аккредитацию федерального органа управления высшим образованием, а также при научных орга-

низациях на основании заключения Высшей аттестационной комиссии и ходатайств указанных организаций (при организациях, имеющих форму учреждения, – по согласованию с учредителем)»;

– в абзаце втором слова «которая контролирует их деятельность и пересматривает сеть диссертационных советов по каждой научной специальности с учетом изменений, вносимых в Номенклатуру специальностей научных работников» исключить;

– в абзаце третьем слово «или» заменить словом «и»;

– абзац шестой изложить в следующей редакции:

«Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки приостанавливает или прекращает деятельность диссертационных советов на основании заключения Высшей аттестационной комиссии, а также в случае нарушения порядка представления и защиты диссертаций, установленного настоящим Положением.»;

– в абзаце восьмом слова «Министерством образования Российской Федерации по согласованию с Министерством промышленности, науки и технологий Российской Федерации и Российской академией наук» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации по согласованию с Российской академией наук и общероссийской общественной организацией «Российский союз ректоров»;

4) в пункте 5:

– абзац первый изложить в следующей редакции:

«5. Ученая степень доктора наук присуждается Высшей аттестационной комиссией на основании ходатайства диссертационного совета, принятого по результатам публичной защиты диссертации соискателем, имеющим ученую степень кандидата наук, с учетом заключения соответствующего экспертного совета Высшей аттестационной комиссии о соответствии представленной диссертации установленным настоящим Положением критериям.»;

– абзац третий изложить в следующей редакции:

«Высшая аттестационная комиссия вправе проверять выборочно аттестационные дела и диссертации соискателей ученой степени кандидата наук. По результатам проверки в случае выявления нарушений порядка представления и защиты диссертаций, установленного настоящим Положением, Высшая аттестационная комиссия вправе отменить принятое диссертационным советом решение о присуждении ученой степени кандидата наук.»;

5) пункт 6 изложить в следующей редакции:

«6. Министерство образования и науки Российской Федерации разрабатывает и утверждает формы дипломов доктора наук и кандидата наук государственного образца, устанавливает порядок их выдачи Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки»;

6) в пункте 7 и абзаце шестом пункта 9 слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

7) абзац первый пункта 10 после слов «по соответствующей отрасли знаний» дополнить словами «(не менее 50 работ в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях)»;

8) пункт 11 изложить в следующей редакции:

«11. Основные научные результаты диссертации должны быть опубликованы в научных изданиях.

Основные научные результаты докторской диссертации должны быть опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях. Результаты кандидатской диссертации должны быть опубликованы хотя бы в одном ведущем рецензируемом журнале или издании. Перечень указанных журналов и изданий определяется Высшей аттестационной комиссией.

К опубликованным работам, отражающим основные научные результаты диссертации, приравниваются дипломы на открытия и авторские свидетельства на изобретения, выданные Государственным комитетом Совета Министров СССР по делам изобретений и открытий, патенты на изобретения; свидетельства на полезную модель; патенты на промышленный образец; программы для электронных вычислительных машин; базы данных; топологии интегральных микросхем, зарегистрированные в установленном порядке; депонированные в организациях государственной системы научно-технической информации рукописи работ, аннотированные в научных журналах; работы, опубликованные в материалах всесоюзных, всероссийских и международных конференций и симпозиумов; публикации в электронных научных изданиях, зарегистрированных в федеральном государственном унитарном предприятии «Научно-технический центр «Информрегистр» в порядке, согласованном с Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки»;

9) абзац первый пункта 13 изложить в следующей редакции:

«13. Соискатель ученой степени кандидата наук должен сдать соответствующие кандидатские экзамены, перечень которых определяется Высшей аттестационной комиссией и утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации»;

10) в абзаце первом пункта 15 слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

11) в пункте 16:

– в абзаце втором слова «как правило» исключить;

– абзац третий исключить;

12) пункт 18 изложить в следующей редакции:

«18. При принятии к защите докторской диссертации диссертационный совет не позднее чем за три месяца до защиты представляет в Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки для опубликования в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет текст объявления, в котором указываются фамилия, имя и отчество соискателя, название диссертации, шифр специальности и отрасли науки (в соответствии с номенклатурой специальностей научных работников), название и адрес диссертационного совета, а также автореферат диссертации для размещения на указанном сайте. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки не позднее чем за месяц до защиты размещает на указанном сайте автореферат и текст объявления.

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

Текст объявления о защите докторской диссертации с указанием номера Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, в котором он был опубликован, и даты размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет, а также текст объявления о защите кандидатской диссертации с указанием даты размещения на официальном сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет приобщаются к аттестационным делам соискателей.

Типовой текст объявления и порядок оплаты его публикации в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации устанавливаются Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

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

13) в пункте 23 слова «сотрудники Министерства образования Российской Федерации» заменить словами «работники Министерства образования и науки Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки»;

14) в пункте 25:

- в абзаце первом слова «или экономики» исключить;
- в абзаце втором слова «для науки и производства» исключить;

15) в пункте 28:

– в абзаце первом слова «которому предоставлено право рассмотрения докторских диссертаций» и слова «при защите докторской диссертации и не менее половины его членов при защите кандидатской диссертации» исключить;

– абзац второй исключить;

16) в пункте 32:

абзац первый изложить в следующей редакции:

«32. При положительном решении по результатам защиты диссертационный совет в 30-дневный срок после защиты направляет в Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки первый экземпляр аттестационного дела соискателя (с аттестационным делом по защите докторской диссертации дополнительно направляется первый экземпляр диссертации). Второй экземпляр аттестационного дела хранится в диссертационном совете в течение десяти лет. Оформление аттестационных дел соискателей про-

изводится в порядке, устанавливаемом Министерством образования и науки Российской Федерации»;

– в абзаце втором слова «Высшую аттестационную комиссию» заменить словами «Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки»;

17) в пункте 33:

– в абзаце первом слова «Высшую аттестационную комиссию» заменить словами «Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки»;

– в абзаце втором слова «президиум Высшей аттестационной комиссии вынес» заменить словами «Высшая аттестационная комиссия вынесла»;

18) в абзаце втором пункта 34:

– слово «президиума» исключить;

– слова «в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации» заменить словами «в порядке, установленном пунктом 18 настоящего Положения»;

19) в абзаце втором пункта 35 слова «Министерства промышленности, науки и технологий Российской Федерации» заменить словами «Федерального агентства по науке и инновациям»;

20) в пункте 36:

– в абзаце первом:

– слова «Контроль за работой диссертационных советов и за соответствием» заменить словами «Экспертизу соответствия»;

– слово «президиума» исключить;

– в абзаце третьем слова «экспертный совет» заменить словами «Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки по представлению экспертного совета»;

– в абзаце четвертом слово «он» заменить словами «Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки по представлению экспертного совета»;

– в абзаце седьмом слова «президиум Высшей аттестационной комиссии» заменить словами «Высшая аттестационная комиссия»;

– в абзаце девятом слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

21) в абзаце втором пункта 37 слова «президиумом Высшей аттестационной комиссии» заменить словами «Высшей аттестационной комиссией»;

22) в абзаце втором пункта 38 слова «ее президиумом» исключить;

23) в пунктах 39 и 40 слова «президиумом» заменить словами «Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки на основании заключения», а слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

24) в пункте 41 слова «президиумом Высшей аттестационной комиссии» заменить словами «Высшей аттестационной комиссией»;

25) в пункте 43 слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

26) в абзацах первом и втором пункта 44 слова «президиумом Высшей аттестационной комиссии» заменить словами «Высшей аттестационной комиссией»;

27) в пункте 46 слова «Министерством образования Российской Федерации» заменить словами «Министерством образования и науки Российской Федерации»;

28) в абзацах первом и втором пункта 47 слова «Высшую аттестационную комиссию» заменить словами «Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки»;

29) в пункте 48 слова «президиум Высшей аттестационной комиссии» заменить словами «Высшая аттестационная комиссия»;

30) пункт 49 изложить в следующей редакции:

«49. На решения Высшей аттестационной комиссии по вопросам присуждения, лишения (восстановления) ученых степеней и выдачи диплома кандидата наук не позднее 2-месячного срока со дня вынесения решения может быть подана апелляция в указанную комиссию.

Апелляция на решение Высшей аттестационной комиссии по вопросу присуждения, лишения (восстановления) ученой степени и выдачи диплома кандидата наук рассматривается указанной комиссией с учетом заключений экспертных советов и членов Высшей аттестационной комиссии — специалистов по соответствующей отрасли наук. Решение Высшей аттестационной комиссии по апелляции является окончательным.

На решения Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по вопросам переаттестации научных и научно-педагогических работников не позднее 2-месячного срока со дня вынесения решения может быть подана апелляция в указанную Службу.

Апелляция на решения Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки рассматривается указанной Службой с учетом результатов рассмотрения апелляции Высшей аттестационной комиссией и заключения экспертного совета Высшей аттестационной комиссии»;

31) пункт 50 изложить в следующей редакции:

«50. Процедура рассмотрения апелляций в диссертационных советах Высшей аттестационной комиссии и Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки устанавливается Министерством образования и науки Российской Федерации».

РАЗДЕЛ II

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

В. А. Слостенин

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В соответствии с образовательной гуманистической парадигмой личность выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный такими характеристиками, как:

– способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

– осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми установками и задачами;

– осознание собственной значимости для других людей, ответственности за явления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, и «осознанием пределов собственной несвободы» – с другой;

– «интегративная активность» (К. А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

– стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

– направленность на реализацию «само...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самореализации, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

– способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;

– творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения (Н. К. Сергеев).

Названные характеристики очерчивают объектное поле субъектной педагогики. А ее предмет составляет механизм объект-субъектного преобразования личности (С. М. Годник), когда человек из объекта, на который вли-

ают обстоятельства, превращается в субъекта, «господствующего» над ними. Это преобразование имеет место на макроуровне, когда ученик (студент) переходит из одного звена системы в другое, и на микроуровне, предполагающем самоопределение человека (специалиста) во всех ситуациях его личностного развития и профессионального роста.

Для преобразования личности субъектная педагогика предусматривает смыслопоисковый диалог как полифункциональный метод ее развития, средство реализации новых технологий организации образовательного процесса с доминирующими в них установками на взаимодействие, сотворчество, рефлексию, креативность, ситуационное проектирование, индивидуальное самонаучение и саморазвитие.

Субъектная педагогика, хотя и без соответствующего терминологического оформления, имеет длительную и обширную историографию.

В рамках философского знания изучение субъектного бытия человека проводилось в двух направлениях: с одной стороны, в философских учениях прошлого человек рассматривался как деятельный и познающий субъект (Г. Гегель, И. Кант, Л. Фейербах и др.); с другой – философов интересовали вопросы онтологии субъекта, его трансцендентальной сущности (Ф. Брентано, Э. Гуссерль, А. Камю, М. Хайдеггер и др.). Особое место в исследовании онтологических проблем субъекта занимают идеи русских философов (Н. Бердяев, В. Зеньковский, Н. Лосский, К. Соловьев, П. Флоренский, А. Храповицкий и др.), связывающих субъектную активность человека с любовью к жизни и Богу как первооснове всего сущего.

Свою высшую представленность идея субъектности получила в отечественных и зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в XX столетии в рамках персонологического направления: индивидуальной психологии (А. Адлер), аналитической психологии (К. Юнг), эго-психологии (Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни), гуманистической психологии (А. Маслоу), феноменологии (К. Роджерс), общепсихологической теории личности (Д. Н. Узнадзе), концепции психической активности субъекта (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), концепции отношений (В. Н. Мясищев) и др. **Динамику изучения проблематики субъекта в отечественной психологической науке можно представить следующим образом.**

Первый этап (конец XIX – начало XX в.) – подготовительный. Субъектная проблематика проявляется в контексте построения концепций личности, сочетающих в себе философский и психологические подходы (Н. Я. Грот, А. Ф. Лазурский, В. С. Соловьев, Д. Н. Узнадзе, Л. И. Шестов и др.).

Второй этап (1930 – 1960 гг.) – рождение собственно субъектной проблематики. Публикуется большое разнообразие концепций природы психической активности субъекта (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.). С появлением работ Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна категория субъекта занимает прочные позиции в философско-психологических исследованиях как основополагающая характеристика личности, позволяющая раскрыть индивидуальные способы организации ею собственной жизнедеятельности.

Третий этап (1960 – 1980 гг.) – закрепление ведущих идей психологии субъекта в концепциях персонализации, индивидуальности, надситуа-

тивности, социализации, адаптации (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. Э. Чудновский и др.); в конце этого этапа появляются работы К. А. Абульхановой-Славской, специально посвященные исследованию феномена субъекта деятельности.

Четвертый этап (с 1980 г. по настоящее время) – своеобразный бум, «второе вторжение» субъективной проблематики, представленной в целом ряде общепсихологических концепций: жизнедеятельности личности (К. А. Абульханова-Славская), виртуальной и возвращенной субъективности (В. И. Слободчиков), субъективно-генетической концепции (В. А. Татенко) и др. Эта проблема стала сегодня центральной в исследованиях Института психологии РАН (во главе с А. В. Брушлинским).

Параллельно с философско-психологическими исканиями исследования феномена субъектности и субъективности активно осуществлялись в рамках педагогической науки. Анализ философско-педагогических воззрений мыслителей Древнего Востока, Древней Греции и Рима (Аристотель, Демокрит, Квинтилиан, Сократ, Эпикур и др.) показал, что уже в них были обозначены проблемы субъективного существования человека, а также некоторые составляющие субъектной позиции учителя.

Проблематика человека как субъекта, активно творящего, преобразующего собственную природу и окружающую действительность, оказывается в центре философских и педагогических учений Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, В. да Фельтре и др.), наполненных идеями развития активности и самодеятельности учащихся, их всестороннего совершенствования, близости школы к жизни и т. п.

Дальнейшее исследование феноменологии субъекта было связано с идеями позитивного самоизменения и самосовершенствования человеческой сущности (Ф. Бекон), активности личности в процессе жизнедеятельности (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо), развития человеческой индивидуальности в учебно-воспитательной среде (Д. Дидро), ценности человеческой личности и ее стремления к саморазвитию (И. Г. Песталоцци), обеспечения субъектной позиции учащегося в процессе обучения (А. Дистервег) и др.

Большинство представителей отечественной педагогической мысли XVIII—XIX столетий отстаивали идеи полисубъектной педагогики, обращая особое внимание на характер взаимоотношений педагогов и воспитанников, на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловые детерминанты педагогической деятельности. Центральное место в этих педагогических системах занимали личность ученика и учителя, процесс взаимодействия между которыми ученые пытались описать в терминах «активность», «самостоятельность», «творчество», «инициатива» и т. д., в чем, в частности, и состоит их теоретическая и практическая значимость для развития полисубъектной педагогики XX столетия. Важно и то, что педагоги двух прошедших веков обращали внимание на необходимость постоянного изучения учителем внутреннего мира учащихся, призывая строить реальные педагогические стратегии и тактики с учетом индивидуально-психологических, возрастных особенностей личности обучаемого, помогать развитию и совершенствованию его природных сил (И. И. Бецкой, К. Н. Вентцель, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Н. И. Новиков, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.).

Российская педагогическая мысль вплотную подошла к идее развития субъектного потенциала личности с середины 80-х гг. XX столетия. Анализ современных концептуальных моделей подготовки специалистов в зарубежной педагогике позволяет сделать вывод о ее стойкой ориентации на полисубъектную парадигму, на становление и развитие субъектной позиции студентов. Уместно также заметить, что феномен субъектного становления личности специалиста в образовательной среде (особенно на практическом уровне) стал предметом изучения за рубежом на несколько десятилетий раньше, чем у нас в России, главным образом, под влиянием идей гуманистической психологии (А. Комбс, Дж. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др.).

Есть все основания утверждать, что субъектная проблематика занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов.

На наш взгляд, современная теоретическая модель формирования личности специалиста как субъекта может быть продуктивно выстроена на основе принципов синергетического мировоззрения, поскольку они образуют собой методологию изучения личности в любых сферах жизнедеятельности. Такой подход позволяет не просто переориентировать образовательную стратегию на личность учащегося, провозглашая его равенство, но и дает возможность увидеть и реально учесть как неоднородность, незапрограммированность развития личности в педагогическом процессе, так и неоднозначность самих педагогических воздействий.

Подробное изучение синергетической парадигмы позволило сделать вывод о ее внутренней, сущностной связи с полисубъектной идеологией образовательного процесса. Синергетика позволяет методологически усилить модель формирования личности студента как субъекта, придав законченный вид следующим важным *принципам* ее функционирования: центр учебно-воспитательного процесса – личность учащегося; учащийся – субъект образования и воспитания, способный влиять на указанные процессы, занимая в них активно-творческую позицию; отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, манипулятивной педагогики, соответствующей механистическому видению мира; свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, смещение акцента с накопления знаний, умений, навыков (ЗУНов) на поиск индивидуальной стратегии самоопределения учащегося в жизни, на выработку психологических качеств, необходимых для ее реализации; пересмотр традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебно-воспитательной деятельности, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества и обучения; учащийся и учащий – открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности, взаимодополняющие и взаимообогащающие друг друга в совместном процессе индивидуального самостроительства; свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя.

Обобщая сказанное, можно выделить **субъектные функции образования**: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческой, индивидуальности человека, развития его духовных потенций.

Реализация субъектных функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличность, бессубъектность, или, точнее, моносубъектность образования, его отчуждение от реального мира и реальной жизни. Для разработки таких технологий недостаточно частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания; сущностная специфика субъектной технологии образования заключается не столько в передаче знаний, сколько в обучении жить, в раскрытии творческой индивидуальности, в современном личностном росте педагога и учащихся, в нахождении оптимальных для каждого человека путей личностного и профессионального роста. Субъектная технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает кардинальный разворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагогов, с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В субъектной технологии образования преодолевается безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира личности. Наконец, она позволяет органично соединить социальное и личностное начала при главенствующей роли последнего.

В современной психологии и педагогике понятие «субъект» рассматривается в основном в двух значениях: как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, внутреннего (душевного) мира, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. Внутренняя организация субъекта включает в себя такие психологические структуры, которые обеспечивают возможность человеку реализовать себя как подлинного творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организацию и направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления и т. д.

Субъект – носитель всего объективного и субъективного в человеке, в этом заключается смысловая нагрузка данного понятия психологической и педагогической науки; при этом в большинстве современных концепций оно не имеет самостоятельного значения, подменяясь либо «родственными», либо употребляясь в сугубо философском смысле (Б. А. Сосновский).

Человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения. Однако относительно возрастных границ обретения им субъек-

тной «ипостаси» в сегодняшней науке нет единодушного мнения. Одни ученые (Е. Н. Исаев, В. И. Слободчиков) считают, что «превращение» индивида в субъект происходит в дошкольном детстве; другие (П. А. Татенко и др.) полагают, что субъектные качества индивид обретает в процессе внутриутробного развития, «доформировывая» их в юности. Мы, в свою очередь, полагаем, что становление и развитие субъектности не имеет четких возрастных границ, поскольку прямым образом зависит от социальных и психолого-педагогических условий индивидуального бытия человека.

Субъектность – центральное образование человеческой субъективности, сложная интегративная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом.

Субъектность пронизывает все сферы существования человека, проявляясь и в индивидуальном, и в личностном, и в индивидуальном, и тем более в универсальном способе ее бытия. Субъектность особым образом сближает, связывает перечисленные модусы бытия, находя окончательную сущностную оформленность в стадии высшего духовного развития человека. Каждая из указанных стадий включает в себя субъектную составляющую, которая усиливается от индивидуальности к универсальности, наращивая субъектную, авторскую модель существования Человека в Мире.

Таким образом, субъектность не просто важна для позитивного развития человека, она не только способна проникать во все сферы человеческого бытия, но и обладает способностью к динамике, а значит, к развитию и формированию. В последнем и заключается собственно педагогический аспект проблемы субъектного существования человека, суть которой видится в отыскании механизмов «вращения», становления и развития субъектности.

На индивидуальном уровне развитие субъектности осуществляется за счет биогенетических предпосылок, способностей к условно-рефлекторным действиям; с нарастанием личностной сущности человека в становлении субъектности все большее влияние приобретают общественные факторы – семья, воспитательно-образовательная сфера.

В связи с этим чрезвычайно важным представляется вопрос о специфике становления субъектности не только ребенка, но и взрослого человека, студента. **Актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких плоскостях:**

– *во-первых, в плоскости саморазвития:* субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека; без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую, ведущую сущность;

– *во-вторых, в плоскости воспитательно-образовательного процесса:* субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, творческую, а следовательно, успешность в овладении профессией; превращают учебный процесс в сотворчество двух субъектов – преподавателя и студента;

– *в-третьих, в плоскости профессионально-педагогической деятельности:* субъектность преподавателя служит детонатором, пусковым меха-

низмом включения субъектности обучающихся, а значит, их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности и жизнестворчестве.

Исследуя феномен субъектности студента, мы пришли к выводу, что его анализ возможен через категорию «позиция личности».

В самом общем виде субъектную позицию студента правомерно определить как позицию личностного и профессионального саморазвития. В то же время ее можно представить как системное отношение внутренних, психических элементов, позволяющих человеку определенным образом (непротиворечиво и гармонично) осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой. Важным условием развития субъектной позиции студента выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом, «внутренними условиями». С одной стороны, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования. В идеале система педагогических требований не заглушает, а инициирует способности обучающегося в поиске путей жизненно-профессионального роста, стимулируя его активность, избирательность, творческие устремления.

Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъектность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека.

Субъектность как сложное интегративное качество (уровень) развития человека способна проявлять себя в различных видах его деятельности и в жизни вообще. По-видимому, в одних сферах жизнедеятельности личности субъектность проявляется с большей силой, в других – с меньшей, в зависимости от конкретных обстоятельств и условий человеческого бытия. Мы рассматриваем субъектность не как важное свойство человеческого существования в его различных сферах и формах, а как свойство личности будущего специалиста. В этом случае нам представляется правомерным изучение субъектности студента через анализ позиции, занимаемой им в образовательном процессе. Такая позиция может быть крайне неоднородной и колебаться в интервале «объектная – субъектная позиция»; становление последней, обеспеченное соответствующей организацией обучения, коммуникациями в системе «преподаватель – студент» будет способствовать развитию субъектности как внутриличностного качества, ее актуализации во всех других сферах жизнедеятельности студента.

Субъектная позиция личности студента – сложная целостная система, структурно объединяющая в себе различные компоненты и способы взаимодействия между ними. Ее можно проиллюстрировать через мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный блоки.

Субъектная позиция студента как сложное системное качество обладает уровневыми характеристиками (объектный, объектно-субъектный, субъект-объектный, собственно субъектный уровни), каждая из которых, в свою очередь, отражает разную степень развития мотивационно-ценностных, отношенческих и регулятивно-деятельностных компонентов.

Системообразующую функцию в ее структуре выполняет **мотивационно-ценностный блок**, поскольку он не просто отражает иерархию личностных мотивов, смыслов и ценностей, но и задает особое отношение студента к различным видам жизнедеятельности: на высших «этажах» субъектности такая позиция вербализуется как «Я – будущий профессионал».

Результаты диагностического обследования студентов-педагогов 1-5-го курсов показали, что из них значительное количество находится на объектном и объектно-субъектном уровнях развития; субъектно-объектного и собственно субъектного уровня достигли лишь 22% испытуемых.

Анализ полученных экспериментальных данных со всей очевидностью свидетельствует, что, несмотря на некоторое возрастание субъектности с 1-го по 5-й курс (с 17 до 42%), доля студентов, занимающих конформно-пассивные позиции в организации и осуществлении собственной жизнедеятельности, значительно превосходит количество студентов, характеризующихся творческим, активно-избирательным отношением к своей человеческой и профессиональной судьбе. Такое положение мы связываем, прежде всего, с существующей практикой организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, когда субъектные характеристики студента остаются невостребованными. Кроме того, на развитие представлений студента о себе как субъекте жизнедеятельности существенное влияние оказывают доминирующая педагогическая стратегия и тактика вузовских преподавателей, которая, в свою очередь, зависит от уровня их самореализации в различных жизненных и профессиональных сферах. На сознательное принятие студентом пассивных, конформных жизненно-деятельностных установок воздействует целый комплекс факторов: моносубъектный по характеру тип взаимоотношений в семье, в образовательно-воспитательных учреждениях различных типов и уровней; собственный жизненный опыт; неспособность противостоять индивидуальным и групповым влияниям, отстаивать свое, отличное от других, мнение.

Исследуя уровневые (по существу, типологические) характеристики студентов, мы обнаружили еще один тип, показатели субъектности которого достигают своих высоких границ при полном отсутствии в мотивационно-ценностном блоке направленности на избранную профессию. Такие студенты целенаправленно выбирают тот или иной факультет, рассматривая его как своеобразный трамплин для будущего профессионального самосовершенствования. Многие из этих студентов с 1-го курса начинают заниматься избранной профессиональной деятельностью; их отличают широкий кругозор, разнообразные познавательные интересы, характеризующиеся избирательностью и направленностью на будущую профессию. Своеобразным в этой связи становится и их отношение к учебным предметам. Так, они отдают явное предпочтение профессионально необходимым дисциплинам. Предметами культурологического цикла овладевают из соображений «общего развития». Интерес к психолого-педагогическим дисциплинам

линам увязывается с их важностью для жизни вообще и для профессии в частности; поэтому особенно большое значение такие студенты придают знаниям прикладного характера, позволяющим строить оптимальные, личностно-эффективные взаимоотношения с другими людьми, использовать собственные ресурсы для личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования.

В остальном их личностные характеристики практически полностью совпадают с характеристиками студентов высшего – собственно субъектного уровня развития, так как их отношение к себе, другим людям, учебной и профессиональной деятельности, способность к управлению и регуляции собственной жизнедеятельности выступают как субъектные, но не имеющие ориентации на профессионально-педагогическую деятельность.

Обнаружение описанного типа студентов позволяет говорить о системообразующей «нагрузке» осознанного выбора профессии, всего мотивационно-ценностного блока в структуре субъектной позиции, в становлении и развитии студента как субъекта своей жизнедеятельности. Иными словами, отчетливое представление студентов о перспективах собственного профессионального выбора в сочетании с системой жизненно актуальных ценностей и идеалов становится необходимым условием формирования и развития субъектности.

Сформированность мотивационно-ценностного компонента является необходимым, но недостаточным условием субъектного самостановления: важное значение приобретает *система отношенческих качеств* в единстве с развитыми механизмами саморегуляции и самоуправления. Только личное, деятельное, поведенческое единство всех аспектов субъектности обеспечивает ее полную развернутость во всех сферах социальной и педагогической действительности.

Не менее любопытным является факт обнаружения в ходе проведенной диагностики (2% из числа опрошенных) студентов, сознательно выбирающих объектную, пассивную, конформистскую позицию не только по отношению к учебно-профессиональной деятельности, но к жизни вообще (в самом широком ее понимании). Причем сами они оценивают эту позицию как наиболее оптимальную, не желая ничего менять во внутренних психологических конструктах «Я-реального» и «Я-идеального». Такие студенты представляют собой самую сложную проблемную «разновидность» обучающихся объектной («нулевой») стадии развития субъектности, поскольку твердо убеждены в преимуществах избранной ими жизненной стратегии.

Сопоставление субъектных характеристик студентов-педагогов и студентов-непедагогов позволило сделать следующие важные выводы:

– субъектность как сложное интегративное качество личности в равной степени слабо выражена у студентов педагогических и непедагогических вузов;

– субъектность определяет высшую ступень жизнотворчества студента вне зависимости от конкретики профессионального выбора;

– к общим для обеих групп студентов характеристикам субъектности можно отнести ее мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный компоненты (с поправкой на специфику избранной профессии);

– необходимо системное изменение всех звеньев образовательного процесса в высшей школе с целью усиления субъектных потенциалов будущего специалиста-профессионала.

Итак, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы показал, что, во-первых, существует необходимость в поиске психолого-педагогических условий, создающих эффективную образовательную среду для проявления, становления и развития субъектно-личностного начала в «человеке обучающемся», во-вторых, в апробации и внедрении в образовательный процесс высшей школы конкретных программ, системы занятий по различным предметным блокам, в логике своего построения реально учитывающих логику возрастного и индивидуального развития субъекта. Подобные психолого-педагогические технологии и техники призваны не только учитывать индивидуально-психологические особенности развертывания субъектности, но и способствовать усилению и нарастанию субъектных характеристик обучающихся.

Моделируя процесс субъектного становления студентов, мы исходили из следующих соображений. Общими основаниями проектируемого дидактического процесса являются его уровневые сущностные характеристики и ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Профессиональная среда, соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становятся внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнобразным уровням развития субъектной позиции будущего специалиста. Однако адекватность сама по себе означает не просто совпадение характера, силы, объема внешних влияний с такими уровневыми характеристиками, но в конечном итоге усиление параметров субъектности, представляющее из себя, по сути, перевод будущего профессионала на более высокий (по сравнению с наличным) уровень развития субъектной позиции. Все процедуры субъектного обучения студентов могут и должны осуществляться в полной мере на всех уровнях высшего профессионального образования, тактически изменяясь соответственно динамике индивидуального развития субъектной позиции студентов. В соответствии с такой логикой **была выстроена следующая последовательность этапов становления и развития субъектной позиции студентов.**

Первый этап (объектная, «нулевая» стадия субъектного развития студента) – формирование навыков самопознания, развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приемам самообладания, развитие способности к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, позитивного принятия полисубъектных взаимодействий в образовательной среде; стимулирование всех форм самостоятельности и активности в учебном процессе, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Второй этап (объект-субъектная стадия) – овладение основами субъектного жизнетворчества. Студенты знакомятся с методологией субъектного обучения, его основными понятиями, содержанием и структурой субъектной позиции, ее многоуровневой «палитрой». На этом этапе создается информационно-субъектный фон, актуализируется познавательная рефлексия, происходит овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности, развивается умение создавать индивидуальные проекты жизненного пути, фрагменты профессиональной деятельности, усиливается потребность в личностной и профессиональной самореализации.

Третий этап (субъект-объектная стадия) – формирование готовности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, проектной культуры, преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности вообще и к учебному труду в частности. Особое значение придается развитию регулятивных механизмов деятельности, поведения и общения, расширению индивидуальных способов творческого самовыражения в образовательном процессе. Стимулируется поиск личностно-своеобразного почерка профессиональной деятельности, авторство в создании собственных моделей будущей деятельности.

Четвертый этап (собственно субъектная стадия) – практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой коррекции, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, «точек роста»; актуализация потребности в самосовершенствовании; усиление роли профессионально-ориентированных знаний, повышение их статусного значения не только в личностном, но и в сугубо профессиональном плане. На этом этапе активно доформируется и разворачивается субъектная позиция специалиста как система его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

Полученные в исследовании результаты можно резюмировать следующим образом:

- *Применение синергетической парадигмы к изучению процесса формирования субъектной позиции специалиста в системе профессиональной подготовки позволило определить последнюю как позицию личностного и профессионального саморазвития.* В то же время ее можно представить как системное отношение внутренних, психических элементов, позволяющих человеку определенным образом осуществлять взаимодействия одновременно с внешней и внутренней средой. С одной стороны, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования.

- *Субъектная позиция личности студента – сложная целостная система, структурно соединяющая в себе различные компоненты и способы взаимодействия между ними.* Структуру субъектной позиции можно представить через мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный блоки, ведущим среди которых является мотивационно-ценностный блок, объединяющий подсистемы ценностных ориентаций, профессиональных мотивов и профессиональной направленности, учебно-познавательных мотивов и интересов.

• *Ведущим мотивом становления субъектной позиции студента является мотив самоутверждения в профессиональных отношениях.* Чем более в системе ценностных ориентации студента представлены ценности личностного роста, тем быстрее при повышении субъективной значимости профессии формируется позитивная ориентация на самоутверждение в ней как основа развития субъектной позиции; процесс развертывания такой мотивации, т. е. потребности в самоутверждении, можно представить в следующей последовательности:

- в любых сферах жизнедеятельности;
- в учебно-познавательной деятельности;
- в учебно-профессиональной деятельности;
- в профессиональной деятельности.

• *Необходимым условием становления и развития субъектной позиции, актуализации стремления студента к самоутверждению в получаемой профессии выступает осознанность профессионального выбора, вербализуемая как «хочу быть и буду профессионалом».*

• *Субъектная позиция личности студента может быть выражена через систему его субъектных отношений и взаимоотношений с миром, с людьми, с самим собой, которые, в свою очередь, содержательно раскрываются в системах «самоотношение», «взаимоотношение студент – преподаватель», «взаимоотношение студент – учебная группа».*

• *Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты субъектной позиции студента определяют стратегию его личностно-профессионального поведения и жизнедеятельности, а регулятивно-деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии.* Способность личности к самоуправлению, т. е. к управлению собственной жизнедеятельностью, к управлению своим психическим миром и поведением, отражает регулятивно-деятельностный компонент ее осуществления и проявления как субъекта. Эта способность концентрирует в себе регулятивные возможности личности как субъекта собственной жизни и деятельности; она же демонстрирует степень активности, стратегии субъекта по отношению к жизни в целом. Такая многоаспектность способности к самоуправлению позволяет выделить ее в качестве базовой составляющей регулятивно-деятельностного блока субъектной позиции будущего специалиста.

• *Критериями, позволяющими фиксировать и анализировать субъектную позицию студента, выступают ведущие элементы ее структуры, развитие которых может служить показателем развития как отдельных компонентов, так и исследуемого образования в целом:* осознанный выбор профессии; стремление к личной и профессиональной самореализации; устойчивый интерес к дисциплинам специального и культурологического циклов; отношение к себе как субъекту собственной жизнедеятельности; субъектные связи между студентами, преподавателем и учебной группой; умения самостоятельно ставить цели, планировать, прогнозировать и рационально организовывать собственную жизнедеятельность, контролировать, анализировать, оценивать свою личность, деятельность и поведение; наличие выраженного стремления к самообразованию и самовоспитанию.

• *Система диагностики критериев развития субъектной позиции студента имеет следующий вид:* диагностика субъектной позиции с использо-

ванием методов естественно-научного и гуманитарного познания – собеседование по результатам диагностики отдельных компонентов субъектной позиции – самодиагностика субъектной позиции – собеседование по результатам самодиагностики отдельных компонентов субъектной позиции – тренинговая самодиагностика субъектной позиции – создание индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития (ЛПС-программ) – собеседование по результатам тренинговой самодиагностики по содержанию ЛПС-программ. При этом практическая реализация такой системы имеет два контура. Первый из них – внешний – заключается в подготовке и использовании методик, избранных в исследовательских целях экспериментатором, второй – внутренний – в развитии у студентов навыков самодиагностики, актуализации интереса к своему психическому миру и душевной организации других людей, в составлении на этой основе индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития. Диагностический этап исследования позволил выделить уровневые характеристики субъектной позиции студента (объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, собственно субъектный уровни), каждая из которых отражает разную степень развития мотивационно-ценностных, отношенческих и регулятивно-деятельностных структур. Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, что несмотря на некоторое возрастание субъектности с 1-го по 5-й курс, доля студентов, занимающих конформно-пассивные позиции в организации и осуществлении собственной жизнедеятельности, значительно превосходит количество студентов, характеризующихся творческим, активно-избирательным отношением к своей человеческой и профессиональной судьбе; такое положение мы связываем прежде всего с существующей практикой вузовского образовательного процесса. Процесс становления и развития субъектной позиции студента может быть представлен как определенная педагогическая стратегия, означающая не просто совпадение характера, силы, объема внешних влияний с ее уровневыми характеристиками, но в конечном итоге – усиление параметров субъектности, представляющее, по сути, перевод будущего специалиста на более высокий (по сравнению с наличным) уровень развития субъектной позиции. Все процедуры субъектного обучения студентов могут и должны осуществляться в полной мере на всех уровнях высшего профессионального образования, тактически изменяясь в соответствующей динамике индивидуального развития обучающихся.

• *Педагогическая стратегия формирования субъектной позиции студента должна соответствовать некоторым важным принципам:* ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода к его подготовке; усиление субъектных потенциалов личности; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах профессиональной подготовки; фундаментализация высшего образования в сочетании с углубленной профессионализацией; диалогизация учебно-воспитательного процесса и его проблематизация; полисубъектность педагогического процесса, предполагающая активность, инициативу и ответственность всех его участников.

• *Технология субъектно-развивающего обучения складывается из следующей последовательности ее этапов:* диагностика субъектной позиции – постадийное развитие субъектной позиции посредством специально организованного процесса обучения – вторичная диагностика субъектной позиции – коррекция первоначально избранной стратегии и тактики субъектного обучения. При этом важными условиями эффективной реализации субъектного обучения выступают полисубъектный характер взаимодействий в учебном процессе, согласованность его содержания и организации с поуровневыми характеристиками субъектности студента, одновременное усиление всех компонентов субъектной позиции, психологическая готовность преподавателей к принятию субъектно-педагогических стратегий.

• *К психолого-педагогическим условиям, стимулирующим субъектное становление и развитие студента относятся:*

– гуманистически ориентированная диагностика и самодиагностика субъектной позиции;

– переориентация вузовского обучения с моносубъектной на полисубъектную парадигму, на обобщенную модель субъектного развития будущего профессионала;

– совпадение логики образовательного процесса с логикой последовательного становления и развития субъектной позиции студентов (этапность субъектного обучения), изучение и критериальная оценка динамики развертывания субъектной позиции;

– полисубъектный характер взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса;

– утверждение принципов плюрализма, инакомыслия, свободного и ответственного выбора в образовательной среде;

– междисциплинарная интеграция знаний, образовательных техник и технологий с целью развития субъектных потенциалов личности студента;

– целостное развитие субъектной позиции будущего профессионала, обеспечение единства мотивационно-ценностного, отношенческого, регулятивно-деятельностного компонентов;

– ориентация студентов на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самосовершенствования;

– ориентация студентов на личностную самореализацию в профессиональной деятельности, развитие субъектной позиции по отношению к учебно-профессиональному труду, выработка индивидуально-личностных стратегий и тактик собственной жизнедеятельности.

УДК 37.0 + 371 + 378

М. Н. Ахметова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОБЩЕЕ, ОСОБЕННОЕ, ИНДИВИДУАЛЬНОЕ

В информационном поле современной педагогики все чаще встречается обращение к феномену образовательного творческого пространства, где понятие «пространство» коррелирует с понятием «среда»; понятия счита-

ются соотносимыми, взаимосвязанными, хотя и не тождественными. Это значимые категории, требующие исследования на уровне философского и психолого-педагогического анализа.

Сущностная характеристика образовательной среды (духовной, интеллектуальной, творческой) представляет творческое пространство, где возможна индивидуальная траектория развития субъекта, пространство спонтанной, ситуативно не стимулированной деятельности. Эти условия оказываются началом становления у будущих учителей проективного педагогического мастерства, под которым мы понимаем меру готовности и способности учителя полноценно реализовывать проектировочные функции при решении конкретных учебно-воспитательных задач и ситуаций [1].

Названные дефиниции – образовательная среда и образовательное пространство – предполагают выяснение общего, особенного и индивидуального. Важнейшими отличительными характеристиками этих понятий, по В. А. Ясвину, являются широкий междисциплинарный подход, исследование среды непосредственного окружения человека, где границами служат его действия, рассмотрение самих людей как неотъемлемой части исследуемой ситуации. **Образовательная среда (среда образования) – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [11, с. 14].**

«Заданный образец личности» может быть не выражен достаточно четко, что не означает отсутствия влияния образовательной среды на личность, действия которой характеризуют в таком случае стихийное или избирательное влияние. И. К. Шалаев и А. А. Веряев пишут: «Среду мы понимаем ... обобщенно, как набор медий, включая различные связи и взаимодействия человека с окружающим его миром. Термин “медиа” часто понимается как набор сред, в которых человек живет, но более правильно его понимать как набор сред, посредством которых человек общается» [9]. Именно такая образовательная среда создавалась в опытно-экспериментальной работе С. Т. Шацкого: «Нами заранее была обдумана среда, с которой мы стали работать, место и формы работы... Чтобы правильно осветить действующую педагогическую «систему» ... следует очертить ее цели, программу, методы и организацию... Каков же наш метод? Он опирается прежде всего на реальный опыт ребенка... На основании его мы организуем занятия в школе ...затем мы вводим ребенка в соприкосновение с накопленным человеческим опытом... К этой работе мы присоединяем упражнения» [10, с. 134 – 141].

Границы социального пространственно-предметного окружения человека проницаемы, и среда представляется «вероятностной», «избыточной». В эту среду, замечает А. М. Лобок, можно погружаться, по ней можно путешествовать, ее можно изучать, но ее принципиально нельзя «до конца» освоить [5]. **Эта особенность образовательной среды делает ее соотносимой с образовательным пространством, представляющим протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами (С. И. Ожегов).** В этом пространстве осуществляется осознанное взаимодействие с окружающим миром. Следовательно, как замечают И. К. Шалаев и А. А. Веряев, соответствующим специальным образом организованные, структурирован-

ные, социализированные образовательные среды-медии, выполняющие функции трансляции социального и индивидуального опыта, освоения культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть. Человеческую культуру ученые определяют как естественную образовательную среду, где и происходит становление и «разрастание» креативно-образовательных пространств деятельности субъектов. Начало такого обновления, как замечают ученые, – «точка удивления», «собственная вопрошительность», «зона интереса». В этом сложность пребывания в образовательном пространстве: взаимодействие на основе сотруднических отношений предполагает ситуации исследования, где происходит совпадение интересов участников педагогического процесса. «В пространстве надо двигаться. Оно оказывается маркированным, поделенным на зоны. Поэтому одно из следствий движения – *пересечение границ*. Для границ характерна проницаемость и, одновременно, их ощутимость. Более того, движение ощущается именно в момент перехода границ... Факт перехода должен быть замечен и замечен... Пересечение границы – это и *вторжение*, на которое обладатель территории дает согласие» [3, с. 110, 111].

В. И. Панов рассматривает образовательную среду как *факт* обучения и развития участников учебного процесса (психодидактический компонент, по В. А. Ясвину); как *фактор* обучения и развития, поскольку среда активно воздействует на обучающихся (межличностный и социальный компоненты, по В. А. Ясвину); как *условие* обучения и воспитания, *средство*, *предмет проективной деятельности педагогов, моделирования* разных типов средовых конструкторов (в том числе пространственно-предметных, по В. А. Ясвину) [6, с. 54, 55].

Пространство жизни оказывается неразграниченным, и человеку сложно подняться над этой множественностью пространств, удержать их в поле зрения и осуществить выбор. Поэтому проблема свободы конструктивно построенного личностью пространства возможна как проблема развивающего собственного движения. Как можно заметить, рассмотрение феномена образовательной среды и пространства позволяет видеть сочетание проективного подхода к конструктивному построению индивидуального пространства личности как пространства развития со спонтанной деятельностью субъектов в условиях свободного выбора. Исследования показывают, что человек постепенно входит в образовательное открытое пространство. И это вхождение и пребывание в нем требует от субъекта собственных усилий. «Позиционирование» предполагает «запрос на себя», как замечают ученые. Коммуникативный диалог способствует сравнению с другим. Человек «пишет» собственный поведенческий текст порою в сложных условиях экзистенциальной драмы учебного заведения. «Настоящая педагогика всегда драма, – замечает А. М. Лобок, автор концепции вероятностного образования. – Драма несовпадения с детьми. Драма несовпадения с собой... Абсолютной ценностью остается незаконченный черновик наших несовпадений, наших непониманий, наших разрывов в собственной деятельности» [3, с. 3, 4]. Таким образом, между понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство» есть много точек соприкосновения и роднит их направленность на задачи образования, оба выступают окружением, внешним по отношению к субъекту образовательного процесса [9].

Названные общие характеристики рассматриваемых понятий диктуют необходимость выявления и их особенностей. Специфическими особенностями образовательной среды являются понимание ее как системы влияний и условий формирования личности, различных путей познания мира. Среда предполагает, по мысли И. К. Шалаева и А. А. Веряева, погруженность в нее, сиюминутное или частное использование потока информации из нее для целей изменения и совершенствования человеческого «Я». Образовательное же пространство в большей степени предполагает не погруженность, а присутствие, пространство выполняет свои функции в более критические или решающие для будущего моменты, связанные с судьбоносным выбором.

Обучающемуся должны быть открыты многие миры, потому что стать субъектом – значит «репрезентовать себя другим», «отразиться в других, продолжить себя в них», «запечатлеться». В. П. Зинченко называет множество миров, в которых рождается и присутствует сознание человека. Это мир идей, понятий, научных знаний и мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций; мир деятельности и мир представлений, воображения, культурных смыслов и знаков. Сознание может «метаться» между этими мирами, «погружаться» в них, «подниматься или витать над всеми ними», «сравнивать, оценивать, восхищаться, страдать, судить» [4, с. 15 – 36]. В заданных модельно-образовательных средовых условиях происходит становление субъектных траекторий соучастников образовательного процесса. Этому способствует «веер равнодостоинных направлений самоизменения» (Г. А. Цукерман) в рамках сознательно-целевого пространства открытого диалога, личностно-субъектной позиции. Без разнообразных взаимодополняющих образовательных сред, заполняющих малые и большие пространства и формирующих их, становится невозможным объединение идеи пространства и идеи образования. Образовательное пространство, таким образом, отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов [9]. Учебные и методические материалы становятся основой пространства индивидуального движения обучающихся по собственной траектории. Эта особенность образовательного пространства позволяет каждому сделать свой личный выбор, расширяя и обогащая пространство философскими и педагогическими ценностями, инновационными идеями и технологиями, собственными инвариантами многообразного пространства культуры. Траектории движения нестандартны, как и содержательно-процессуальное наполнение каждого микропространства. Как можно заметить, личностное «живое» знание «выращивается» самим субъектом деятельности и общения в условиях широкого образовательного и специально создаваемого образовательного пространства. **В научном определении, образовательное пространство в широком смысле слова представляют как форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный.**

Формы и технологии локальных образовательных пространств могут быть самыми разнообразными, но личность должна быть относительно свободной, самостоятельной, взгляды и позиции которой основываются на принятых ею или выработанных собственных педагогических идеях. Точка зре-

ния человека на мир и на себя самого способствует вхождению в миры других, дистанцируясь и одновременно взаимодействуя с этими мирами. «В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению... Нечто внутреннее, независимое» [2, с. 68]. Ни один элемент образовательного пространства, его атмосферы не должен стать отрицающим и отторгающим для личности. Диалогизация, творческое общение, свобода самовыражения – вот что ценно в атмосфере этого пространства. Миры участников образовательного процесса не замкнуты. Они многообразно пересекаются и переплетаются («Я в нем, он во мне»). Происходит обмен идеями. И в большом диалоге, и в микродиалоге слышатся разные голоса, они «проникают» друг в друга, «сливаются» воедино и снова «размыкаются». Как можно заметить, идея, в том числе почерпнутая их педагогических книг, является областью открытий, откровений, «узнаний», сообщений, где личность, по мысли М. М. Бахтина, имеет не только среду и окружение (пространство), но и собственный кругозор. Происходит трансформация определенного пространственного окружения в «место» как средовую ситуацию, включающую в себя и индивидуально-психологические характеристики человека, и свойства окружения (по «концепции места» Ю. Г. Панюковой). Диалогическая природа идеи предполагает живой контакт с «чужою» мыслью, воплощенной в «чужом голосе». В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается интериндивидуальная и интересубъективная идея. Это живое событие, как считает М. М. Бахтин, которое разыгрывается в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний. Изолированное сознание приводит к вырождению даже самые яркие идеи, для которых важно быть услышанными и «отмеченными» другими голосами и с других позиций [2, с. 100]. Следовательно, надо учить будущих учителей слышать «резонансы голосов-идей» прошлого, настоящего и будущего, которые сходятся и спорят в плоскости современности. И поскольку в идее должен «звучать» сам человек, его духовная установка, личная позиция, «голоса» ученых, педагогов-новаторов, **особую значимость приобретает индивидуальное в образовательной среде и пространстве**. Заметим, одним из условий высокого качества образования Л. П. Рябов называет «организующую обучение среду». Это предметно-пространственная (искусственная) среда. Ее цельная установка – создание условий для накопления навыков по предмету путем применения вспомогательных средств обучения (С. Д. Смирнов). Анализируя различные психолого-педагогические представления об образовательной среде, Н. В. Кузьмина называет условия, в которые попадает студент, материальной и профессиональной средой, отмечает необходимость гармонизации отношений «человек – среда». Это актуальная проблема «погружения человека в мир», предполагающая организацию и структурирование образовательного пространства, где человек раскрывает свой внутренний мир. Д. Б. Богоявленская называет это пространство «креативным полем». Индивидуальное в нем определяется высокой духовностью и творчеством как сущем в человеке, способном на собственный выбор и позицию, «авторство» в педагогике. Во внутреннем диалоге человек становится «субъектом обращения» (к себе, другому, третьему). «Человек в человеке», как образно говорит М. М. Бахтин, раскрывается во внутреннем диалоги-

ческом общении и в коллективном труде (микрогруппы). Это всегда позиция, два или группа голосов, на которую можно реагировать. Ученые называют творчество способом «личностного» существования, когда человек «пробивается» к самому себе, своей индивидуальности «через толщу норм и предписаний». Ш. А. Амонашвили считал, что каждый учитель стремится к созданию творческого пространства урока. Он творит педагогический процесс и переустраивает окружающий мир так, чтобы в них ребенок познавал себя как человека, индивидуальность. Характеризуя творческие пространства урока, А. В. Хуторской называет уроки-фантазии, художественного творчества, уроки сочинения сказок и стихов и др. В школе № 734 г. Москвы свободное образовательное пространство как творческое стимулируется методиками «погружения». Учителя называют образование «ощущением радости от прикосновения к культуре», «прозрением». Технология «погружения» способствует эмоциональному включению каждого в образ, эпоху, ситуацию. Погружение становится исследованием своего внутреннего мира и возможностью понять мир чужой души (учителя, одноклассников, героев книг, исторической личности и т. д.) [7].

В книге «Homo ludens (Человек играющий)» Йохан Хейзинга описывает игровое творческое пространство, создаваемое «внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым» правилам. Пространство игры «как одно из самых фундаментальных духовных элементов жизни» наполняется «чувством напряжения и радости», сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь [8, с. 56]. Эти и многие другие «малые» творческие пространства испытывают влияние событий и ситуаций жизни, что сохраняет, совершенствует, изменяет образовательные пространства, обусловленные нелинейным характером мира. В педагогике все оказывается сложным, даже игровое пространство с его временными границами, необходимостью «яркого» вхождения, значимости самого предмета игры, условиями «расширения представления о себе», когда человек становится «узнаваемым как процесс».

Таким образом, по справедливому замечанию М. М. Бахтина, научное сознание современного человека научилось ориентироваться в сложных условиях «вероятностной вселенной», не смущается никакими «неопределенностями», а умеет их учитывать и рассчитывать. Этому сознанию уже стал привычен эйнштейновский мир с его множественностью систем отсчета [2, с. 314].

Литература

1. Ахметова, М. Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М. Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, СО РАО, 2005. – 308 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Изд. 4-е. – М.: Сов. Россия, 1979. – 314 с.
3. Драматургия реального педагогического взросления, или Как возможен педагог вероятностного образования в современной школе / сост., предисл. и коммент. А. М. Лобка. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2002. – 166 с.
4. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1991. - № 2. – С. 15 – 36.

5. Лобок, А. М. Вероятностное образование в вопросах и ответах / А. М. Лобок. – 1999. – 24 с. (рукопись).
6. Панов, В. И. От развивающего обучения к развивающей образовательной среде / В. И. Панов // Инновации в российском образовании. – М., 2000.
7. Погружение – методика будущего: пособие для творческого учителя / под ред. А.Н. Тубельского. – М.: Парсифаль, 1999. – 302 с.
8. Хейзинга, Йохан. Homo ludens (Человек играющий). В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга / пер. с нидерланд. В. Ошиса. – М.: ООО Изд. АСТ. – 2004. – 539 с.
9. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев – Web-site: http://bspu.secsna.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
10. Шацкий, С. Т. Пед соч: в 4 т. // С. Т. Шацкий. – М. 1964. – Т. 2. – 476 с.
11. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования до проектирования / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 37.0

Л. Н. Куликова

КОРПОРАТИВНЫЙ ДУХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СУЩНОСТЬ, СТАНОВЛЕНИЕ, ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОТЕНЦИАЛОВ

Нынешнее пробуждение самосознания российского общества, вылившееся в сложные процессы его целостного обновления, хотя еще и не дало ожидаемых результатов, но привело к рождению и утверждению в реальной жизненной практике таких непривычных феноменов, как «корпорация», «корпоративная культура», «корпоративный дух» организации. Стремление найти возможности приращения силы страны через усиление индивидуального и корпоративного самосознания членов общества как организаторов и участников конкретной деятельности, через формирование сплоченных и целеустремленных совокупных субъектов социального творчества ставит проблему осмысления сущности, становления «корпоративного духа» в обществе и гуманизации его воспитывающих потенциалов в число самых приоритетных в науке и практике.

Выбора – «быть или не быть» корпоративному духу фактором образования, фактором личностного и личностно-профессионального самоизменения людей, как получающих образование, так и обеспечивающих его получение, – ни у практиков, ни у ученых нет. Этот дух в учреждениях, в том числе образовательных, уже складывается, разворачивается, «работает» объективно – в условиях рынка, а точнее, в условиях существования образования, выброшенного властью в область прямых рыночных отношений, где оно, образование, и пытается преодолеть свою социальную незащищенность по законам выживания. Выбор только в том, игнорировать влияние корпоративного духа или все-таки заметить и исследовать, выработать реальные педагогические механизмы «управления» им (вектором его развития, возможностями воздействия на личность и отношения в сообществе),

минимизировать его деструктивную силу и использовать определенный позитивный потенциал. И свой выбор педагогика делает в пользу освоения и регулирования этого сложного и неотвратимого социально-педагогического явления.

Не вернется в современных условиях, как бы нам ни хотелось, дух коллективизма (да, строго говоря, и был ли он когда-либо явлением массовым?) в его чистом, лучшем варианте, когда человека при любых условиях коллеги принимали, понимали, поддерживали, из соображений «товарищества» закрывали глаза на его некачественный труд. Сегодня уже иная социальная ситуация – важен каждый человек как продуктивный исполнитель совокупного, корпоративного интереса, это от его труда в образовательном учреждении прямо зависит благополучие каждого. Причем эта зависимость не эфемерна, как при коллективизме, а вполне реальна, выражается качественно и количественно: духовное и материальное благополучие каждого зависит, например, от набора учащихся, от технического обеспечения, от создания условий работы, т. е. от личных действий каждого и всех вместе. И в случае неудачи расплата за нее коснется каждого и достаточно сурово.

Конечно, можно еще некоторое время по-прежнему провозглашать, но на деле как бы игнорировать ответственность образования, конкретного образовательного учреждения за подготовку молодых к жизни в новых, жестких условиях конкуренции. И педагогов для системы образования готовить как раньше – принимать за истину то, что законы педагогики вечны и неизблемы, что опора на ее принципы, методы обучения и воспитания сформирует у обучающихся, независимо от социальных условий, высокие моральные образцы поведения и духовную культуру. И в этом случае продолжать упорно повторять будущим учителям положения классической дидактики как основу будущего профессионального труда – воспитания «вообще детей» в «стране вообще».

Но, осуществляя образование вне контекста неоднозначного – чаще пагубного – влияния кризисного общества на становление личности, прежде всего, на ее духовно-нравственное развитие, образованность и воспитанность, заметного улучшения в образовании не добиться. Именно здесь педагогическое «промедление смерти подобно», потому что не вполне регулируемые социальные процессы уже сегодня вызывают спонтанные «зигзаги жизни» молодых, выражающиеся в их непродуктивных способах вхождения в этот мир – часто нравственно не отрефлексированных и бесперспективных.

И молодой учитель, и его ученик оказались равными перед трудностями духовно-нравственного самоопределения в нестабильном обществе. Именно поэтому сегодня молодым совершенно необходимы психолого-педагогические знания и опыт, способные помочь им сформировать собственную готовность к обучению, развитию, трудовой деятельности как к средству самостабилизации в жизни, что подразумевает и личностный рост, и личностный вклад в развитие социума. Свою роль в этом может сыграть педагогическая поддержка, направленная на *осознанное вхождение обучающихся в корпоративное объединение через гуманистическое осмысление ими феномена корпоративного духа (а не на основе примитивной адаптации к сверстникам, к наличным условиям образовательного социума).* Это создаст

возможность использования ими рефлексии, сознательного определения своей позиции, выбора решения и действий, поможет избежать участи «песчинки» в потоке жизни корпорации. Поможет если уж не стать сознательным борцом за приведение интересов корпорации в соответствие с интересами общественного развития, то хотя бы не превратиться в «стихийного» ниспровергателя последних. Поможет личноно состояться.

Словом, перед каждым из молодых людей возникает непростая задача: вживаясь в новое для себя образовательное учреждение, самостоятельно отрефлексировать особенности отношений в нем, превалирующих ценностных регулятивов, в целом корпоративного духа, понять положительные и отрицательные особенности последнего и найти собственные способы – где совершенствуя групповые отношения, а где и обходя некоторые из них, наиболее деструктивные – сохранять и развивать свою самобытность, реализовывать собственные жизненные цели. Иными словами, молодому человеку, всерьез озадаченному получением настоящего, достойного образования, чтобы сделаться творцом собственной судьбы, необходимо стать полноправным субъектом гуманистического преобразования корпоративного духа своего образовательного учреждения.

А поскольку основы ее как системы жизненных убеждений и субъектного опыта закладываются у человека с детства, с периода его обучения, то проблема корпоративного духа, его становления в индивидуальном сознании и его развития как социально-психологической среды личностного роста людей становится одной из актуальных проблем педагогики.

В связи с этим возникла потребность заложить основы теоретико-педагогического исследования феномена «корпоративный дух образовательного учреждения» в качестве фактора личностного саморазвития субъектов педагогического процесса.

Прежде всего, чтобы иметь возможность понимать друг друга при обсуждении проблемы, необходимо идентифицироваться в содержании ключевого понятия, т. е. обосновать и принять рабочее определение феномена «корпоративный дух».

В связи с этим нельзя не отметить, что с понятием «корпорация», лежащим в основе названия исследуемого феномена, связаны и позитивные, и негативные смыслы. *Так, в теории коллектива понятием «корпорация» обозначается группа достаточно высокого уровня сплоченности, в которой ее члены объединены общностью целей, ориентируются на единые ценности, качественно осуществляют групповое взаимодействие*, т. е. эта группа обладает рядом важнейших характеристик зрелого коллектива – и это основное. Но она является антиподом коллектива в главном – в направленности, поскольку в ней групповые, «корпоративные» интересы являются превалирующими по отношению к интересам социального целого.

Понятие «корпоративный дух», таким образом, традиционно несет в себе следующие коннотаты: оно обозначает некое сплоченное сообщество с узкосоциальной, корпоративной (групповой) направленностью; это сообщество представляет собой оппозицию социальному целому по своим интересам; оно сосредоточено на собственном выживании и потому использует любые средства для этого, вступая в конфликт с обществом. В таком узком смысле указанный термин не может быть принят сегодня, потому что опре-

деляемое им явление противостоит российскому менталитету, опирающемуся на общинный дух, стихийный коллективизм. И хотя в реальной жизни многих людей коллективистская ориентация не выдерживается, но как идеал – в единстве с ориентацией на развитие личности, индивидуальности – все-таки представляется незаменимой.

И как бы мы ни хотели отмежеваться от феномена корпоративности, реальность требует его осмысления. Необходимо наполнение понятия «корпоративный дух» новым, углубленным содержанием. И сегодня рождаются его современные денотаты. Это обусловлено социальной практикой – тем, что появляются новые типы социальных сообществ, организаций, прежде всего, профессиональных, которые, чтобы выжить, а затем и далее развиваться, должны уметь сознательно, целенаправленно автономизироваться, добиться высокого качества внутренней жизни, постоянно его подтверждать результатами деятельности, заявить о себе в социальной среде, даже в чем-то составлять ей содержательную оппозицию, тем самым обогащая свой ресурс.

Корпорации – типы организаций особого способа проживания «на границе», на острейшем противоречии между государственным и частно-групповым способами удовлетворения потребностей общества, осуществления наиболее социально востребованных видов деятельности, предоставления, как сейчас принято говорить, актуальных «услуг». Именно это и делает корпоративный способ объединения людей наиболее продуктивным в современных условиях развития общества.

Но сегодня остро встает вопрос о том, чтобы сохранять равновесие между интересами общества и корпорации, возвращать не самостийных монстров капитализма, а сознательных совокупных социальных субъектов, которые способны выбирать траекторию своего развития в русле социальной полезности – для усиления консолидации общества, улучшения его благосостояния и духовно-нравственного укрепления.

Все сказанное касается и образования. Возникающие сегодня частные школы, детские сады, психолого-педагогические центры, обычные и профильные детские лагеря – это реалии современного российского социума. Чтобы выстоять и развиваться, им важно социально утвердиться. Для этого образовательному учреждению надо создать «свое лицо» («имидж», а точнее, «индивидуальное отличие»). С этой целью учреждение должно «выбросить» в среду систему «манков», привлекающих людей, побуждающих сделать выбор именно в его пользу: впечатляюще заявить свои цели; разработать и использовать привлекательные знаки отличия, обозначающие принадлежность к нему; убедительно демонстрировать первые и последующие результаты своей деятельности.

Такие корпоративные образовательные учреждения, чтобы самоосуществиться, должны создать содружество своих членов, помочь им понять общий интерес и достойный уважения смысл их деятельности. Становление этих образовательных учреждений является, по сути, рождением и развитием группового, корпоративного самосознания их участников. Происходит самоидентификация образовательного учреждения как корпорации – с одной стороны, автономной социальной целостности, решающей «собственные задачи», в чем-то даже противостоящей обществу в защите своих

интересов; а с другой – совокупного социального субъекта, ассоциативного члена общества, способствующего его развитию (поскольку данные групповые интересы тоже чаще всего важны для общества, но до определенного времени не осознаются им или не включаются в число приоритетных).

И если образовательное учреждение успешно вовне и благотворно внутренне: создает благоприятную атмосферу для своих работников и воспитанников, осуществляет качественное образование, повышает в глазах людей ценность принадлежности к этому учреждению, – в нем возникают многогранные деловые и межличностные связи, укрепляющие и усиливающие продуктивность деятельности и социальный имидж.

Прежде всего, работникам образовательного учреждения приходится определить, пережить и лично, каждому как свою собственную, принять общую цель деятельности, увидеть социальное предназначение учреждения – для общества в целом и для каждого включенного в него человека, т. е. принять его *миссию*. Именно в этом случае, думается нам, и можно говорить о «корпоративном духе» образовательного учреждения.

Словом, феномен «корпоративный дух образовательного учреждения» может быть определен как выражение общей готовности его сообщества в целом, включая обучающихся и обучающихся, к качественному решению социальных задач – образования людей, повышения уровня их личностной и социальной зрелости – в единстве с целенаправленным удовлетворением потребностей его работников как социальной группы. Основу этой готовности составляет такое состояние группового самосознания и индивидуальных предпочтений внутри корпорации, когда людьми осознаны смыслы и цели совместной деятельности, осмыслена и лично принята миссия учреждения, т. е. сложилась максимальная внутренняя мотивация на продуктивную самоотдачу в деятельности; когда в учреждении царит атмосфера творчества, энергии, инициативы и ответственности; когда участники его жизнедеятельности готовы сознательно отстаивать свои индивидуальные и групповые интересы в социуме, создавать и поддерживать фирменный имидж, при этом динамично сопрягая групповые интересы с интересами социального целого.

Именно в таком состоянии образовательное учреждение наиболее жизнеспособно и продуктивно в современных условиях социального экспериментирования.

Кроме того, образовательное учреждение, если оно взрастило и осознанно культивирует свой корпоративный дух, понимая его не как антитезу социальному целому, а как форму использования возможностей современного социума для развития и адекватного самоутверждения корпорации и ее членов в целях решения актуальных социальных задач, получает перспективу выживания и развития даже при непредвиденных внешних и внутренних коллизиях, поскольку основано на творчестве и поощрении креативности людей, а развитие креатосферы человека есть основа социального и духовного прогресса, движения к новому, свободному социуму.

В данном истолковании корпоративного духа образовательного учреждения фиксируется то лучшее, что дала для его понимания теория и практика развития коллектива. Но, наряду с этим, в духе корпорации есть то, что отличает его от духа коллектива: осознание необходимости отстаивания

интересов корпорации, постоянного подкрепления ее авторитета, установка на непрерывное самообновление и самопреобразование, т. е. по выражению Ф. Варелы, на «самопроизводство». Это та самая естественно сопутствующая жизни учреждения «неуспокоенность», которая возникает от необходимости соответствовать изменчивым обстоятельствам, воспроизводить и обогащать динамику согласования-рассогласования своих интересов с социумом, диалектику выживания и развития в противоречивом социуме. Именно это и является условием развития и социального самоутверждения, социально-психологической стабилизации корпорации в социальной среде.

Таким образом, реально, на наших глазах появляются новые типы образовательных объединений, жизнестойкость которых зависит от их внутренней духовно-практической консолидации и внешней самопрезентации, успешного самоутверждения в качестве автономных совокупных социальных субъектов. И рождается, развивается их корпоративный дух как система внутренних координат в их самоорганизации, приобретая все большее значение ведущего фактора их саморазвития и социального самоутверждения.

Смыслообразующим ядром феномена «корпоративный дух образовательного учреждения» выступает потребность создания взаимно поддерживающих отношений и уважения достоинства каждого человека, определяющая и качество педагогического труда, и качество его продукта – выпускника учреждения. Эта потребность может членами сообщества постепенно осознаваться как общая цель организации, как идея, одухотворяющая их деятельность. Идея помогает людям, при созданных руководством приемлемых условиях труда и проживания, на своем конкретном участке деятельности чувствовать себя в решении профессиональных задач не простыми исполнителями, а общностью компетентных и ответственных единомышленников. Постепенно вырабатывая общую (сближенную по смыслам) систему ценностей, субъекты корпорации на этой основе пересматривают свое отношение к обучающимся и к коллегам, к средствам своей деятельности, к своему профессиональному мастерству, в результате приходя к пониманию необходимости личностно-профессионального «самовоспроизводства».

Словом, образовательные учреждения как трудовые коллективы, чтобы оставаться жизнеспособными, вынуждены постоянно возвращаться к осмыслению своей социальной роли и ее реализации в деятельности, возможностей совершенствования собственной жизнедеятельности в интересах работников, обучающихся и общества. Только следствием этого может стать углубление корпоративного духа учреждения, формой инобытия которого выступает индивидуальный «дух» каждого из членов корпорации. Он способен существовать и проявляться как стремление каждого участника педагогического процесса – педагога, ученика, руководителя, родителя – осуществлять свою функцию добросовестно и ответственно, как личная целеустремленность, преданность интересам дела, своего сообщества и общества в целом, как самоконтроль и обогащение своих возможностей – самообразование, самосовершенствование.

И одновременно сам корпоративный дух выступает мотиватором усиления включенности человека в жизнь корпорации, что служит укреплению и развитию последней.

В то же время корпоративный дух – не данность, не то, что возникает раз и навсегда. Он существует как процесс – всегда в динамике. Так, например, саморазвитие образовательного учреждения в естественных условиях его жизнедеятельности и социального взаимодействия нередко способно привести это учреждение в тупик, если корпоративный дух последнего не развит: то в учреждении возникает некоторый внутренний диссонанс, когда те или иные частные интересы начинают возобладать над интересом социального целого и развиваются тенденции социальной конфронтации – бесперспективного пути для организации; то назревают внутренние конфликты, обусловленные расхождением методическим – использованием и оправданием несовместимых средств влияния на обучающихся; то рассогласовываются некоторые профессиональные ценности.

Эти и другие противоречия играют двоякую роль: они могут выступать – при демократическом внутреннем управлении и устойчивом корпоративном духе – «стимульным материалом» для творческих дискуссий и самоукрепления сообщества, а могут стать основой дестабилизации сообщества, саморазрушения организации. Важно помнить это на практике.

Признание неоднозначности и динамичности феномена «корпоративный дух образовательного учреждения» позволяет вывести ряд следствий.

Первое. Развитие «корпоративного духа» образовательного учреждения, если оно протекает стихийно, приводит, как правило, к появлению рисков самоискажения, к закреплению идей социального и личностного «борьбизма», непродуктивного ни в личностном, ни в социальном плане. Следовательно, *развитие гуманистически ориентированного (имеющего в своем «ядре» идею духовного расцвета человека) «корпоративного духа» требует последовательного, активного, но достаточно тонкого педагогического сопровождения – создания специальных организационно-педагогических условий.*

Второе. Становление «корпоративного духа» образовательного учреждения является для участников корпорации средством самообучения новым – конвенциональным – отношениям, путем к приобретению способности решать общие и индивидуальные задачи на основе договоренности, выработки взаимоприемлемых позиций. Иначе говоря, *становление корпоративного духа учреждения стимулирует развитие демократических, гуманистических установок у людей, закладывает иные, менее жесткие социальные связи.*

Необходимо признать, однако, двойственный характер влияния корпоративного духа – его добро и зло.

Позитивная роль «корпоративного духа образовательного учреждения» обуславливается его содержанием – соответствием запросам входящих в корпорацию людей и общества, побуждением к развитию осознанных, практических связей, взаимно стимулирующих развитие людей и сообщества.

Но при этом всегда остается реальной опасность столкновения интересов корпоративных единиц и общества в целом, их противостояния, «не-

ротягивания одеяла на себя», выбора всяческих обходных путей, включая лоббирование интересов корпораций в сферах власти, создание диспропорций социального и ведомственного интересов в социуме. Поэтому феномен «корпоративный дух образовательного учреждения» не может рассматриваться как однозначно положительный – таковым он может стать только в условиях социального, социально-психологического и педагогического регулирования, т. е., прежде всего, на основе целенаправленного воспитания. «Корпоративный дух» образовательного учреждения есть его специфическая нравственно-психологическая атмосфера, система отношений в нем, когда люди сплочены ценным для них общим устремлением, способны отстаивать свои индивидуальные интересы, заложенные в интересах и деятельности «корпорации», но в то же время сориентированы на противостояние другим подобным объединениям – для создания благоприятного пространства ее собственного «индивидуального» развития.

Основу саморегуляции корпорации составляет ее особая цель, выделенная из общих целей развития общества, оформляемая как важнейшее условие этого развития. Она усиленно акцентируется в сознании собственных членов и окружающих, прежде всего, убедительно артикулируется для властных структур. Корпорация, по определению, вычленяет свои интересы из общественных и, отстаивая их, нередко последние не берет во внимание, противопоставляя себя социальному целому.

«Корпоративный дух», по сути, есть устойчивое внутреннее состояние группы, характеризующееся солидарностью ее членов в реализации групповых интересов и самозащищающимся поведением по отношению к другим сообществам, к обществу в целом. Корпоративный дух образовательного учреждения несет в себе идеологию конкурентоспособности, обосновывает и оправдывает пути достижения высокого результата, что нередко связано с отступлениями от моральных норм в деятельности и отношениях внутри организации и вовне.

Содержательной основой корпоративного духа, как правило, выступают, с одной стороны, выбор образовательным учреждением особой стратегии развития, наработка опыта качественного обучения, воспитания, организации педагогического процесса, но, с другой, в нем отражаются и закономерно появляющееся «завышенное оценивание» деятельности учреждения, и избыточная самопрезентация в социуме. Достаточно часто происходит так, что творческая активность, асертивность педагогического сообщества образовательного учреждения под влиянием конкурентных устремлений преобразуется в своеобразную агрессию, отношения с подобными себе учреждениями принимают характер «борьбизма».

Одним словом, корпоративный дух образовательного учреждения – это динамичное явление, он постоянно в состоянии изменения – совершенствования или качественного деструктивного перерождения, что происходит спонтанно, т. е. согласно внутренним законам развития. И в случае, когда развитие происходит педагогически неуправляемо, отчетливо проявляется тенденция к деструкции – ценностно-смысловой примитивизации, эмоционально-нравственному снижению, усилению закрытости педагогической системы, агрессии, социальному фрондерству, что приводит в конечном счете к нарушению развития образовательного учреждения, прежде всего, к утрате его перспектив.

В этих условиях способен сформироваться такой антисоциальный «корпоративный дух» учреждения, в том числе и образовательного, когда оно становится скрытым антагонистом социальному прогрессу.

Зло, которое может приносить корпоративный дух самому учреждению, социуму и личности, происходит от нарушения таких принципов жизни и развития человеческого сообщества, как гуманизм взаимодействия, приоритет духовных ценностей, единство индивидуального и социального интересов, социальная адресованность «продукта» деятельности и ответственность перед обществом за результаты профессионального труда.

К негативным проявлениям корпоративного духа образовательного учреждения относятся:

– предельная автономизация учреждения на основе чрезвычайного подчеркивания его отличий, убежденности объединенных в нем людей в его исключительности, приводящая к самоуверенности, зазнайству и снижению личной ответственности перед обществом;

– развитие некритического отношения в целом к учреждению и друг к другу, к стилю и результатам деятельности, ведущее к снижению духовно-нравственного уровня жизни сообщества, к ухудшению социально значимого результата его профессиональной деятельности;

– изжитие людей, имеющих собственную позицию по тем или иным вопросам жизни и труда сообщества, не совпадающую с позицией большинства, приводящее к исчезновению почвы для диалога, обсуждений, поиска консенсуса, что снимает противоречия как основу развития и снижает активность жизни учреждения;

– «воспитание» конформизма членов сообщества, появление людей, ищущих неадекватные способы удержаться в нем, к числу которых можно отнести доносительство, интриганство, «подсиживание», что гасит энергию сообщества, «отводя» ее в иное, непродуктивное русло «нормализации отношений», снижает свободу самовыражения людей, творчество в деятельности и общении;

– «психологическое давление» на личность, оказываемое конформным сообществом, имеющим существенные «акцентуации характера» (веру в свою гиперисключительность, непогрешимость, неподвластность внутренней и внешней критике), что усиливает риски личностно-профессиональных деформаций педагогов и личностно-ролевой деструкции обучающихся;

– развитие агрессии по отношению к внешней среде, к тем, кто «смеет» оценивать деятельность, что приводит к возникновению такого феномена ложной консолидации, который именуется «честь мундира» и основывается на «круговой поруке» и оправдании любого нарушения норм деятельности и требований морали и др.

Эти негативные влияния – не обязательный продукт развития корпорации, а только результат нарушений в этом развитии, и их появление, как уже подчеркивалось, необходимо и возможно предупреждать демократическим, рефлексивным регулированием, саморегулированием жизнедеятельности образовательного учреждения.

Таким образом, рассмотрев вопросы сущности феномена «корпоративный дух образовательного учреждения», мы принимаем его определение

как особого, важного фактора развития общества и личности, подчеркиваем динамичность данного феномена, риски его стихийного образывания. Мы указываем на него как на мало используемый ресурс развития социума и человека, утверждаем возможность и необходимость специальной психолого-педагогической поддержки его становления. И это рассматриваем как предмет дальнейшего исследования.

Столь же объективным, хотим мы это признать или нет, является и *педагогический потенциал корпоративного духа*, выражающийся в том влиянии, которое оказывает корпоративный дух на всех участников педагогического процесса:

- на преподавателя;
- на сообщество педагогов;
- на обучающегося;
- на родительскую семью ученика;
- на социальную среду (на ближайшее окружение образовательного учреждения – село, район, город).

Корпоративный дух в своем стихийном развитии как обоснование предельной конкуренции оказывается мощной разрушительной силой для педагога как личности и профессионала: сплачивая педагогов обещанием определенного улучшения их жизни, возрастанием благосостояния, он вместе с тем оказывает разъедающее влияние на их главные личностные и профессиональные ценности. Поступиться гуманистическими педагогическими принципами – уважения к личности вообще и ребенка в том числе, безусловного принятия его, учета его возрастных и индивидуальных особенностей и др. – это безнравственно и непрофессионально. И в обычных условиях педагог чаще всего остается на высоте профессионального долга. Но в контексте, например, разной платежеспособности семей, от чего, в конечном итоге, будет зависеть дополнительная оплата труда учителей и многое другое, такой отход от принципов гуманной педагогики становится, к сожалению, не только возможным, но и как бы оправданным условиями жизни и духом корпорации. В этом и проявляется объективно существующая «воспитывающая» сила корпоративного духа. И особенно она значима – практически судьбоносна – для развития личности.

Личность, как известно, воспитывается личностью, т. е. самоосознающим, ответственно активным, избирательно целеустремленным человеком. *Учитель (преподаватель, воспитатель), включаясь в систему отношений образовательного учреждения как корпоративного объединения, при осмыслении и принятии корпоративных ценностей может сохранить свое лицо гражданина, подлинного педагога только при собственном нравственном усилии – при установлении такой своей внутренней позиции, когда доминирующими для него станут ценности более высокого порядка: общечеловеческие, гуманистические, культурные, духовно-нравственные, которые в своем сочетании и создают подлинные ценности образования.*

Педагогическое сообщество образовательного учреждения, обретающего черты корпорации, также существенно изменяется. Вместо номинальной активности педагогов в общественной жизни учреждения появляется активность подлинная, потому что теперь на повестке дня стоят вопросы, прямо касающиеся каждого из работников, интересов учреждения, и их

решение определяет состояние учреждения, уровень его жизнедеятельности, перспективы развития и укоренения в социуме, соблюдение индивидуальных интересов работников. И собственные интересы педагогического сообщества могут заслонить интересы детей, родителей, общества. Например, школьники так и будут не выпускаться в перемену на свежий воздух и носить в пакете ненавистную «вторую обувь», а родители – тратиться на ее приобретение, чтобы педагоги не усложняли свою работу и не организовывали регулярную влажную уборку. И так во многих делах: в организации форм отдыха детей – туристических походов, краеведения, художественного творчества; в системном оздоровлении детей; в налаживании подлинно горячего (а не остывшего!) питания и т. д.

Корпоративный дух способен также побуждать педагогов отдавать предпочтение в воспитательной работе делам помпезным, рекламным в ущерб подлинно ценным педагогическим формам.

Над формами индивидуальной учебной помощи ребенку могут превалировать индивидуальное и групповое «натаскивание» на выполнение заданий, тестов, повторное скрытое «переписывание» контрольных работ, и т. д. Истоки этих явлений – в прошлом, когда результаты контроля определяли «качество работы» педагогического коллектива, т. е. в процентомании. Однако сегодня, в условиях жесткого соревнования, борьбы за «набор обучающихся», подобные явления разрастаются, «стремятся к тотальности». Иначе говоря, «дух корпорации», взывающий к чувству принадлежности, идентичности с педагогическим сообществом, углубляет у педагогов настроения личной анонимности в осуществлении политики образовательного учреждения, усиливает «теневые» явления в образовании.

Это значит, что отношения к профессиональному труду и профессиональному долгу как главные слагаемые духа профессионального сообщества должны регулироваться в процессе укорененной в опыт работы образовательного учреждения сопутствующей совместной рефлексии – на основе соотнесения шагов его жизнедеятельности с ценностями образования.

Словом, корпоративный дух образовательного учреждения при сознательном осмыслении педагогами – индивидуально и коллективно – наиболее значимых ситуаций, проблем и результатов деятельности может и должен членами сообщества корректироваться с учетом силы его воспитывающего воздействия.

Наиболее существенно гуманизировать корпоративный дух образовательного учреждения способна система альтруистических действий, направленных в социальную среду, осознанно принятая и осуществляемая сообществом. К их числу могут относиться акции помощи населению, релаксационные мероприятия (соревнования, праздники), просветительская работа, связанная с актуальными событиями, украшение и уборка микрорайона школы и пр.

Воспитывающее влияние корпоративного духа образовательного учреждения на личность обучающегося может также быть неоднозначным. При обострении противостояния со средой корпорация способна оказывать сильное психологическое давление на личность, навязывая несвободу своими требованиями, рождая внутренний дискомфорт личности, подавляя ее развитие. В то же время она провоцирует личность на «бегство от свободы»,

поскольку создает у нее иллюзию групповой ответственности, чувство защищенности корпорацией.

Универсальный способ становления личности – саморазвитие, а образование, школа или поддерживают его, или гасят. «Корпоративный дух» по своей сути выступает как стимул саморазвития обучающегося, однако вовсе не гарантирует гуманистической направленности этого процесса, чаще всего наоборот. Это надо иметь в виду, чтобы не увлекаться социальной гиперактивностью молодых людей, демонстрацией ими преданности интересам учреждения, потому что за данными явлениями незаметно развивается тоталитаризм мышления, нетерпимость к иному мнению, скрытая до времени агрессия, потребность силового самоутверждения в среде.

Профилактика этих личностных и групповых социально-психологических отклонений в развитии, которые могут быть вызваны корпоративным духом образовательного учреждения, должна осуществляться на раннем этапе посредством создания условий творческой самореализации детей, их адекватной социализации. И выявить тенденции таких отклонений можно только на основе развитой у педагогов, их сообщества рефлексивной культуры – этого главного механизма саморегуляции, предупреждающего развитие корпоративного духа как группового эгоизма и сближающего, по сути, корпоративный дух с духом коллективизма. **Только тогда, когда в ядре феномена «корпоративный дух» все отчетливее оформляется забота о каждом человеке, уважение к его стремлениям и состоянию души, он превращается в педагогически ценную созидательную силу.**

Корпоративный дух особенно остро поддерживает неравновесность процесса развития личности: он «зажигает» в личности то одни, то другие точки сильного личностного интереса, одновременно заставляя осознавать, что если его достижение и возможно, то только через осуществление группового интереса. Словом, корпоративный дух группы одновременно и активизирует личный интерес, и переориентирует на включение в интерес социальный. Здесь много положительных моментов пробуждения надежд и стремлений личности, но довольно часто они становятся подчиненными и отдаляющимися в перспективе достижения. Наиболее драматично такое поглощение личного интереса групповым для растущего человека, когда неопытный, попавший, например, в неформальную криминализирующую группировку, часто одурманенный алкоголем и наркотиками, он прибегает к компенсированному самоутверждению в проявлениях так называемой «психологии толпы».

Влияние корпоративного духа образовательного учреждения на личностное саморазвитие многомерно – он воздействует на все стороны личности в совокупности и по отдельности.

Корпоративный дух организации, ориентируемой педагогами на ценностное отношение к человеку, конституирует такую духовно-нравственную среду, которая наиболее педагогически значима для развития подрастающего человека, когда образовательное учреждение осознается обучающими и обучающимися как родной дом, как «альма-матер». Эта среда ускоряет адаптацию, рождает гордость за принадлежность к образовательному учреждению, стремление ему соответствовать, доверие к нему, его педагогам, администрации, пробуждает необходимое для получения подлинной

образованности состояние настроя на серьезную работу, самомотивацию, позволяет чувствовать некоторую защищенность им. Такая среда помогает осознать совокупность изучаемых дисциплин как семантическое пространство образования, формирует установку на самоопределение и свободный мотивированный выбор в деятельности.

Корпоративный дух, преобразуемый педагогами на гуманистической основе, приобретая, в сущности, характеристики духа коллектива, стимулирует целетворение обучающегося, когда в процессе познавательной деятельности, деловых и межличностных отношений ребенок начинает видеть и выдвигать все новые цели для самостоятельного изучения, технического творчества, учебного исследования, самосовершенствования.

В условиях гуманного образовательного взаимодействия, мотивированного взаимоуважением и взаимопомощью, происходит овладение смыслами учебно-познавательной деятельности, что способствует генерализации мотивов познания, образования, у обучающегося оформляется доминанта поведения, деятельности, собственного развития.

Корпоративный дух образовательного учреждения, будь то школа или вуз, если его развитие целенаправленно педагогически регулируется, активизирует процесс развертывания потребностной сферы растущего человека, стимулируя своими требованиями и возможностями ветвление его потребностей. Это, в свою очередь, актуализируя те или способности обучающегося, усиливает их осознанное развитие на основе саморазвития.

От характера корпоративного духа образовательного учреждения зависит актуализация социальных установок молодых людей, что способствует развитию у них опыта социального взаимодействия. Корпоративный дух образовательного учреждения, содержащий в себе особо актуальные установки на соревновательность, компетентность, при их разумном коллективном обосновании активизирует личностное самовыражение молодого человека, что, в свою очередь, выводит его саморазвитие на новый уровень.

В конечном итоге, наличие развитого, гуманно направленного корпоративного духа образовательного учреждения с его идеями (упорной дороги к успеху, самореализации и достигнутой жизненной цели) определяет развитие у обучающихся способности осмысливать последовательность дальнейших крупных шагов своей жизни, определять для себя поле будущей деятельности, круг общения, необходимые социальные роли и выстраивать – естественно, на доступном уровне сложности – стратегию собственной жизни.

Корпоративный дух образовательного учреждения – сочетанием жесткой требовательности к индивиду в обучении, труде, взаимодействии и гуманного отношения к его душевной тонкости, духовному росту – влияет на осмысление и принятие человеком нравственных максим как регуляторов своей жизни, способствует развитию нравственно-эстетических предпочтений в культуре, искусстве, отношениях, формированию эстетического вкуса, становлению такого важнейшего внутреннего регулятора личности как нравственно-эстетический идеал.

Не вынося на рассмотрение вопрос о влиянии корпоративного духа образовательного учреждения на родительское сообщество школы как важного совокупного участника образовательного процесса, мы исходим из того, что он требует отдельного изучения. Однако важно подчеркнуть, что все

теоретические положения справедливы и относительно данного субъекта образования. Столь же важен и так же ждет исследования и вопрос о влиянии корпоративного духа образовательного учреждения на преобразование окружающей среды, опять же усиливая ее воспитывающие потенциалы, особенно влияние на саморазвитие личности.

Таким образом, корпоративный дух образовательного учреждения действительно обладает широкими возможностями активизации личностного саморазвития, наполнения его новыми, современными смыслами.

Переноса вопрос в плоскость профессионального образования, особенно важно акцентировать внимание на том, что корпоративный дух образовательного учреждения, насыщенный высокими гуманистическими смыслами, при этом нацеленный на высокую компетентность, продуктивность, конкурентоспособность, состязательность и достоинство личности профессионала, способен выступать мощнейшим побудителем личностного осмысления своей профессиональной работы как личной миссии в мире, образования как подготовки к ней, личностно-профессионального саморазвития как пути к собственной жизненной самореализации.

При этом еще раз важно отметить тот факт, что названные воспитывающие возможности корпоративного духа – не атрибут данного феномена, а лишь потенциальная возможность. Не факт, что естественно сложившийся корпоративный дух, нацеленный на конкурентную борьбу и победу любой ценой, будет именно позитивно влиять на становление личности. Но такая возможность существует, она реализуется при целенаправленном педагогическом содействии развитию корпоративного духа, при его облагораживании на гуманистической основе. Иными словами, корпоративный дух образовательного учреждения есть действенный фактор личностно-профессионального саморазвития всех участников педагогического процесса.

Завершая сказанное, следует подчеркнуть, что корпоративный дух образовательного учреждения как реальность, которую нельзя игнорировать, но и невозможно безусловно принять, может (и должен!) стать не препятствием, а условием прорыва в развитии образования, только при одном условии – если удастся «облагородить» его психолого-педагогическими средствами. Не отдавая на откуп естественному и потому педагогически неуправляемому формированию корпоративный дух образовательного учреждения как его главную, сообразную нашему времени регулятивную силу, определяющую становление личности, общества, педагоги могут и потому должны сделать этот дух носителем и транслятором главных гуманистических ценностей в образовании, существенным ресурсом его развития.

УДК 377 + 378

А. В. Мудрик

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Социальный контекст непрерывного педагогического образования в XXI в. определяется тем, что в развитых странах на смену обществу материального производства и его центральной фигуре – человеку производственного

труда – приходит информационное общество и человек, создающий, распространяющий и потребляющий информацию.

С переходом к информационному обществу резко возрастает роль образования вообще, и в том числе педагогического – как профессионального, так и необходимого в тех или иных объемах любому члену современного общества.

В отличие от базовых научных дисциплин, педагогика стремится к использованию знаний, а не к знаниям во имя знаний (К. Майер). Позиция педагога-практика точно так же диктует и определяет границы релевантных знаний, как и стимулирует поиск новых. Основная масса знаний в педагогике является заимствованной из различных отраслей фундаментальной и прикладной науки. Но то, что делает педагогическую профессию отличной от других, – это особый характер действий или практической деятельности, связанный с тем, что знания как бы помещаются в особую систему координат. Эта система координат задается целями и ценностными установками профессии. Иными словами, педагог-практик не стремится развивать знания вне и помимо своих целей. Знания и цели находятся в отношении взаимозависимости: меняется цель – требуются новые знания, соответствующие этой цели. Но и расширение знания в рамках достижения определенной цели может привести к изменению данной цели и появлению новой.

Такой подход позволяет рассматривать профессиональные знания не как некую статичную конструкцию из усвоенных теоретически положений и принципов, но как динамический процесс постоянного активного познания. Область профессиональных знаний в этом случае представляет собой своего рода пирамиду, в основе которой лежат фундаментальные и профессионально-теоретические знания. И над этой основой надстраиваются специализированные, конкретизированные и индивидуализированные знания, приобретаемые педагогом в ходе профессиональной практики и в процессе повышения квалификации (Д. Лифинцев).

Владение определенной специализированной базой знаний и умений конституирует «профессиональность» деятельности и уровень профессиональной компетенции. **Компетентная профессиональная деятельность предполагает** (В. Боуэм):

- 1) осознанный выбор знаний, необходимых для решения профессиональной задачи;
- 2) сплав профессиональных знаний и ценностей;
- 3) отражение этого синтеза в профессиональной релевантной деятельности.

Таким образом, в основе профессиональных умений лежит организованная система знаний. Однако запас теоретических знаний еще не обеспечивает успех в педагогической работе. Для этого нужны соответствующие навыки. Педагог, например, должен уметь:

- слушать других целенаправленно и с пониманием;
- собирать информацию;
- формировать и поддерживать профессиональные отношения;
- наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение;
- направлять усилия воспитуемых на разрешение их проблем и завоевывать их доверие;

– обсуждать проблемы воспитуемого с вниманием и поддержкой, вызывая его доверие;

– находить творческие решения проблем воспитания и воспитуемых.

Много пишут и говорят о том, что «XXI век – век образования». Хотелось бы верить в реальность подобного прогноза. Однако этому мешает ряд сомнений.

Во-первых, готово ли мировое сообщество к реализации подобного прогноза; пусть не все, а хотя бы развитые страны?

Во-вторых, хватит ли в мире ресурсов для того, чтобы превратить XXI век в век образования? И если хватит, то захотят ли правящие элиты развитых стран использовать их в этих целях?

В-третьих, готово ли российское общество, российские правящие элиты, российское государство понять, что развитие страны напрямую зависит от инвестиций в сферу образования, а инвестиции в ТЭК и другие ресурсоемкие отрасли лишь фиксируют существующее положение вещей и, будучи преобладающими, ведут в конечном счете к стагнации?

Педагогическое образование и повышение квалификации педагогов как необходимые условия профессионализма соответствующих категорий специалистов могут быть рассмотрены в контексте потребностей развивающегося общества, а в случае с Россией еще и переходного общества, в определенном «человеческом капитале».

Педагоги, с одной стороны, сами являются одной из составляющих «человеческого капитала», а с другой – именно они играют существенную роль в том, какого качества «человеческий капитал» дает обществу воспитание как социальный институт.

Поскольку сценарий развития российского общества – лишь дискуссия в теории, изменчив и плохо прогнозируем в социальной практике, постольку еще долго будет оставаться неясным, какого качества «человеческий капитал» будет востребован обществом в перспективе. Это делает особенно важным достижение такого уровня профессионализма педагогов, который позволял бы им в неустойчивой социальной ситуации «мыслить глобально, а действовать локально».

Профессионализм педагогов зависит не только от уровня и качества полученного ими образования, но должен рассматриваться и как производная от культуры общества и тех этносов, которые стали основой его формирования. Поэтому, анализируя профессионализм как явление культуры (индивидуальной, корпоративной, общественной), необходимо изучать, иметь в виду и учитывать исторически сложившиеся в конкретном обществе имплицитные концепции личности и воспитания.

Названные концепции не только эффективно влияют на различные аспекты профессионализма педагогов через традиционный механизм их социализации, но и нередко весьма эффективно корректируют, нивелируют и искажают усилия и результаты педагогических учебных заведений по формированию профессионализма педагогов.

Из сказанного выше следует, что **профессионализм педагогов необходимо рассматривать в контексте их социализации на протяжении всей профессиональной карьеры в меняющемся обществе.**

Соотношение системы повышения квалификации и стихийной профессиональной социализации, «объем» повышения квалификации в процессе

социализации существенно различаются как в различных обществах, так и, в меньшей степени, в различных стратах одного и того же общества. Чем более модернизировано общество, т. е. чем более сложна его социальная структура, чем далее 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 повышения квалификации, а следовательно, тем больший «объем» она занимает в процессе профессиональной социализации, тем большую роль играет в общественной жизни. Кроме того, чем элитарнее та или иная сфера деятельности, профессия, тем большее значение придается повышению своей квалификации ее представителями, которое соответствует их положению, притязаниям и потребностям.

«Объем» повышения квалификации в процессе профессиональной социализации во многом определяет и ее место в иерархии ценностей общества и его отдельных страт.

Ценность повышения квалификации в социальной жизни имеет два аспекта – объективный и субъективный. Объективная ценность проявляется в том, какие ресурсы затрачивает на повышение квалификации работников общество, как она влияет на их социальное положение, жизненный успех. Субъективная ценность повышения квалификации определяется, в частности, тем, какие ожидания связывают с ним представители тех или иных слоев общества, тех или иных профессий, какие требования они предъявляют к его содержанию, 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 система повышения квалификации выступает серьезным фактором горизонтальной и вертикальной социальной мобильности, ибо от него отчасти зависит возможность перехода человека от одних профессиональных ролей к другим, из одной страты в другую, более элитарную. В более традиционных обществах повышение квалификации либо развито слабо, либо может в той или иной мере (в зависимости от степени традиционности общества) «консервировать» социальную структуру. Это связано в основном с двумя обстоятельствами: чем традиционнее общество, тем более обособленны и закрыты в нем все страты, а тем более элитарные; чем модернизированнее общество, тем меньше различий в содержании и качестве повышения квалификации, доступного представителям низших и элитарных страт.

Место повышения квалификации 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 повышения квалификации, к поискам и реализации эффективных путей их решения.

Социализация человека имеет мобильный характер, аналогичный характер имеет и педагогический профессионализм, который испытывает на себе влияние тех новаций, которые появляются как в обществе в целом, так и в тех его слоях и группах, в которых педагог реализует свои профессиональные характеристики.

В связи с этим весьма существенной представляется проблема ориентации всех ступеней и звеньев образования, повышения квалификации педагогов на создание условий для выработки каждым из них эффективных индивидуальных стратегий приспособления и обособления в обществе, определения социально- и личностно-продуктивных аспектов и способов самозменения в сфере педагогического профессионализма.

УДК 37.0 + 371

Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кризисное состояние современного образования, с одной стороны, выдвигает необходимость комплексного решения проблем с позиций не только педагогики, но и, в первую очередь, философии, дидактики, психологии, а с другой – применения инновационных технологий, позволяющих решать эти проблемы как содержательно, так и организационно.

Модернизация современного образования предусматривает осуществление перехода от передачи знаний в готовом виде («поддерживающее обучение» с ориентацией в прошлое) к знаниям, которые бы могли открывать сами учащиеся, студенты («инновационное обучение» как необходимость ориентации на будущее). Роль учителя, преподавателя в информационный век заключается не в ретрансляции знаний (репродуктивный характер деятельности), а в управлении учебным процессом таким образом, чтобы учащиеся, студенты смогли как совместно с ним, так и самостоятельно добывать (открывать) знания (продуктивный труд, выход на творчество).

Однако в реальности ситуация, как отмечал Э. В. Ильенков, складывается следующим образом: «Традиционная и очень несовершенная педагогическая практика, будучи выражена (описана) в терминах передовой философской концепции, то есть нарядившись в маскарадный костюм чуждой ей философии, начинает выглядеть как практика передовая, как практика прогрессивная, не будучи таковой на деле» [6, с. 75]. Многообразие предлагаемых методик, а порой и технологий-однодневок как плода субъективизма отдельного человека вне опоры на теоретическое и практическое наследие философской школы и дидактики в широком смысле как самой фундаментальной науки не позволяет устранить основные противоречия образовательного процесса.

Эффективное решение проблем в системе образования, оптимизация процесса обучения возможны на основе реализации системы дидактических принципов, среди которых основной – принцип обратных связей. В учебном процессе обратная связь существует там, где имеются явления коррекции, контроля, серии поправок, непрерывно совершаемых по ходу выполнения заданий обучающимися. По мнению П. М. Эрдниева, «принцип обратных связей сейчас используется почти во всех науках. Понятие “обратная связь” позволяет найти причинное объяснение и к некоторым педагогическим явлениям. Так, если учитель на уроке больше говорит

сам и не спрашивает учащихся (или невнимательно слушает их ответы), то ослабевает поток обратной информации, а поэтому снижается и результативность обучения» [14, с. 63, 64]. В условиях современного образования предназначение тематического, итогового контроля сводится порой к констатации факта о знании или незнании учащимися, студентами определенного материала как результата учебной деятельности.

В этой связи возникает ряд вопросов:

1. В каком случае поток обратной связи будет не эпизодическим, а постоянным в ходе учебного занятия?

2. Когда получение обратной связи будет способствовать осознанию, осмыслению, а следовательно, пониманию учебного материала студентами?

При этом можно говорить о получении обратной связи в узком и широком смысле: в традиционном понимании (узком) обратная связь об усвоении учебного материала, проверяемая учителем на уроке, преподавателем на семинаре, есть не что иное, как проверка усвоения сообщенных знаний на данный период; а вот выявление противоречий во взглядах, понятиях, связях явлений и процессов, порождение гипотез по решению проблем и задач – это уже проявление обратной связи в широком смысле, это уже обнаружение пути, ведущего к новому открытию понятия, явления, это уже открытие пути, ведущего к результату!

Возможно ли говорить о такой обратной связи в условиях, которые не позволяют появиться даже разумной доле скепсиса в нынешнем образовательном процессе? Можно предположить, что это происходит от того, что школа стала достаточно косной системой, раскатать устои которой не позволяют ни программы, сконструированные на воспроизведение прежнего поколения общества, ни учителя и преподаватели, влачащие нищенское существование, получившие то же образование, которое воспроизводят сейчас.

Величайший Альберт Эйнштейн являлся для своих студентов и слушателей «неотразимо привлекательным учителем», лекции которого в большей степени являлись размышлениями вслух. Из воспоминаний слушателей: «Эйнштейн как бы импровизирует свои лекции, и мы были свидетелями работы его мысли. Мы видели, какими необычными путями порой достигается ценный научный результат» [3, с. 93].

В ситуации современного кризиса образования никакие локальные изменения не решают проблем, накопленных человечеством к XXI в. Но можно возразить: а бурная проектная деятельность в образовательных учреждениях как общеобразовательной, так и высшей школы, а разработка программ новых учебных дисциплин и многое другое? Бесспорно, это меняет отдельные направления в развитии учебного процесса, но коренных преобразований не происходит. Не определен основной путь, ведущий к тому результату развития Человека, который необходим на сегодняшний день, когда времени уже не осталось, так как проблемы, накопленные человечеством, начали отсчет времени назад, к бездне. «И это очень скверно, ибо результат без пути, к нему ведущего, есть труп, оставивший тенденцию позади себя», – как справедливо говорил в «Феноменологии духа» Г. Гегель» [6, с. 76].

Какой же выход видят ученые и практики? Э. В. Ильенков предлагает самое простое и одновременно сложное: «Учить специфически человеческому мышлению – значит, учить диалектике. Это одно и то же, не надо тут двух слов. Значит, надо учить умению строго и четко фиксировать противоречие, умению “выдерживать напряжение противоречия”, чтобы потом находить этому противоречию действительное разрешение на пути конкретного исследования фактов, а не на пути словесных манипуляций, замазывающих противоречия жизни и науки» [6, с. 76].

Способ диалектического обучения (СДО), запатентованный в 1996 г. в Международном центре педагогического изобретательства (авторы А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов), для решения поставленных проблем предлагает в корне изменить как отбор содержания образования, так и организацию учебного процесса в целом, предлагая при этом интеллектуальный инструментальный познания, позволяющий «учить диалектике» и обучающего, и обучающегося. **Наличие обратной связи при диалектическим построении учебного процесса является необходимым условием как в процессе учебной деятельности, так и в ее результате.**

Что понимается под обратной связью? В каком случае преподаватель сможет получать регулярную обратную связь в учебном процессе? Отвечая на эти вопросы, раскроем понятие «обратная связь», используя разные источники.

Если всякое отношение образует из своих носителей объект, то «связь – это такое отношение, которое образует из них предмет, то есть целостность», – так определяется связь в «Философском словаре» [12]. Понятие связи в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой определяется как «отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-нибудь» [10, с. 705]. С одной стороны, связь есть сообщение с кем-нибудь или чем-нибудь, а с другой – средство, которое дает возможность сообщаться [2]. Связь в системе выполняет функцию объединения элементов системы в одно целое.

В образовательной системе особенно важную роль играют такие виды связи, как прямая, обратная, причинно-следственная. По направлению передаваемых воздействий, что является основанием выделения рассматриваемого понятия, связи можно разделить на положительные и отрицательные. «В первом случае рост одной переменной влечет за собой рост другой, связанной с ней переменной. Во втором – напротив, рост одной переменной ведет к снижению другой» [2, с. 885].

Впервые зародившись в радиотехнике, кибернетике, это понятие было перенесено и в педагогику, и в психологию, и в другие науки. В экономике обратная связь – процесс получения органом управления информации о состоянии объекта управления после принятия управленческого решения. А прямая связь – вид связей в системе, при котором выходное воздействие одного элемента передается на вход какого-либо иного элемента. При этом «если все связи в системе прямые, то сигнал, поступающий на вход ее элемента, не зависит от выходного сигнала этого элемента и системы в целом» [2, с. 885]. Следовательно, при наличии только прямой связи информация, поступающая в управляющее устройство, не содержит сведений о состоянии управляемого объекта.

С. И. Архангельский также определяет два вида связи: прямую и обратную, отмечая, что «помимо прямой связи в управляемой динамической системе имеется путь поступления информации от выхода на вход» [1, с. 152]. При этом автором отмечается, что прямой связью в учебном процессе являются объяснение преподавателем задания, изучение литературы, ознакомление с устройством изучаемого объекта и т. д. Обратная связь есть линия связи, через которую поступает информация, контролирующая действие и состояние системы и корректирующая все отклонения в ее функционировании [1].

Так, например, сообщение педагогом информации – прямая связь; реакция обучающихся на эту информацию (восприятие, переработка, осуществляемая практическая деятельность), информация о реакции учащихся (понимание, усвоение, применение) – обратная связь; регулирование преподавателем состояния системы на основе анализа полученной информации (дополнение заданий, изменение методов, средств и т. д.), скорректированная реакция обучающихся, информация о новом состоянии системы – вторичная обратная связь. Следовательно, на наш взгляд, по степени проявления реакций управляющей стороны различают обратную связь и вторичную обратную связь.

Кроме того, по основным характеристикам получаемой обратной связи (нами обозначенный критерий) выделяют основную и вспомогательную (косвенную) обратную связь в учебном процессе. Основная обратная связь – это обратная связь, которая создается путем обмена и сравнения информации на входе и выходе системы. На основе этой обратной связи необходимо организовывать процесс обучения. Вспомогательная (косвенная) обратная связь – обратная связь ориентирующая, которая выражает реакцию учащихся по косвенным признакам (состояние аудитории, внимание, активность, конструирование вопросов и т. д.). «Основной функцией любой обратной связи является функция управления... Рациональной системой обучения, очевидно, является та система, где все функциональные связи управляемы, где они контролируются и регулируются на основе обратной связи» [1, с. 153].

Принцип обратной связи лежит в основе управления любыми динамическими системами, так как она позволяет выявлять изменения, происходящие в системе, и осуществлять корректировку, если это необходимо, с одной стороны, а с другой – предвосхищать состояние системы в определенные периоды, что обеспечивает гибкое реагирование, управление и создание дополнительных условий для ее развития. Однако реализация этого принципа в такой динамической системе, как образовательная, является, к сожалению, достаточно проблематичной.

В «Философском словаре» отмечается, что обратная связь есть одно из основных понятий, характеризующих системы управления (регулирования) в живой природе, обществе и технике. «Обратная связь – обратное воздействие управляемого процесса на управляющий орган. Обратная связь является положительной, когда результаты управляемого процесса усиливают его» [12, с. 251]. Методологическое значение обратной связи состоит в том, что она необходима для анализа функционирования и развития сложных систем в природе и обществе, для раскрытия структуры материального единства мира [12].

В «Современном философском словаре» связь определяется как «средство приобщения предметов друг к другу, способ пребывания одного в другом, разных – в единстве; форма бытия многого в едином» [11, с. 769]. В понимании немецкого мыслителя Г. Гегеля каждый объект, стремясь снять свою односторонность, вступает в связь с другим объектом, у которого появляется такое же стремление. Он выделяет в связи два момента: а) спокойное слияние объектов А и В; б) их отрицательное отношение, когда их «прежняя самостоятельная определенность снимается в соединении, напряженность А и В в отношении друг друга угасает». Связь, в понимании Г. Гегеля, есть связка, средний член между А и В, тождество различных, взаимное отражение (рефлексия) А и В [11, с. 771]. Нетрудно обнаружить, что понятия связи и отношения в философии рассматриваются в их взаимном отражении, поскольку отношение – «необходимый момент взаимосвязи всех явлений, обусловленный материальным единством мира» [12, с. 264].

П. М. Эрдниев, реализовавший обратную связь в преподавании предмета математики в учебном процессе, отмечает, что прямая и обратная связь мыслей – это разные процессы; прямая связь самопроизвольно не переходит в обратную связь; при методике раздельного изучения такие знания могут годами сосуществовать без взаимодействия, без перехода в новое высшее целостное качество, в обратимую связь, представляющую некоторое укрупненное знание [13, с. 28]. Ученым сделан вывод – если математика в силу своей внутренней структуры насквозь пронизана взаимно обратными связями, то и в системе методов обучения математике эти связи должны быть определяющими.

Кроме того, обратная связь позволяет дойти до сути, до первопричины возникновения явления, понятия, с одной стороны, а с другой – до обнаружения истинной «картины» понимания и усвоения обучающимися предмета, поскольку «теоретическое и научно-практическое значение понятия обратной связи состоит в том, что теория систем с обратной связью дает возможность выразить на математическом и естественно-научном языке сложные, развертывающиеся во времени формы взаимодействия причин и следствий и, в частности, обратное влияние следствий на действующие причины» [9, с. 397].

Таким образом, обратная связь в педагогике, в учебном процессе является одним из важнейших условий выявления причин кризисного состояния системы образования и структурирования образовательной системы по продуктивному варианту, обуславливающему понимание предмета, преодоление отчуждения обучающегося от предмета. А с точки зрения Н. И. Кондакова, «понимание – процесс нахождения существенных признаков и связей исследуемых предметов и явлений, вычленение их из массы несущественного, случайного на основе анализа и синтеза, применения правил логического умозаключения, установления сходства и различия, причин, вызвавших появление данных объектов и их развитие, сопоставление полученной информации с имеющимися знаниями» [9, с. 456]. Понимание может быть разной степени глубины. Понять что-либо – значит, раскрыть его сущность.

Исходя из определения понятия «понимание» можно предложить некоторую систему построения учебных заданий как на отдельное занятие, так

и на тему или курс учебной дисциплины в целом. Так, например, задания на нахождение связей в «опорных» понятиях, явлениях, процессах позволяют выявить основные противоречия совместно со студентами в ходе не только практического занятия, но и лекции. А кроме того, преподаватель имеет уникальную возможность получать обратную связь в процессе постижения нового понятия, явления. Задания на основе логических операций «анализ» и «синтез» помогут отделить существенное от несущественного, «увидеть» как части целого, так и части в целом в рассматриваемом явлении, процессе. Логическая операция «сравнение» приводит не только к выделению сходства и различия, но и является пропедевтикой формирования будущих ошибочных ассоциаций, ошибок в реализации теоретического материала на практике. Правила логического умозаключения приводят к тому, что студенты, оперируя суждениями по данной теме или нескольким темам, способны делать открытия в учебном материале, следовательно, ими осуществляется выявление причин, «вызвавших появление данных объектов и их развитие». Кроме того, получаемая и открываемая совместно с преподавателем информация сопоставляется с уже имеющимися знаниями.

Такая система построения учебных занятий, разработанная в системе способа диалектического обучения, позволяет получать обратную связь систематически как в процессе учебной деятельности, так и в ее результате на основе связи прямой. А разработанная «анкета обратной связи» с использованием проблемных вопросов двух видов (вопросов-понятий и вопросов-суждений) дает возможность каждому студенту показать преподавателю не только свое понимание и усвоение содержания учебного предмета, но и обнаружить выход за его пределы, тем самым осуществляя более глубокое проникновение в его сущность.

Элементарная культура всякого мыслящего человека начинается со способности различать прямую (непосредственную, т. е. снизу вверх: прошлое – настоящее) и обратную (опосредствованную, т. е. сверху вниз: настоящее – будущее) связи (закон единства прямой и обратной связи). А. И. Гончарук рассматривал прямую связь как объективную и пассивную (от частного к общему): природа – общество – сознание (необходимость, т. е. эволюция как спокойная диалектика вещей: объективная логика в хвосте событий). Обратная связь является субъективной и активной (от общего к частному, или единство в многообразии посредством материализации): сознание – общество – природа (свобода, т. е. революция как напряженная диалектика идей: субъективная логика в авангарде событий) [4, с. 9, 10]. Всякий труд начинается с преобразования сознания и общества и заканчивается преобразованием природы. А следовательно, «при переходе прямой связи (материальное – идеальное или объект – субъект) в обратную связь (идеальное – материальное или субъект – объект) меняются местами первичное, исходная основа, и вторичное, результат развития, т. е. они превращаются в свою противоположность, отражая челночное движение мысли...» [4, с. 10].

Теория и технология способа диалектического обучения предлагают как преподавателю, так и студенту осуществить переход от внешнего управления к соуправлению и внутреннему управлению учебной деятельностью на учебном занятии и в самостоятельной работе. А получение регулярной обратной связи на основе связи прямой приводит к творческим открытиям и

студентов, и преподавателей. В этих условиях учить и учиться становится интересно, поскольку диалектика обладает принудительной силой в самом хорошем смысле этого слова. Возникает необходимость в познании содержания предмета и условий его применения.

Логика структурирования учебных занятий, системы заданий развивается в СДО как по прямой, так и по обратной связи: от теоретического осмысления к практическому применению и от простого к сложному, т. е. от осознания необходимости решения проблем в практике позволяет перейти к теоретическому их осмыслению и решению.

Самая распространенная форма организации учебного процесса в высшей школе, лекция, в дидактической системе, сконструированной на основе СДО, имеет свои особенности. Так, в процессе проведения лекционных занятий студенты могут быть поставлены в отношения «преподаватель – студент», «студент – фрагмент лекции (учебный материал)», «студент – студент», из которых последнее обусловлено предметным содержанием занятия.

В ходе лекции, на первом этапе, студенты, фиксируя ее содержание, отвечают на проблемные вопросы, поставленные преподавателем. Ответы на поставленные вопросы они находят в записанных фрагментах лекции.

На втором этапе к фрагментам лекции (абзацам) студентам предлагается сформулировать проблемные вопросы и самим найти на них ответы. Трудность этого этапа заключается в том, что студенты находятся в «интеллектуальном тупике», выход из которого происходит посредством овладения техникой конструирования проблемных вопросов и системой построения таких лекций. На одной из лекций девушка-второкурсница, бросив авторучку, произнесла: «Я поняла, почему так трудно: необходимо включить в работу мысль, а это оказывается очень сложно!» При этом она добавила: «В школе, в вузе чаще всего мы лишь записываем информацию и учим ее только перед зачетом или экзаменом».

Третий этап построения лекций в этой логике предполагает постановку основных проблем, выявление противоречий в предмете самими студентами. На основе выявленных противоречий студенты прогнозируют проблемы, развитие событий, которые будут рассмотрены в следующей лекции, т. е. таким образом реализуется дидактический принцип развивающего обучения. На этом этапе особенно велика роль таких логических операций, как сравнение, анализ, синтез, обобщение.

Организация и проведение лекций в логике СДО позволяет студенту теоретические знания плавно перевести на практическое осмысление и применение. В этих условиях происходит реализация функций науки (объяснительной, описательной и прогностической), следовательно, реализуется и принцип научности. Практические и семинарские занятия строятся в той же логике, что и лекционные занятия, с выходом на творческое применение освоенного теоретического материала. Особенно хотелось бы остановиться на проведении семинарских занятий в предлагаемой дидактической системе.

Семинарские занятия на основе диалектического подхода позволяют осуществить выход на уровень сложной кооперации, при которой каждый студент самостоятельно определяет (выбирает) посильное для себя как задание, так и уровень продвижения. На таких занятиях проис-

ходит передача функций учебного труда самим студентам: логической и исполнительской – полностью, а управленческой – частично, хотя на третьем этапе внедрения теории и технологии СДО в учебный процесс высшей школы происходит полная передача и управленческой функции, исключая лишь систему учебных занятий и тематическое планирование, осуществляемое преподавателем.

При успешном овладении интеллектуальным инструментарием познания, с одной стороны, и технологией проведения занятий с конструированием заданий – с другой, студенты способны сами конструировать учебные задания и организовывать учебный процесс для их решения в студенческой группе. Некоторые студенты (эксперты) овладели критериями оценки выступлений одногруппников на семинарском занятии и могли самостоятельно их оценивать. Студент не только выполняет задание, составленное преподавателем, но и самостоятельно конструирует задание к семинарскому занятию, продумывает, оценивает его выполнение в студенческой группе, т. е. знакомится с противоположными процессами в их диалектически противоречивых качествах и во взаимосвязях. Способность к свободному и быстрому переключению на обратный ход мысли в процессе изучения предмета психолог В. А. Крутецкий считает одной из основных способностей обучающегося [13].

В этих условиях преподаватель выведен из учебного процесса в привычном понимании, что позволяет ему в еще большей степени увидеть обратную связь в освоении учебного предмета и организационных форм учебных занятий студентами. Кроме этого, преподавателю важно выявить взаимосвязь элементов содержания, которая не только обеспечивает зависимость последующих от предыдущих, но и предусматривает обратную связь между ними. Студент в этих условиях получает частично полномочия преподавателя по руководству обсуждением выступлений студентов, следит за аргументированностью и корректностью их высказываний, имеет право возражать и высказывать собственные мысли по обсуждаемой проблеме, а также оценивать выступления, сконструированные вопросы и ответы на них, выявленные противоречия, обоснованность возражений, дополнений.

Таким образом, студенты выступают на семинарском занятии в роли полноценного субъекта учебного процесса, а учебный процесс выявляет не только их потенциальные задатки, но и предоставляет возможность хотя бы частично их реализовать.

Предназначение же практических занятий состоит в осуществлении процесса осмысления и осознания теоретических конструкций, с одной стороны, и в овладении инструментарием познания при выполнении этой деятельности – с другой, что в итоге помогает подготовиться к семинарским занятиям всем студентам без исключения. На практических занятиях происходит более глубокое знакомство с первоисточниками по учебной дисциплине посредством работы с текстами по определенной технологии. Так, на практических занятиях по основам дидактики студенты осваивают тексты В. В. Краевского, Д. Дьюи, Л. И. Божович при рассмотрении и решении такой проблемы, как формализм знаний. А в целом подобная учебная деятельность выводит студентов на осуществление свободного выбора тем и текстов-первоисточников, рассматривающих открытия в дидактике.

Нетрудно заметить, что в этих условиях получение обратной связи носит постоянный характер и способствует:

– своевременному реагированию преподавателя на происходящие изменения в учебном процессе;

– регулированию преподавателем как системы заданий по учебной дисциплине, так и организации индивидуального и коллективного построения учебной деятельности в условиях сложной кооперации по освоению знаний и их расширенному воспроизводству;

– контролю степени проявления индивидуального понимания, усвоения и применения учебного материала студентами.

Описанная дидактическая система работы нашла своё отражение в изучении учебной дисциплины «Основы дидактики». Реализация курса «Основы дидактики» в высшем учебном заведении на основе теории и технологии СДО привела нас к следующим выводам.

• На первом этапе сложным для студентов оказалось овладение умением понимать и осваивать учебный материал в ходе лекции (поскольку они привыкли записывать чаще всего без осмысления). Затруднения вызывало у студентов и обобщение материала на основе анализа и синтеза (в достаточной мере они не владеют основами логики). Однако легко давалась констатация фактов без их интерпретации относительно условий. Обобщение же выявленных проблем в образовательной практике удавалось только отдельным студентам.

• Для многих студентов достаточно затруднительным было структурирование творческой исследовательской работы и формулирование своего собственного отношения к выбранной теме. Освоение логики структурирования исследовательских работ позволило им осуществить индивидуальный подход как к выбору темы, так и пониманию содержания на более глубоком уровне и выявлению в нем концептуальных оснований для решения проблем современной образовательной практики. При этом многие студенты работали в библиотеках города и получили удовольствие от соприкосновения с первоисточниками дидактики, что в итоге привело к расширенному воспроизводству знаний.

• Проблемные вопросы, предлагаемые вначале преподавателем, затем конструируемые самими студентами в ходе лекций, работа с текстами лекций на основе диалектического подхода привели студентов к осознанному восприятию и осмыслению учебного материала и использованию его на практических занятиях для решения проблем образовательной практики.

• Освоение технологии проведения семинарского занятия помогло преодолеть многие личностные затруднения и выйти на творческий уровень выполнения и защиты работ по дидактике. Составление анкет обратной связи студентами позволило сделать вывод о сформированности у них умений оперировать учебным материалом как при конструировании проблемных вопросов двух видов, так и ответе на них.

• Передача функций учебного труда студентам привела их к ситуации проявления творческой активности. Причем уровень проявления творческой инициативы прошел развитие от стимульно-продуктивного до эвристического и креативного. К основным критериям, позволившим выявить качественные уровни проявления творческой активности, мы отнесли: кон-

струирование проблемных вопросов-понятий и вопросов-суждений, отношение к выполнению заданий творческого характера, выявление и анализ проблем. Кроме рассмотренных критериев были выявлены и апробированы критерии оценки ответа студента на семинарском занятии в условиях простой и сложной кооперации на основе технологии СДО. Таким образом, на втором и третьем этапах реализации диалектического подхода в образовательном процессе произошли существенные изменения.

Принцип обратной связи, реализованный на основе способа диалектического обучения, обеспечивает не только понимание учебного материала, но и изменение отношений, осуществление перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным. Субъект-субъектные отношения характеризуются взаимодействием, которому присуща обратная связь на основе связи прямой. Взаимодействие определяется совместной деятельностью субъектов образовательного процесса, которые корректируют её ход и эффективность получения конечного результата.

Студент находится в позиции активного участника процесса познания, способного совместно с преподавателем, а затем самостоятельно ставить цели, намечать способы их достижения и организовывать процесс сотрудничества, сотворчества, адекватно оценивая собственную и совместную учебную деятельность со сверстниками. Таким образом, в образовательном процессе реализуется методологический принцип управления: внешнее управление – соуправление – самоуправление (внутреннее управление). При переходе от одной противоположности (внешнее управление) к другой (внутреннее управление) существенное значение имеет переходная форма – соуправление [8].

По мнению Ж. Пиаже, «обратимость является наиболее характерной особенностью интеллекта» [14, с. 7]. Понятие «обратная связь» является общенаучным понятием, позволяющим выявлять, наиболее полно изучать и предлагать пути решения проблем человеческой деятельности, в том числе и такого сложного интеллектуального труда, как учебный.

Реализация принципа обратной связи на основе диалектического подхода, на наш взгляд, возможна на трех уровнях: методологическом, дидактическом, психолого-педагогическом.

Современному учебному процессу более свойственна реализация обратной связи на психолого-педагогическом уровне, что крайне недостаточно в условиях кризиса образования. Однако и эпизодическая реализация этого принципа дидактики при конструировании образовательного процесса не может привести к стабильным результатам и эффективной оптимизации образовательного процесса. Как показывают наши исследования, реализация принципа обратной связи на основе прямой в условиях диалектического подхода, сконструированного в способе диалектического обучения, обеспечивается на всех трех уровнях.

На методологическом (философском) уровне вторичное становится первичным, т. е. прямая связь переходит в обратную, что позволяет учащемуся видеть единство мира во всем его многообразии, так как по прямой связи наступает предельное обобщение научных (предметных) понятий, а по обратной – беспредельное преобразование сознания, общества, природы, т. е. творчество. Таким образом, у студентов формируется диалектико-материа-

листическое мировоззрение и культура мышления, так как он видит прямую и обратную связи в их единстве.

На дидактическом уровне (дидактика в узком и широком смысле) понимание единства прямой и обратной связи студентами позволяет преподавателю вывести себя из учебного процесса, передав логическую и исполнительскую функции учебного труда студентам полностью, а управленческую – частично, что дает возможность не давать им знания в готовом виде («не быть рабом учебного процесса»), а открывать их, используя современный дидактический инструментарий познания, разработанный в системе СДО. Посредством отбора и структурирования содержания предмета, с одной стороны, и организации и регулирования учебного процесса – с другой, осуществляется переход к субъектности как в отношении преподавателя, так и в отношении студента, истинной свободе личности.

На психолого-педагогическом уровне происходит не только осмысление построения отношений и установление связей «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – студент», косвенной обратной связи, но и задействование механизмов их построения, анализ и синтез получаемой информации, запуск материализованной гласной самооценки учебного труда студентов, системы учебных отношений на уровне сложной кооперации.

Между этими уровнями существует диалектическая взаимосвязь, при которой второй уровень органически включает третий, а первый – и второй, и третий. Образовательный процесс приобретает личностный и общественный характер одновременно, поскольку создаются условия для развития каждого обучающегося и коллектива в целом, так как «сила личности – это индивидуально выраженная сила того коллектива, того “ансамбля” индивидов, который в ней идеально представлен, сила индивидуальной всеобщности устремлений и потребностей, целей, ею руководящих» [7, с. 413]. При этом осуществляется постепенный переход студентов из условий внешнего принуждения в условия внутреннего принуждения (самопринуждения) [5]. В целом реализация принципа обратной связи позволяет оптимизировать учебный процесс и получить новое качество образования.

Современный образовательный процесс необходимо рассматривать с позиций диалектического единства деятельности и труда, что проявляется в диалектике прямой и обратной связей: в связи прямой многообразие проявляется в единстве природы, общества и сознания посредством идеализации (диалектика вещей), в связи обратной – в единстве сознания, общества и природы посредством материализации идей (диалектика идей) [5].

В заключение отразим точку зрения студентов о предлагаемом построении учебного процесса:

- «Знание и понимание структуры учебного (материала) занятия ведет к продуктивной работе на занятиях. Эти занятия были познавательными».
- «Построение учебного материала осуществлялось таким образом, чтобы у студента включились почти все анализаторы, а процесс мышления включался максимально».
- «Процесс обучения строился на реализации дидактических принципов».
- «Данный способ позволяет подходить к одной проблеме с разных сторон, т. е. решение происходит не по образцу. Такой подход в будущем помо-

жет эффективно решать многие задачи и находить выход из трудных ситуаций».

• «Таким образом проводимые учебные занятия позволяют увидеть две стороны в каждом явлении, противоречащие друг другу. Это приводит к пониманию».

• «Построение учебных занятий на основе СДО приводит к пониманию, усвоению и применению изученного материала для решения проблем образовательной практики. Приобретенными знаниями можно воспользоваться практически на любом другом предмете».

• «В этих условиях человек сам решает проблему, ищет пути выхода из нее, занимается рефлексией. Усвоение материала происходит путем осмысления, понимания и запоминания».

• «Построение учебных занятий позволило более полно и продуктивно усвоить учебный материал».

• «Учебная дисциплина помогает выделять главное, откуда все происходит, где находятся первоисточники всего, а также понять многие педагогические проблемы»...

Суждения студентов не все однозначны, были и те, которым достаточно трудно работать по предложенной системе, но общее, что их объединяет, — это необходимость совместного и самостоятельного осмысления учебного материала, решения проблем образовательной практики и овладение определенным дидактическим инструментарием познания.

Именно восхождение к миру идей позволяет человеку увидеть единство мира в многообразии. Задача преподавателя, по Платону, заключается в том, чтобы под его руководством учащиеся самостоятельно осуществили восхождение к миру идей, это по обратной связи, посредством философских категорий, позволит им увидеть единство мира во всем его многообразии, что и является содержанием (сущностью) диалектико-материалистического мировоззрения.

Таким образом, овладение преподавателем умением видеть прямую и обратную связь, реализовать это в учебном процессе (содержательный аспект), а с другой стороны — выведение учебного процесса (согласно диалектике учебного труда) на уровень сложной кооперации (технологический аспект) позволяют разрешать противоречия, имеющие место в образовательном процессе, а также проблемы кризиса современного образования, что и приведет к повышению качества образования.

Литература

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. — М.: Высш. шк., 1980. — 368 с.
2. **Большой экономический словарь**/ под ред. А. Н. Азрилияна. — 4-е изд., доп. и перераб. — М.: Ин-т новой экономики, 1999. — 1248 с.
3. **Виккерт, И.** Альберт Эйнштейн / И. Виккерт. — Челябинск, 1999. — С. 93.
4. **Гончарук, А. И.** Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса)/ А. И. Гончарук. — Красноярск, 1997. — 56 с.
5. **Зорина, В. Л.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе по-

- средством способа диалектического обучения: монография / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
6. **Ильенков, Э. В.** Дидактика и диалектика/ Э. В. Ильенков// Вопросы философии. – 1974. – №2. – С. 75 – 79.
7. **Ильенков, Э. В.** Философия и культура/ Э. В. Ильенков.– М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
8. **Ищенко, Т. Н.** О дидактических условиях перехода в образовательном процессе от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным на основе способа диалектического обучения/ Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев// V Сиб. шк. молодого ученого: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Модернизация профессионального послевузовского образования», 15-16 нояб. 2005 г. – Томск: STT, 2005. – С. 135–136.
9. **Кондаков, Н. И.** Логический словарь-справочник/ Н. И.Кондаков. – М.: Наука, 1975.–720 с.
10. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
11. **Современный философский словарь**/ под ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; Москва; Минск: ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
12. **Философский словарь** / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1968. – 432 с.
13. **Эрдниев, П. М.** Преподавание математики в школе/ П. М.Эрдниев. – М.: Просвещение, 1978. – 304 с.
14. **Эрдниев, П. М.** Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: в 2 ч./ П. М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1992. – Ч.1 – 175 с.

УДК 378 + 37.0

Р. Н. Шматков

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Проблема внедрения системы менеджмента качества (СМК) в российских вузах является чрезвычайно актуальной в современных экономических условиях. Это обусловлено следующими факторами:

– переходом к комплексной оценке деятельности вузов, совмещающей процедуры лицензирования, аттестации и государственной аккредитации на базе утвержденного перечня показателей деятельности вузов, включающего, в частности, показатели наличия и эффективности внутривузовских систем управления качеством образования;

– усилением конкуренции между вузами на рынке образовательных услуг и рынке труда;

– регулярным проведением с 2000 г. конкурса Минобразования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»;

– интернационализацией образования (в рамках Болонской декларации). Заметим, что под *качеством в данной работе понимается степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям.*

Для создания СМК вуза требуется стратегическое решение высшего руководства вуза. На разработку и внедрение СМК вуза влияют изменяющиеся потребности, конкретные цели, перечень оказываемых образовательных услуг, применяемые процессы, размер и структура вуза.

Целями вуза при внедрении СМК являются:

– определение и удовлетворение потребностей и ожиданий своих потребителей и других заинтересованных сторон, обеспечение преимуществ в конкурентной борьбе и осуществление этого результативно и эффективно;

– достижение, поддержание и повышение эффективности и возможностей вуза в целом.

Применение принципов менеджмента качества не только обеспечивает непосредственные выгоды, но и вносит важный вклад в менеджмент затрат и рисков. Соображения, связанные с выгодами, менеджментом затрат и рисков, важны для вуза, его потребителей и других заинтересованных сторон. Они могут влиять на:

– лояльность потребителей;

– повторные деловые контакты и обращения;

– результаты работы, такие как доход и доля на рынке;

– гибкость и быстроту реакции на возможности рынка;

– затраты и количество циклов посредством результативного и эффективного использования ресурсов;

– выстраивание цепи процессов, с помощью чего желаемые результаты достигаются наилучшим образом;

– получение конкурентных преимуществ за счет улучшения возможностей вуза;

– понимание и мотивацию работников в отношении целей и задач вуза;

– уверенность заинтересованных сторон в результативности и эффективности вуза, подтвержденных финансовыми и социальными выгодами в результате деятельности вуза, а также его репутацией.

Система менеджмента качества вуза может строиться на следующих принципах:

– в соответствии принципами Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management – TQM);

– на основе моделей национальных и региональных премий по качеству, например, на базе модели Европейского фонда управления качеством (EFQM), используемой при присуждении Европейской премии по качеству «Совершенство в бизнесе» (EQA);

– на базе модели конкурса Минобразования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»;

– в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2001).

Необходимо отметить, что под *моделью системы менеджмента качества в данной работе понимается определенная совокупность критериев и их составляющих, характеризующих основные компоненты деятельнос-*

ти вуза с позиций менеджмента качества, а также описание уровней совершенства всех составляющих, которые в совокупности определяют все процессы деятельности вуза, направленные на достижение требуемых результатов по качеству.

Рассмотрим более подробно каждую из перечисленных моделей СМК.

Модель оказания образовательных услуг учреждением образования приведена на рис. 1. В соответствии с принципами всеобщего менеджмента качества (TQM) качество образовательных услуг вуза оценивается по схеме, приведенной на рис. 2. Основные принципы всеобщего управления качеством (TQM) приведены на рис. 3.

Модель Европейского фонда управления качеством (EFQM) является описанием «идеального» предприятия, каким его представляют сейчас в Европе. Используя модель EFQM, реальные предприятия могут сопоставить себя с этим «идеалом», оценить уровень собственного совершенства, определить свои сильные и слабые стороны, разработать программы совершенствования.

Кроме этого, модель EFQM является основой для проведения конкурсов на Европейскую премию по качеству (EQA) и присуждение национальных наград по качеству большинства европейских стран.

Модель совершенства Европейского фонда управления качеством, представленная на рис. 4, состоит из девяти критериев. Пять из них являются критериями возможностей предприятия, а четыре — критериями результатов. Критерии возможностей охватывают то, что предприятие делает, критерии результатов — то, чего предприятие достигло. Результаты, достигну-



Рис. 1. Модель оказания образовательных услуг учреждением образования



Рис. 2. Схема оценки качества образовательных услуг вуза согласно TQM



Рис. 3. Основные принципы всеобщего управления качеством



Рис. 4. Модель совершенства Европейского фонда управления качеством

тые предприятием, являются следствием реализации его возможностей. Стрелки на рисунке подчеркивают динамический характер модели. Они показывают, что нововведение и изучение помогают совершенствовать возможности предприятия, которые, в свою очередь, приводят к улучшению результатов деятельности.

Приведенное процентное соотношение указывает на относительную важность каждого из критериев и используется при количественной оценке уровня совершенства предприятия. Что же описывают эти критерии, как действует совершенное предприятие с точки зрения модели EFQM?

В первую очередь, необходимо отметить, что модель EFQM охватывает все аспекты деятельности предприятия, направленные на удовлетворение потребностей потребителей, персонала, общества, а также на собственные деловые интересы.

Главную роль на предприятии играют его лидеры (критерий «Лидерство руководства»). Они определяют основные ценности предприятия и принципы его деятельности, описанной во всех других критериях. Также они формируют сеть основных процессов, которые охватывают работу предприятия и влияют на его результаты (критерий «Управление процессами»). Для каждого из процессов и для предприятия в целом определяются количественные показатели, при помощи которых анализируется уровень их выполнения (эти показатели используются в критериях результатов). На основании определенных ценностей и принципов разрабатываются политика, стратегия и планы предприятия (критерий «Политика и стратегия»). Процесс планирования включает пересмотр деятельности и определение путей ее совершенствования (все критерии возможностей) и уровня показателей работы предприятия (критерии результатов).

Стратегия и планы предприятия должны быть обеспечены всеми необходимыми ресурсами, а также персоналом (критерии «Потенциал персонала» и «Ресурсы и партнеры»). Для этого определяются требования к необходимым ресурсам, обеспечивается их наличие, пути наилучшего использования, они поддерживаются в соответствующем состоянии.

Поскольку работники предприятия являются не только одним из видов ресурсов, необходимым для выполнения работ, но и творческими, инициативными участниками процесса, управление персоналом выделено в отдельный критерий, который включает содействие активности работников, их привлечение к совершенствованию деятельности в рамках всех критериев. Успешное планирование деятельности предприятия и обеспечения его ресурсами является базой для непосредственной работы, описанной в критерии «Управление процессами». Управление процессами осуществляется через установленные показатели их выполнения. Такое управление включает поддержание процессов на стабильном уровне и их совершенствование с целью выполнения стратегии и планов.

В ходе реализации процессов формируются и отслеживаются показатели их выполнения, которые являются основанием для критериев результатов. Достигнутые показатели сравниваются с запланированными значениями. Определяется и анализируется влияние усовершенствований работы, которая выполнялась в рамках различных критериев содействия, на улучшение показателей. На основании анализа достигнутых результатов (включая их сравнение с результатами конкурентов) лидерами предприятия пересматриваются и совершенствуются основные принципы и ценности, что приводит к новому совершенствованию деятельности и улучшению результатов. Таким образом, все критерии модели EFQM связываются в целостную, замкнутую систему управления предприятием.

На основе модели EFQM были разработаны модель премии Правительства РФ в области качества 2003 г. и модель конкурса Минобразования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» 2004 г. Принцип их действия и система критериев сходны с моделью EFQM.

Семейство стандартов ИСО 9000 [1–4], перечисленных ниже, было разработано для того, чтобы помочь организациям всех видов и размеров внедрять и обеспечивать функционирование эффективных систем менеджмента качества:

– ГОСТ Р ИСО 9000–2001 [1] описывает основные положения систем менеджмента качества и устанавливает терминологию для систем менеджмента качества;

– ГОСТ Р ИСО 9001–2001 [2] определяет требования к системам менеджмента качества для тех случаев, когда организации необходимо продемонстрировать свою способность предоставлять продукцию или услуги, отвечающие требованиям потребителей и установленным к ним обязательным требованиям, и направлен на повышение удовлетворенности потребителей;

– ГОСТ Р ИСО 9004–2001 [3] содержит рекомендации, рассматривающие как результативность, так и эффективность системы менеджмента качества. Целью этого стандарта является улучшение деятельности организации и удовлетворенность потребителей и других заинтересованных сторон;

– ГОСТ Р ИСО 19011–2003 [4] содержит методические указания по аудиту (проверке) систем менеджмента качества и охраны окружающей среды.

Вместе они образуют согласованный комплекс стандартов на системы менеджмента качества, содействующий взаимопониманию в национальной и международной промышленности, торговле и сфере услуг.

Семейство стандартов ИСО 9000 проводит различие между требованиями к системам менеджмента качества и требованиями к продукции или услугам.

Требования к СМК установлены в ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Они являются общими и применимыми к организациям в любых секторах промышленности или экономики независимо от категории продукции или услуг. ГОСТ Р ИСО 9001–2001 не устанавливает требований к продукции или услугам.

Требования к продукции или услугам могут быть установлены потребителями или организацией исходя из предполагаемых запросов потребителей или требований регламентов. Требования к продукции или услугам и в ряде случаев к связанным с ними процессам могут содержаться, например в технических условиях, стандартах на продукцию или услуги, стандартах на процессы, контрактных соглашениях и регламентах.

Подход к разработке и внедрению СМК в соответствии с требованиями стандартов ИСО 9000 состоит из нескольких ступеней:

- установление потребностей и ожиданий потребителей и других заинтересованных сторон;
- разработка политики и целей организации в области качества;
- установление процессов и ответственности, необходимых для достижения целей в области качества;
- установление и определение необходимых ресурсов и обеспечение ими для достижения целей в области качества;
- разработка методов для измерения результативности и эффективности каждого процесса;
- применение данных этих измерений для определения результативности и эффективности каждого процесса;
- определение средств, необходимых для предупреждения несоответствий и устранения их причин;
- разработка и применение процесса для постоянного улучшения системы менеджмента качества.

Такой подход также применяется для поддержания в рабочем состоянии и улучшения имеющейся СМК.

Организация, принимающая указанный выше подход, создает уверенность в возможностях своих процессов и качестве своей продукции или услуг, а также обеспечивает основу для постоянного улучшения. Это может привести к возрастанию удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон и успеху организации.

Любая деятельность или комплекс деятельности, в которой используются ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс. Чтобы результативно функционировать, организации должны определять и управлять многочисленными взаимосвязанными и взаимодействующими процессами. Часто выход одного процесса образует непосредственно вход следующего. Систематическая идентификация и менеджмент применяемых организацией процессов в соответствии с требованиями стандартов ИСО 9000, и прежде всего обеспечения их взаимодействия, могут считаться «процессным подходом», действие которого изображено на рис. 5.



Рис. 5. Действие «процессного подхода»

В соответствии с требованиями модели системы менеджмента качества ГОСТ Р ИСО 9000-2001, карта рабочих процессов вуза по оказанию образовательных услуг выглядит так, как представлено на рис. 6.

С 17 марта 2004 г. по 24 апреля 2004 г. на сайте <http://www.tqm.spb.ru/member> проводилась пилотная апробация методики самооценки вуза, в которой приняли участие 37 российских вузов. Апробация проводилась по 9 критериям, 53 подкритериям и составляющим, 10 уровням совершенства.

Целями указанной апробации являлись:

- определение предпочтения вузов по используемым моделям;
- получение экспертной оценки по значениям весовых коэффициентов модели;
- оценка среднестатистических распределений уровней совершенства составляющих и критериев модели.

Предпочтения вузов по выбору модели SMK распределились следующим образом :

- модель ГОСТ Р ИСО 9000-2001 – 60 % вузов;
- модель EFQM – 4 % вузов;
- модель Премии Правительства РФ – 4 % вузов;
- модель конкурса Минобразования России – 20 % вузов;
- прочие модели – 12 % вузов;

Как видно из приведенных данных, *наибольшие предпочтения российские вузы отдали модели ГОСТ Р ИСО 9000-2001, что обусловлено наибольшей приспособленностью указанной модели к особенностям отечественной системы высшего профессионального образования.*



Рис. 6. Карта рабочих процессов вуза по оказанию образовательных услуг

Выясним, какая из перечисленных выше моделей наиболее соответствует специфике Новосибирского гуманитарного института, образовательный процесс в котором построен в соответствии с технологией модульного обучения [5].

Понимание модульного обучения толкуется как процедура отбора и ограничения круга наиболее важных проблемных вопросов в изучаемом предмете без нарушения последовательности и систематичности изложения содержания. Учебный курс делится на модули. Модуль представляет собой логически завершенную часть учебного материала, которая заканчивается контрольной акцией. Из учебной программы выбирается ряд узловых, актуальных вопросов и тем, представляющих собой целостный проблемный узел (модуль) в данном предмете изучения. Обычно модуль — это раздел учебной программы.

Главная специфическая функция модульного обучения заключается в развитии творческих возможностей студентов. Такое развитие включает в себя:

- выработку навыков творческого усвоения знаний;
- формирование навыков творческого применения умений самостоятельно решать профессиональные, организаторские, научные и другие проблемы;
- накопление опыта творческой деятельности;
- формирование мотивов учения, интереса к профессии, познавательных потребностей.

Решение проблем в модульном курсе обучения носит глобальный характер, захватывая, как правило, время не только аудиторных (на лекциях, практических и семинарских занятиях), но и внеаудиторных самостоятельных занятий студентов.

Модульное обучение связывается и с внесением в учебный процесс дискуссионного материала в самом предмете обучения, указанием на имеющиеся расхождения во взглядах, аргументацией разных позиций и попыток выяснения, какая из них является правильной и почему.

Модульный курс преподавания предполагает естественную связь теории и практики. Поэтому в качестве проблемных вопросов предлагаются противоречия в социально-экономическом и политическом развитии современного общества.

Проблемным считается такой анализ темы, когда последняя берется в завершающем виде и рассматривается в строгой последовательности: выяснение противоречий, социально-экономических условий, породивших проблему, и исторический процесс ее разрешения. Поэтому модульное обучение понимается и как определенный вид технологии изложения учебного материала. Это особая методика преподавания учебных предметов, связанная с выяснением противоречия в объекте, субъекте и процессе взаимодействия объекта и субъекта в познавательном процессе. Система модульного обучения является методикой выявления противоречий, их раскрытия и разрешения, что приближает студента к ситуации самостоятельного открытия и переоткрытия знания, вооружает его средствами «добывания» нового знания. Достигается это за счет того, что в модульном курсе формируются лишь предпосылочные идеи, тезисы и определения по той или иной проблеме, изучаемой дисциплине: право анализировать проблему и аргументировать способы ее решения предоставляется самому обучаемому. Реализовать это студент должен путем краткого письменного изложения ответов на проблемные вопросы. Анализируя проблему, он самостоятельно отбирает и оценивает информационные материалы, излагает собственные суждения и выводы и тем самым проявляет себя соавтором идеи, данного личного открытия. В этом движении ему помогают установочные групповые и индивидуальные консультации-беседы, работа в профессиональных коллективах и группах.

Таким образом, проблемное обучение в системе модульного курса включает в себя пять основных этапов:

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) усмотрение, конструирование и формулировку проблемы;
- 3) «принятие», анализ и воспроизведение проблемы, определение круга недостающих знаний и путей их приобретения, выдвижение гипотез;
- 4) доказательство или опровержение гипотез и формулировку решений проблемы на основе воспроизведения имеющихся и вновь «добытых» знаний;
- 5) выбор и окончательную формулировку решения проблемы, всестороннюю оценку этого решения, включение усвоенной при решении проблемы информации в прежний опыт.

Важнейшим средством осуществления проблемного изложения в условиях модульной образовательной технологии является раскрытие единства теории и практики. В данном случае проблемность необходимо рассматривать как средство применения теоретических знаний к практике, реальной жизни, учитывая, что она гораздо сложнее, противоречивей и изменчивей.

Таким образом, из всех перечисленных моделей SMK модель ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в наибольшей степени соответствует особенностям оказания образовательных услуг в условиях модульной образовательной технологии, применяемой в Новосибирском гуманитарном институте.

Литература

1. **ГОСТ Р ИСО 9000–2001.** Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь: принят и введен в действие постановлением Госстандарта России от 15.08.2001 г. № 332-ст. – М., 2001.

2. **ГОСТ Р ИСО 9001–2001.** Системы менеджмента качества. Требования: принят и введен в действие постановлением Госстандарта России от 15.08.2001 г. № 333-ст. – М., 2001.

3. **ГОСТ Р ИСО 9004–2001.** Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности: принят и введен в действие постановлением Госстандарта России от 15.08.2001 г. № 334-ст. – М., 2001.

4. **ГОСТ Р ИСО 19011-2003.** Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента: принят и введен в действие постановлением Госстандарта России от 29.12.2003 г. № 432-ст. – М., 2004.

5. **Соколкин, Е. А.** Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук / Е. А. Соколкин. – Новосибирск: НГИ, 1999. – 170 с.

РАЗДЕЛ III

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13 + 316.7

Ф. Ш. Терезулов

СТАНОВЛЕНИЕ СОЗНАНИЯ – МОНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Раскрытие феномена сознания человека возможно только через интеграцию достижений сопредельных наук о человеке. Морфофункциональную организацию тела человека изучают, как известно, анатомия, физиология, нейрофизиология, духовную – философия, логика, психология, лингвистика.

Но каждая из названных наук исследует какой-то один аспект материального или духовного мира человека, и разнесенность по сути дела одного и того же, но достаточно сложного объекта познания по разным «сферам» стала ныне препятствием на пути изучения сложных феноменов, какими являются сознание, личность, образование. Неслучайно многие открытия теперь происходят на стыках наук. И, видимо, ученым-педагогам для решения своих образовательных проблем придется вплотную знакомиться с достижениями психологии, нейрофизиологии, анатомии и разрабатывать «стыковые» вопросы, ибо трудно и неправомерно ожидать, например, от нейрофизиологов, чтобы они попутно раскрывали также суть образовательных процессов, его этапы, механизмы, принципы и средства функционирования и пр. Традиционная педагогика считала, что достижения других наук непосредственно не касаются решения основных педагогических проблем. Образование как бы является некоторым специфическим, обособленным разделом научной мысли. В итоге мужественно выглядят следующие признания о наших заблуждениях и соответствующая постановка задач дальнейших исследований.

Так, академик Н. П. Дубинин пишет: «Мы не знаем, каким образом осуществлялось становление сознания в ходе эволюции предков человека, но можем точно утверждать, что его не было у первых предков, оно в полной мере свойственно только людям вида *Homo sapiens*. То же следует сказать относительно каждого новорожденного. Обладая генетически детерминированными свойствами человеческого мозга, новорожденный не имеет сознания и в дальнейшем, в ходе развития его биологических особенностей, не может его приобрести, если не включается в процесс социального общения» [15, с. 8].

Фактически Н. П. Дубинин констатирует недостаточность односторонних подходов к проблемам сознания и его происхождения, а прижизненное его формирование ему представляется как некое онтогенетическое приращение во врожденной морфологии мозга собственно механизмами высшей нервной деятельности.

Природа сознания, интеллекта человека, механизмов ВНД остается до сего дня таинственной.

Изначально узкая постановка вопроса о появлении сознания лишь как некоторого приращения, доведка к морфологии мозга задала узкую методологическую ориентацию. Однако история научного познания учит нас тому, что если та или иная проблема поставлена неверно и неоправданно узко, то выход из тупика состоит в новой ее постановке, существенном изменении исходных посылок. Труды предыдущих исследователей, конечно, не были напрасными и бесплодными, однако последующие нестыковки их результатов и неудачные попытки составления из них целостной картины свидетельствуют о необходимости выдвижения новой интерпретации известных фактов и приведения их в систему на иной основе, на иной руководящей идее. В качестве таковой выдвигается идея не «приращения» и не обогащения исходного морфологического органа – мозга человека – некоторыми функциональными отправлениями, а кардинально другая – идея превращения мозга (по крайней мере его молодого отдела) из некоего первичного биологического материального субстрата в прижизненно формируемый орган интеллекта. Такой подход существенно меняет интерпретацию множества обособленных феноменов работы мозга, таких как восприятие, память кратковременная и долговременная, внимание, воображение, мышление и др.

Так, придавая памяти функции не только фиксации, хранения информации, но еще и переработки, и перекодирования, и презентации, и трансляции последней, мы тем самым неправомерно расширяем содержание и базу данного феномена, начинаем рассматривать под видом данной функции (или ее многофункциональности) процессы, ей не принадлежащие, а являющиеся производными другого, более крупного новообразования (органа), каким представляется интеллект. Тем самым последний лишается собственной базы и начинает представляться как некий искусственный конгломерат из обособленных функций и систем восприятия, памяти, мышления, воображения и т. п. В итоге картина образования, сознания, личности человека приобретает причудливые очертания и рассыпается вдребезги при первых же серьезных аналитических процедурах.

Отличие нашего подхода к сознанию в том, что если раньше оно непосредственно идентифицировалось с образом мира, с мыслями, переживаниями и т. п. процессами, то мы увязываем сознание прежде всего с полигоном, с экспериментальной площадкой, средствами которых осуществляется адекватное отражение окружающего нас мира и где вырабатываются программы взаимодействия с этим миром, конечно же, с формированием и задействованием соответствующих механизмов.

Сознание – это самостоятельная арена со всеми службами, где разыгрываются грандиозные и сиюминутные сцены, выходя при необходимости за пределы внутреннего плана во внешний и расширяясь до вселенского масштаба, выстраивая во внешнем плане такие же механизмы обработки, фиксации, кодирования, но из внешних материалов.

В нашей философской и психологической литературе существует спорная концепция «двухаспектного подхода» к решению общей проблемы взаимоотношения материи и сознания. Суть ее сводится к тому, что «сознание идеально, будучи взято в гносеологическом плане рассмотрения, но оно материально в онтологическом плане» [5, с. 5].

Если сознание по отношению к мозгу материально, тогда оно – вид материи, «тончайший» или нет, но вид. А как быть при этом с положением о первичности материального мозга и вторичности сознания? Ведь если сознание вторично, то, по старой логике вещей, оно не есть вид материи. Вот мы и встретились с вульгарным материализмом как препятствием продвижения к истине.

Как сознание может рождаться в голове личности? По мнению многих философов и психологов, пытаться объяснить сознание из анатомо-физиологических свойств тела мозга – нелепая затея. С другой стороны, сознание ребенка рождается задолго до включения его в общественное производство. Рождается оно из материального субстрата в теле человеческого мозга и ни в каких других формах материи ни рождаться, ни существовать не может.

Философы рассматривают в основном отношение сознания к бытию, отношение же сознания к мозгу – это, якобы, не философская, а психофизиологическая проблема, и решать ее должны физиологи и психологи. Однако современная физиология не может решить этот вопрос без изменения принципов объяснения. Философы полагаются на физиологов, физиологи – на психологов. А проблема-то оказалась чисто образовательной, педагогической.

Объяснение отношения сознания к мозгу предполагает показ его зависимости от работы материальных структур мозга. Исходным пунктом объяснения является сама постановка вопроса о первичности материи и вторичности сознания. Общественного – да. Вторичность же индивидуального сознания означает лишь производность его от способности материальных структур нашего мозга прижизненно сформировать орган интеллекта. Вторичность, видимо, надо понимать как отсроченность, как прижизненное появление в материальном теле мозга собственно сознания как аспекта функционирования материального органа вследствие формирования и определенной перегруппировки нейронных ансамблей, позволяющих теперь воспроизвести связи и отношения объективной действительности и осуществлять всевозможные операции с ними.

Мозг – материальное тело. Человек рождается с врожденной морфологией мозга. С какой бы стороны мы ни посмотрели на него, все в нем обладает свойствами материальности, кроме сознания. Это видно по тому, что ни структура мозга, ни процессы его возбуждения и торможения человеком не осознаются. Не осознаются — значит, в сферу сознания не входят, поскольку являются органом, а не объектом познания. Сознание не отражается сознанием, т. е. не саморефлексируется. Дело по отражению сознания сознанием серьезно осложняется, во-первых, непривычной постановкой задачи, во-вторых, самим устройством органа отражения, задействованием в нем огромного количества обособленных и весьма автономных клеток – нейронов. Количество клеток в мозгу не уступает числу звезд Млечного Пути. Сложность, уровневость, избыточность (кажущаяся и в какой-то мере действительная) и в то же время согласованность и стройность работы мозга просто поражают. Но более всего нас должно было беспокоить отсутствие верной руководящей идеи, способной вывести на истинное понимание этого органа в судьбе человека, человечества и Вселенной.

«Каждая нервная клетка, – пишет Н. П. Дубинин, – через делящиеся концевые ветвления своего аксона связана по меньшей мере с пятью тысячами других нейронов. Это создает сложнейшие ансамбли взаимодействия миллиардов клеток...» [4, с. 68]. Мномиллиардная сеть нейронов и столь же огромная сеть проводниковых нитей между нейронами образуют приобретенную морфологию человеческого интеллекта.

Мозг человека делится на две области – нижнюю и верхнюю. Нижняя, генетически первичная (древняя), представляет собой область мозга первой сигнальной системы. Она служит в качестве нервного механизма индивидуального приспособления человека и животного к условиям окружающей среды. Нейроны этой области мозга отражают единичные предметы и явления окружающей среды в форме единичных чувственных образов ощущений, восприятий и дают ответную реакцию через двигательные органы в форме поведения. Это процесс саморегуляции. А над нею возвышается область мозга второй сигнальной системы, представляющая собой надстройку над механизмом первой сигнальной системы и названа «зонами речи», а также верхние поля слуховых и зрительных участков, воспринимающих устную и письменную речь других людей.

Ученые, экспериментально исследовавшие «зоны речи», не учли одного: эти зоны не могут функционировать без участия первой сигнальной системы как своей генетической предпосылки. По данным нейрофизиологии, филогенетически молодая кора новорожденного ребенка равна 42 % мозга взрослого, и ее морфофункциональное созревание заканчивается примерно к 13 годам [13, с. 254, 277].

В нашей науке, исходя из факта происхождения человека от животных предков, предпринимались огромные усилия объяснить причины происхождения высших форм отражения действительности – сознания. Задача заключалась в том, чтобы научно доказать, почему, как и в чем состоит скачок от способностей животных предков человека к специфически человеческим способностям.

Вопрос о филогенетическом начале сознания мог решаться только в контексте общей проблемы происхождения человека. Возникновение сознания связано как с внешними причинами, соединяющими предчеловеческое с человеческим, так и с внутренними изменениями в морфологии, прежде всего в морфологии мозга. Нашими философами и психологами происхождение сознания обосновывалось в основном внешними причинами: переходом предков человека из стадного состояния в человеческое общество, появлением труда и началом изготовления орудий, что, по их мнению, неминуемо сопровождается появлением сознания, т. е. сознательной человеческой деятельности. При таком подходе происхождение сознания больше постулировалось, чем доказывалось.

В общем, выявив правильно внешнее звено, ученые приостановились перед выяснением внутренних изменений: появление собственно сознания (в чем оно состоит, в чем выражается), которое кардинальным образом демонстрирует и манифестирует скачок.

Одни пытались решить данные вопросы в контексте культурно-историческом, в плане орудийной деятельности и ее перехода извне вовнутрь, другие – в контексте общей проблемы языка как средства мышления и обще-

ния. В конечном счете все сводилось к утверждениям, что на стороне человека наблюдается созревание, появление дополнительных функциональных способностей, некой прибавки: к первосигнальной системе – второсигнальной, к наглядно-моторному мышлению – абстрактно-логического, к инстинктивному поведению – целенаправленной деятельности.

Такой подход привел к иллюзорной гипотезе, согласно которой развитие и обучение (образование) – два процесса, с одной стороны, автономные, с другой – непонятным образом взаимосвязанные. Эта гипотеза и ее практика отодвинули на второй план решение вопроса о сознании как способе функционирования специфического органа интеллекта, прижизненно формируемого у каждого вновь родившегося представителя рода человеческого: стихийно – в результате самой жизнедеятельности; целенаправленно и качественно – в результате образования человека.

Не располагая теорией, объясняющей сознание действительным функционированием материального новообразования в молодой части коры головного мозга в виде нескольких взаимосвязанных уровней (планов) циркуляции, обработки, кодирования, закрепления, фиксации и передачи информации как истинно человеческого органа интеллекта, в котором становится возможным отражение объективной действительности во всей полноте сущностных проявлений, в том числе отражение себя и себе подобных, а также выработка сколь угодно сложной программы взаимодействия с данным миром, включая также проектирование и конструирование самого себя, своего сознания, ученые не могли знать, что же следует изучать, отслеживать в динамике, формировать в образовательном процессе, не могли объяснить, как филогенез человека продолжается индивидуальным онтогенезом его мозга.

Неизученность происхождения сознания как содержательного онтогенеза мозга, как отсроченной закладки в молодой части коры органа интеллекта и становящегося из поколения в поколение образа мира в нем, приобретающей (вследствие возникающей дифференциации полушарий) многоуровневое строение со способностью к многократной рефлексии (межполушарного обмена) по нескольким наборам признаков, составляет серьезный пробел в системе обоснований образования человека, собственно образовательного процесса. Не вскрыв данное мозговое новообразование, его материальное воплощение, не представляется возможным адекватно объяснить многие процессы сознания, такие как память (кратковременная и долговременная), воображение, мышление, деятельность, процессы интериоризации и экстериоризации, общение, не говоря уже об истинном наполнении многих педагогических положений: цели, содержания, методов, принципов, форм образования.

Весь период становления сознания как функционального наполнения органа по адекватному отражению окружающей среды и выработке оптимальной стратегии поведения человека в ней – это история развития образования и образованности человека. Какие бы изменения ни происходили в образовательном процессе, они касались именно этих двух способностей: как можно более углубленного познания объективной действительности (в том числе и себя) и оптимизации взаимодействия человека с этим миром, преобразовывающего окружающую среду и себя (или и то, и другое) на основе предыдущих познаний.

Лишь познавая последовательное становление многоярусного органа отражения, его историческое наполнение, а также совокупность признаков и принципов кодирования, мы приобретаем методологический ключ к тайнам сознания и его функционирования. Основная тайна раскрывается в процессе становления доминантных-субдоминантных отношений между первоначально идентичными полями в обоих полушариях одной и той же модальности вследствие начала орудийной деятельности и преимущественного использования в ней той или иной руки. Исходная асимметрия, вызываемая манипулятивной деятельностью, распространяется и на органы рецепции и кору головного мозга. Обмен данными обработки информации между полями не дает ничего более первоначального, благодаря перекрестному делению и зеркальному отражению неминуемо образуется новая пограничная зона, и становящаяся асимметрия между ними приводит к их сопоставлению, к выявлению разницы, последующей ее обработке (согласованию) и кодированию на фоне данных предыдущих этапов восприятия и обработки информации. В итоге появляется преимущественное направление в движении и соответствующей последовательности обработки, кодирования и передачи информации, что ведет к углублению познания объективной действительности, вскрытию ее существенных связей и отношений.

Еще одна тайна – процессы интериоризации-экстериоризации, в результате которых данные такой пограничной перекрестной и диадической обработки сенсорных ощущений могут быть вынесены во внешний план, ассимилироваться другими особями (а также вновь собой) и последующими поколениями, быть подвергнутыми проверке на истину и новому обобщению и т. д. В последнем случае количество социальных пограничных зон увеличивается, множится асимметрия и растет кратность, фронтальность, плотность, точность, непрерывность перекрестных обменов информацией.

Только прижизненным возникновением такой материальной конструкции многослойных полей (нейронных ансамблей), позволяющей сигналам из органов рецепции (внешней и внутренней), а также из банка данных, накопленных предыдущим филогенезом и онтогенезом, вступать во взаимодействие, можно объяснить, как информация проходит от уровня к уровню ряд специфических процедур обработки, кодирования и передачи.

Задачей образования является формирование полей сознания, пограничной экспериментальной площадки и функционирование ее в едином комплексе, что означает в первую очередь формирование механизмов обработки информации по определенным признакам, кодирования и трансляции ее, что в совокупности можно назвать органом интеллекта и выработки сознания.

Представленное нами объяснение происхождения и функционирования сознания как эволюционного наполнения органа отражения объективной действительности и выработки программ взаимодействия субъекта с ней вносит ясность в общую теорию образования, в понимание предмета педагогической науки.

Сознание как процесс и результат функционирования органа интеллекта становится также предметом социального наследования и часто затмевает необходимость формирования последнего. А без формирования органа интеллекта невозможно развитие сознания. В истории человечества развитие

интеллекта шло по пути надстраивания молодых зон над старыми и древними и прижизненного формирования в них развитых механизмов обработки и кодирования информации.

В качестве методологической основы изучения развития сознания нами принят так называемый монистический подход, позволяющий рассматривать сознание и мозг как одно и то же. Проблема только в уровне организации сознания, вернее, меры (и объема) соответствия того внутреннего тела, в частности, мозга, структурно-функциональному строю Вселенной и соответственно меры его способностей (при наличии степеней свободы) представить, смоделировать, сконструировать любые фрагменты, отношения и связи, существующие (или возможные в принципе) во Вселенной, в объективной действительности. При акценте именно на меру и глубину соответствия свойств мозга свойствам Вселенной (объективной действительности) в исходном пределе не должно вызывать отвращения следующее утверждение: свойство сознания имманентно присуще материи. Просто под сознанием, психизмом надо понимать вполне определенные характеристики материи: структурность, упорядоченность, воспроизводимость и т. п. свойства связей и отношений, которыми обладают так или иначе любой предмет, процесс объективной действительности. При этом любой предмет, начиная с атома, молекул, тканей и т. п., своей структурой отражает (соответствует) некоторый фрагмент, этап развития (связей и отношений) Вселенной. Да иначе и быть не может. Вселенная не есть механический набор и мирное сосуществование объектов из различных источников. Она одна, едина, имеет один механизм порождения и развития, последующего прогрессирующего усложнения.

Исторически подобные представления, получившие название панпсихизма, восходят к работам голландского философа Б. Спинозы, которому принадлежит высказывание: *Omnia guamvis diversis gradibus, animata sunt* (Все сущее в той или иной мере наделено сознанием). По его представлениям, даже атом наделен зачаточным сознанием и по мере возникновения более сложных форм материи появляются соответственно более сложные формы сознания. Действительно, атом приобретает устойчивость только тогда, когда количество протонов в ядре равно числу электронов на его оболочке, между которыми располагается новая пограничная зона. Более того, благодаря заложенным ранее пограничным зонам внутри и между нуклонами во внутреннем теле атома происходят такие обменные так называемые внутриядерные процессы, в результате которых протон превращается в нейтрон, а находящийся по другую сторону нейтрон – в протон и т. д., тем самым воспроизводя циклические процессы на оболочке и в окрестностях атома.

Панпсихизм, понимаемый с нашим дополнением о структурированности и мере соответствия (и, таким образом, о мере отражения и воспроизводимости), правомерно постулирует существование зачатков сознания даже у слабоорганизованной материи и является одним из серьезных эволюционных объяснений сознания у высокоорганизованных существ.

Скачок в сознании произошел в результате появления специализированных средств (органов чувств) по выявлению свойств объективной действительности, а также специального центра по обработке последних, т. е.

конкретно приведения мозга (его коры, чувствительного элемента), благодаря имеющимся степеням свободы, в соответствие со свойствами Вселенной. В результате этого человек несет в своем мозгу целый мир, всю Вселенную. Видимо, данный объективный факт может подтвердить модель физика Дж. Уилера, в соответствии с которой Вселенная постоянно расщепляется на бесконечное количество копий. Каждая параллельная Вселенная имеет своих наблюдателей, которые видят данный конкретный набор квантовых альтернатив, и все эти Вселенные реальны.

Первый проиллюстрированный нами случай, связанный со структурным соответствием атома остальным атомам Вселенной, можно назвать общим, или базовым, компонентом сознания, присущим всем вышележащим уровням организации материи. Последующие уровни сознания устанавливаются после того, как эти атомы и молекулы становятся частью высокоорганизованной материи, и соответствующие свойства отражения в ней могут быть проявлены лишь по мере накопления потенциала. Но, приписывая каждому атому, каждой молекуле и другим более сложным и составным конструкциям свое глубоко индивидуальное, дискретное, частное сознание, ученые попадают в тупик. Как же происходит суммация отдельных атомарных сознаний? Какой механизм объединяет их сознания? Почему, например, атом углерода, находящийся в составе человеческого мозга, должен ощущать себя иначе, чем тот же углеродный атом, находящийся в составе куска дерева?

По поводу данного противоречия нобелевский лауреат нейробиолог Дж. Экклс писал: «До сих пор никому не удалось разработать нейрофизиологическую теорию, которая объясняла бы, каким образом огромное количество процессов, происходящих в мозгу, объединяется и воспринимается как единое сознание. Отдельные мозговые процессы, в сущности, представляют собой индивидуальные акты взаимодействия бесчисленных нейронов, замкнутых в сложные цепи, и потому сохраняют свою обособленность» [19, с. 362].

Дж. Экклс и философ К. Поппер в своей книге «Индивидуальность и мозг» сформулировали новую версию теории взаимодействия сознания и мозга. С одной стороны, «ощущаемое единство сознания не является следствием нейрофизиологического синтеза, скорее, таким образом проявляются постулированные нами интегрирующие свойства самосознающего ума» [19, с. 362]. С другой стороны, сознание каким-то образом возникает из материи, а затем с ней взаимодействует. Но как это происходит, каков механизм возникновения и функционирования сознания в мозгу человека – на эти вопросы Поппер и Экклс не дают ответа. Сам Поппер признает: «Стоя на эволюционных позициях, я считаю ум порождением мозга... Но я хочу подчеркнуть, что это утверждение практически ничего не объясняет. Сказать это – значит, в лучшем случае поставить знак вопроса в определенном месте книги человеческой эволюции» [19, с. 554].

По нашей версии, выход из создавшейся ситуации на самом деле состоял в эволюционной выработке в каждом живом существе вначале специализированных клеток, затем органов по восприятию отдельных свойств объективной действительности с параллельным возникновением соответствующих клеток (органов) реагирования организма на воспринятые свойства. Первоначальная увязка стимулов среды (S) и ре-

акций организма (R) была непосредственной и жесткой. Далее, с возрастанием разнообразия и количества S – R, возникла необходимость их отдельной централизованной регистрации, накопления и хранения. В сложноорганизованных существах появляются специальные хранилища S – R, из которых при необходимости, при восприятии некоторого S, происходит актуализация соответствующей пары S – R и реализация организмом исторически выработанной R.

Само строительство хранилища S – R потребовало создания нового биологического материала, совмещающего свойства приема S, его обработки и выдачи R. Так появились специализированные нервные клетки – нейроны, составляющие львиную долю мозга.

Последующее усложнение взаимодействия существ с объективной действительностью шло по пути наращивания объемов и мощности хранилища S – R. Надо полагать, что объем хранилищ S – R через некоторый определенный исторический период времени достигает предела, и дальнейшее его наращивание становится малоэффективным. Существенно усложняется поиск и выработка адекватного S – R.

В хранилище параллельно с накоплением S – R проводится некоторая их обработка, что потребовало создания рядом с хранилищем некоторой площадки для съема, актуализации информации, ее систематизации, классификации и обобщения. Данные S – R, первоначально зафиксированные в хранилище и предварительно обработанные в прилегающей к нему площадке, представляли собой лишь отдельные, более или менее крупные и оформленные фрагменты объективной действительности и не могли служить достаточно адекватными средствами (полными ориентирами) взаимодействия индивида с окружающей средой.

Из-за того, что эволюционно выработанное хранилище S – R (старые и древние отделы мозга) невозможно перестроить под современные потребности, человеческой ветви жизни не оставалось другого выхода, как существенно расширить вышеупомянутую площадку и выстроить в ней орган интеллекта. Другими словами, стала актуальной задача превращения той исходной маленькой площадки в обширную, мощную экспериментальную площадку. И тут эволюция поступила как всегда мудро. Она позаботилась лишь об обеспечении вновь прижизненно выстраиваемого органа уникальным строительным материалом – огромным (с некоторым, может быть, избытком) количеством нервных клеток (порядка 100 млрд.), придав каждой возможности и свободу устанавливать связи и отношения с пятью тысячами других клеток, а устанавливаемым связям (синапсам) между клетками сообщила свойства подвижности, безынерционности. Тем самым эволюция заложила в данный чувствительный сгусток материи самые существенные основы строения и строительства (развития) Вселенной для превращения его в «портативную» и действующую модель Вселенной.

Дальнейшие же интенции эволюции человеческой ветви жизни носят оттенки не только мудрости, но и хитрости, и даже коварства. Обеспечив нас исходным строительным материалом, эволюция снимает с себя ответственность за конечные результаты. Другими словами, само строительство уникального органа – экспериментальной площадки (стенда) с действующей моделью Вселенной в мозгу, в молодой коре больших полушарий –

поручается каждому индивиду персонально, и осуществляется последним с тем или иным успехом в самой жизнедеятельности и в специализированном образовательном процессе.

«Хитрость и коварство» эволюции заключается в том, что вновь образуемый орган оказался глубоко запрятанным под черепную коробку, а его формирование – сдвинутым с эмбриогенеза на онтогенез. Далее все это дело негласно передано индивиду, который и не подозревает о таком важном ему поручении и, естественно, не ведает о собственной миссии в содержательном плане. А чтобы люди и ученые-педагоги не догадывались об истинной сути поручения, пребывали и далее в неведении, эволюция данное новообразование закамouflировала стихийным процессом, который так или иначе осуществляется в самой жизнедеятельности. В итоге такое важное поручение жизни, как развитие человечества, дальнейшее движение Вселенной пущено на самотек.

Как видно из представленной картины развития сознания, дальнейшие успехи, судьба человечества целиком зависят от верного осознания данного феномена и строго научной организации образовательных работ.

Надо сказать, что предчувствие предлагаемой нами точки зрения на образование постепенно созревает у многих крупнейших ученых. Так, например, психолог и физиолог, руководитель Комитета по награждению Нобелевской премией Э. Де Боно в книге «Латеральное мышление» [3] очень близко подошел к пониманию сознания именно как экспериментальной площадки. Согласно Де Боно, «сознание – это система, создающая модели», «эффективность нашего мыслительного аппарата при односторонних контактах с окружающей средой обусловлена именно способностью создавать модели, хранить их и распознавать... Система, умеющая создавать собственные модели и распознавать их, способна эффективно взаимодействовать с окружающей средой» [3].

К пониманию сознания как экспериментальной площадки приближают следующие признания автора: «Наш мыслительный аппарат приобретает способность осуществлять и другие операции: выбор, отбраковку, комбинирование, разделение. Такие возможности превращают его в очень мощное вычислительное устройство» [3].

«Под моделью (схемой, стереотипом) подразумевается определенное расположение информации на регистрирующей поверхности, которую представляет собой наш мыслительный аппарат... Латеральное мышление направлено на изменение существующих моделей» [3].

В дальнейших рассуждениях Де Боно можно уловить интенцию и вкладываемый смысл в латеральное мышление как интуитивное желание сформировать внутренний план и проявить активность; организовать в нем действия с образами окружающей среды. Однако серьезной технологической проработки данной процедуры нет. Предлагаются «периодические переоценки данных», «поиск альтернатив», увеличение числа подходов и решений проблем.

Как он сам признает, «это напоминает метод проб и ошибок: даже если попытка поначалу кажется неоправданной, но в результате приносит успех, ее нужно считать выигранной» [3].

Целая глава книги посвящена поиску альтернатив. Де Боно отмечает: «Смысл такого поиска в самом поиске, а не в том, чтобы обнаружить какой-то оптимальный вариант, пусть даже он и будет найден в ходе выполнения этого задания. Не останавливаясь на достигнутом, мы продолжаем изыскивать альтернативные пути решения нашей задачи. При этом мы приучаемся смотреть на ситуацию шире; начинаем понимать, что альтернативные способы подхода всегда существуют – нужно лишь хорошенько поискать их; приобретаем навыки в перегруппировке привычных моделей» [3].

В качестве операций поиска альтернатив предлагаются анализ, синтез и фиксация: «Когда какой-то элемент получен дроблением на части целостной ситуации или объединением других элементов, неплохо его «зафиксировать», присвоив ему имя» [3]. «Польза от имени прежде всего в том, что благодаря ему мы можем создавать новые элементы» [3].

Исходный поиск ради поиска может напомнить отдаленно теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю. К. Бабанского, согласно которой, если даже имеется некоторое готовое, вполне приемлемое решение педагогических проблем, непременно надо поискать еще несколько дополнительных, иных решений данной задачи. Далее следовало ломать голову, который же вариант решения учебно-воспитательной задачи выбрать, для чего вводились «самодельные», поверхностные критерии оптимизации, лишь бы удовлетворить свободу и право выбора учителями альтернатив.

И только пристальный взгляд на рекомендации Де Боно может выявить его страстное желание сформировать фактически внутренний план, экспериментальную площадку, создать образно-смысловое пространство, в которых можно модельно отразить любой аспект действительности, манипулировать, конструировать, экспериментировать со связями и отношениями объективной действительности, созидать, творить новое. Однако, надо отметить, что предлагаемые интуиция, творческие способности и чувство юмора, при высокой оценке их наличия у автора, – не самые сильные средства достижения вышеозначенной цели.

Развитие материи происходит в направлении усложнения структурного строения вещества, в направлении надстраивания над первичными структурами вторичных и более высоких уровней, вовлечения исходных структур в более сложные и объединенные структурные образования. Понять развитие материи вне предлагаемого нами учения о встроенных телах не представляется возможным.

Эволюция материи не нашла ничего лучшего и оптимального, как из структуры неорганической создать органическую, дополнив твердую кристаллическую структуру жидкими кристаллами с механизмом воспроизведения структуры типа ДНК и т. п. С появлением последней свертывание и развертывание, конструирование органических соединений было поставлено на конвейер, и тем самым циркуляция энергии приобрела новый уровень и устойчивый характер.

Следующий качественный скачок был совершен с опорой на тот же принцип структурирования и циркуляции энергии, когда активность начала иницироваться изнутри структурного образования. Отмеченное эволюционное нововведение является объективным следствием двух взаимосвязанных процессов: дальнейшего обособления структурных образований некоторой

сложности от основной массы материи, вследствие чего в первых происходит актуализация естественной недостаточности (неполноты) структурной стройности, присущей всей системе, отсюда инициация процессов, направленных на восполнение выявленного дефицита, приводящая в конечном счете к воссоединению с последней на ином, более высоком уровне. Так появилась подвижность структур и возросла возможность составлять сколь угодно длинные и сложные структуры, возникла Жизнь.

Одну из наиболее интересных теорий эволюции человека предложил Тейяр де Шарден, своеобразно развивший учение В. И. Вернадского о ноосфере.

В. И. Вернадский, читавший в начале 1920-х годов лекции в Сорбонне, высказал там идеи о перестройке биосферы в интересах свободно-мыслящего человечества как единого целого. Движение биосферы направлено в сторону качественно нового состояния человечества. Французский палеонтолог и теолог П. Тейяр де Шарден предложил для обозначения этого состояния термин «ноосфера». Но Тейяр де Шарден пошел дальше В. И. Вернадского. Он предположил, что геологическое эволюционное изменение биосферы не замыкается лишь на изменении лика планеты, материальных условий существования людей. Для него важнее было понять направление эволюции самого человека. Направление это, по Тейяру де Шардену, – «мегасинтез», возрастание сознания, слияние отдельных личностей в единомысленном созидании Духа Земли (коллективного разума, ноосферы).

«В настоящее время, – пишет Тейяр де Шарден в «Феномене человека», – вся совокупность мыслящих сил и единиц вовлечена во всеобщее объединение посредством совместных действий внешней и внутренней сторон Земли, все части человечества проникают друг в друга и сплавиваются в наших глазах в единый блок вопреки тенденции этих частей к разъединению и соразмерно ей; все это совершенно естественно, если уметь видеть в этом высшую точку организации космического процесса, неизменно со времени тех далеких эпох, когда наша планета была молодой.

Сначала углеродистые молекулы с их тысячами симметрично группированных атомов. Затем клетка, где в минимальном объеме тысячи молекул образуют как бы систему винтиков. Затем многоклеточные, где клетка – всего лишь бесконечно малый элемент.

Еще дальше многоклеточные, как бы соединяясь островками, делают многообразные попытки вступить в симбиоз и подняться к более высокому биологическому состоянию.

Теперь уже мыслящий покров, как зародыш планетарных размеров, на всем своем протяжении разворачивает и перекрещивает свои волокна не для того, чтобы их смешать и нейтрализовать, а чтобы их усилить в живом единстве одной ткани.

Положительно, я не вижу другого цельного и, стало быть, научного способа сгруппировать и истолковать эту огромную массу фактов, как представить ее в виде гигантской психобиологической операции – своего рода мегасинтеза, «суперкомбинации», которой ныне индивидуально и коллективно подчинены все мыслящие элементы Земли» [11, с. 193, 194].

Надо полагать, что Тейяр де Шарден правильно определил вектор эволюции человека, вскрыл движущую силу этой эволюции, центральный фе-

номен человека. Как палеонтолог Тейяр де Шарден, пристально всматриваясь вглубь тысячелетий и изучая слой за слоем культурные пласты Земли, искал ответ на вопрос: «Что же случилось между последними слоями плиоцена, где еще нет человека, и следующим уровнем, где ошеломленный геолог находит первые обтесанные кварциты? И какова истинная величина скачка?» [11, с. 135].

Причина скачка человека от своих гоминоидных предков, согласно Тейяр де Шардену, — это возрастание сознания, появление рефлексии.

«Рефлексия, — это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию.

Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны... Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира» [11, с. 136].

Отмечая малозаметность изменений в органах, Тейяр де Шарден как ученый-феноменолог своей задачей не ставил вскрытие морфологических оснований рефлексивных способностей, а ограничился общим объяснением. В целом он правильно определил, что гоминизация «в конечном счете сводится к вопросу о лучшем мозге. Но как произошло бы это мозговое усовершенствование, как бы оно функционировало, если бы не был одновременно найден и в совокупности реализован целый ряд других условий? Если бы существо, от которого произошел человек, не было двуногим, его руки не освободились бы своевременно и не освободили бы челюсти от хватательной функции, и, следовательно, плотная повязка челюстных мышц, сдавливавшая череп, не была бы ослаблена. Мозг смог увеличиться лишь благодаря прямой походке, освободившей руки, и вместе с тем благодаря ей глаза, приблизившись друг к другу на уменьшившемся лице, смогли смотреть в одну точку и фиксировать то, что брали, приближали и показывали во всех направлениях руки, — внешне выраженный жест самой рефлексии!» [11, с. 140].

Естественно, он не дает определения, что такое «лучший мозг», в чем его отличие от других мозгов, и не выделяет направления по их усовершенствованию. Но оценка верная: несмотря на незначительность анатомического скачка, с гоминизацией начинается новая эра. Земля «меняет кожу». Более того, она обретает душу.

Еще одна отличительная черта исследовательского подхода Тейяр де Шардена: все новое у него входит тихо и незаметно, а когда у данного феномена обозначились четкие контуры, то они пребывают уже во множестве и в полной зрелости. И человек вошел в Историю у него так же тихо и незаметно, а когда обнаружили присутствие людей, то оказалось, что они уже покрыли огромные площади Земли.

Несмотря на скромное поведение человека в предыстории, к теории Тейяр де Шардена возникает множество вопросов. Усовершенствование прежних функциональных систем или формирование нового органа выделило человека из животного мира? Что является материальным выражением ноосферы? Каким образом осуществляется мегасинтез сознания? Из чего состоят «волокна» мыслящего покрова Земли?

Происхождение сознания – это качественный сдвиг в отражении окружающей среды и организации поведения субъекта в ней, своего рода поворотный пункт от инстинктивного поведения к интеллектуальной деятельности, от приспособления субъектом себя под окружающую среду к технологии проектирования образовательных систем и процессов, итогом которой является разумное преобразование не только окружающей среды, но и самого себя, главным образом своего интеллектуального органа.

Педагогика, абстрагирующаяся от изучения целостного, объективного, прижизненно формирующегося и функционирующего интеллектуального органа – сознания, внутренних и внешних оснований его становления, имеет характер безликой социологии. Творческое решение поднятых проблем образования, целеустремленное продвижение к истине – это всегда новый подход, новый взгляд, новое научное мышление. Препятствием на этом пути стоят догматизм, мифы педагогики, глубоко укоренившиеся стереотипы. Но рано или поздно неконструктивные постулаты отменяются, логика жизни пробивает себе дорогу. Однако уступки догматизму, толерантность к эмпиризму, наукообразию в педагогике дорого обходятся общественно-педагогическому прогрессу.

Правильное понимание становления сознания складывалось веками. Этот процесс можно сравнить с наблюдением небесных явлений. Нам известна так называемая геоцентрическая система мира, разработанная во II в. н.э. древнегреческим ученым Клавдием Птолемеем. Он в центр мира «поставил» хотя и шарообразную, но неподвижную Землю, вокруг которой обращались все остальные светила. А наблюдаемые петлеобразные движения планет Птолемей объяснил сочетанием двух равномерных круговых движений: движением самой планеты по малой окружности и обращением центра этой окружности вокруг Земли. Однако по мере накопления данных наблюдений о движении планет теория Птолемея требовала все больших усложнений, которые делали ее громоздкой и неправдоподобной. Очевидная искусственность все усложняющейся системы и отсутствие достаточного согласия между теорией и наблюдениями требовали ее замены. Это и было сделано в XVI в. великим польским ученым Николаем Коперником. Коперник отбросил догматическое положение о неподвижности Земли, веками владевшее умами людей. Поставив Землю в число рядовых планет, он указал, что Земля, занимая третье место от Солнца, наравне со всеми планетами движется в пространстве вокруг Солнца и, кроме того, вращается вокруг своей оси.

Коперник смело доказывал, что именно вращением Земли и ее обращением вокруг Солнца можно правильно объяснить известные (в то время) небесные явления и видимое петлеобразное движение планет. Эта революция в астрономии и в мировоззрении, совершенная гелиоцентрической

теорией Коперника, как нельзя лучше подходит в качестве примера для нашей ситуации, сложившейся в образовательной сфере.

При антропоцентрической установке субъект оказался в центре как временной, так и пространственной картины мира. Как только появилось пространство и время, согласно египетскому мифу, бог воздуха Шу разделил небо и землю, встав между ними; рядом с ним занял место и человек. Так человек занял центральное место и определил собой расположение других частей мироздания: небо вверху и земля внизу, перед и зад, лево и право – другими словами, пространство было организовано по отношению к индивиду. Первоначально человек не мыслил себя отдельно от природы, точно так же не было четкой разделительной линии между человеком и животным. Все было включено во все. Но по мере упорядочивания сознания туманная дымка предыстории сменяется ориентацией пространства и времени относительно высвободившегося из слияния с природой и толпой индивида.

Мир начинается с приходом света, и первая исходная противоположность между светом и тьмой наполнила духовный мир всех людей. Данная противоположность в последующем позволила выработать уже непрерывный ряд других противоположностей, и они в совокупности стали своеобразными «священными» ориентирами для определения священного пространства (храма или территории вокруг него), священного порядка мира (структуры мира, планирования города, схем храмов, разбивки римского военного лагеря и т. п.).

В индийском мифе о сотворении мира говорится, что бог Брахма, стоя на громадном тысячелистном лотосе, бросил взор на четыре стороны света. Этот четырехкратный обзор из круга лотоса был своего рода предварительной ориентацией, необходимым определением своего положения перед сотворением мира.

Сходная история рассказывает про Будду. В момент его рождения из земли поднялся лотос, и он, ступив в него, взглянул по направлениям пространства (лотос в этом случае был восьмилучный, и Будда, таким образом, взглянув еще вверх и вниз, создал 10 направлений). Этот символический жест обзора – наиболее лаконичный и выразительный способ демонстрации того, что с момента своего рождения Будда стал единственной и уникальной личностью, которой была уже предначертана способность видеть и понимать все просветленное.

Пространственную ориентацию, выполненную Брахмой и Буддой, по видимому, можно рассматривать как символическое выражение потребности человека в психической ориентации. Четыре функции сознания, описанные К. Юнгом, – мышление, чувства, интуиция и ощущение – оснащают человека всем необходимым для того, чтобы справляться и обходиться с впечатлениями от мира, полученными изнутри и извне. Именно посредством этих функций человек понимает и ассимилирует свой опыт; именно посредством их он в состоянии отзываться и реагировать. Четырехкратный обзор Вселенной Брахмой символизирует, согласно К. Юнгу, необходимость интеграции этих четырех функций, интеграции, которой человеку еще предстоит достичь.

Своеобразным выражением пространственных ориентиров и психических интеграторов людей стали служить символы. Великое множество восточных фигур медитации являются по своей схеме чисто геометрическими, такие фигуры называются янтрами (лат. *meditatio* – размышляю, обдумываю – психическая активность личности, проявляющаяся в состоянии углубленной сосредоточенности, для своего проявления нуждается во внутреннем плане). Помимо круга, мотив янтры – в самом общем виде – образуется двумя проникающими друг в друга треугольниками: один обращен вершиной вверх, другой – вниз. Традиционно эта форма символизирует Шиву и Шакти, мужское и женское божество. На языке психологического символизма этот мотив выражает единство противоположностей.

Вероятно, можно рассматривать в качестве мандалы (санскритское слово мандала означает «круг» в самом общем смысле) ореол Христа и христианских святых, как они изображаются в культовой живописи. Во многих случаях лишь ореол Христа разделен на четыре части, – весьма знаменательный намек на Его страдания как Сына Человеческого, Его смерть на кресте, и в то же время это является символом Его дифференцированной целостности.

В нехристианском искусстве подобные круги называются «солнечным колесом». Их можно обнаружить высеченными на скалах, и время их появления датируется эпохой неолита, когда еще само колесо не было изобретено.

В архитектуре мандала также играет весьма важную роль. Она формирует наземный план как секулярных, так и светских строений чуть ли не во всех культурах и цивилизациях. Она принимает участие в планировании классических, средневековых, да и современных городов. Классическим примером, является закладка города Рима. Круглый город был разделен на четыре части двумя артериями, идущими с севера на юг и с запада на восток. Точка их пересечения совпадает с тем мундусом (центром, космосом), где сейчас стоит Дворец Ассамблеи.

Огромное количество средневековых городов также было основано по плану мандалы и обнесено стеной, периметр которой примерно напоминает окружность. В таком городе две главные артерии делили его на квадранты. На месте пересечения этих артерий стояла церковь или собор. Современным примером такого города является Вашингтон.

Всякое строение, в основе которого лежит мандала, – согласно А. Яффе, – является проекцией архетипического образа из самого нутра человеческого бессознательного во внешний мир. Город, крепость и церковь становятся символами психической целостности, и таким способом осуществляется специфическое влияние на человеческое существо, которое входит или живет в этом месте [17].

Центральным символом христианства является не мандала, а крест или распятие. Вплоть до эпохи Каролингов самой распространенной формой креста был равнобедренный, или греческий, крест, вследствие чего он имплицитно заключал в себе мандалу. Но с течением времени центр креста постепенно сдвигался вверх, так что, в конце концов, крест принял латинскую форму (обычную сегодня): дерево с поперечной перекладиной. Это развитие символизирует тенденцию по смещению центра человека и его религиозного кредо от земли, по «возвышению» его в духовную сферу.

Символом мусульманства является полумесяц. Полумесяц является главной эмблемой самой молодой мировой религии – ислама, основанной пророком Аллаха, Мухаммедом (570–632). Как благоприятствующий знак полумесяц имеет древнюю историю. У древних египтян, к примеру, прибывающий полумесяц был символом процветания и роста. Часто полумесяц изображается со звездой – традиционным символом независимости и божественности.

Странный мир, наблюдаемый в настоящем, а также мифологические образы в подсознании в прошлом есть следствие именно выбора не совсем верных координат существования и развития действительности и представляют собой субъективную, антропоцентрическую систему отражения окружающей среды и человеческого общества, когда объективные процессы и взаимодействия тел (самого разного уровня) рассматривались через призму биологических потребностей и общественных инициаций: через сексуальные влечения (гетеро-, гомо-, инцесты, мастурбация, кастрация); через родственные узы и отношения (мужа – жены, матери – детей, отца – детей) и т. п.

Всеобщее движение материи продолжает рассматриваться через призму биологического пути развития, который сам эволюционно появился гораздо позже и представляет собой строго этапное явление. Тем не менее произошло расширение сферы биологического развития и неоправданный перенос его принципов на иные уровни. Развитие материи в целом продолжали рассматривать через процедуры и акты полового размножения, а сами объекты и явления действительности начали идентифицироваться с гениталиями и другими атрибутами половой дифференциации.

В разные исторические эпохи это неуловимое свойство развития материи именовалось как ее дух, душа, разум и трактовалось как идеальная (нематериальная) субстанция. Так, на ранних стадиях развития научной мысли способность людей к орудийной деятельности и созданию новых предметов позволяла им утверждать, что если в природе что-либо возникает, то у этого нового объекта обязательно должен быть персонифицированный создатель, творец, который этот вновь создаваемый объект перед началом производства предварительно моделирует в своей внутренней структуре, т. е. предварительно строит его идеальную модель.

Аналогично предполагается, что для создания всех остальных объектов природы, механизмы возникновения которых не ясны, тоже должен существовать творец, разумный субъект, именуемый Богом или иначе.

Бог, как и любое разумное существо, персонифицировался потому, что в своей повседневной жизнедеятельности люди просто не сталкивались, как им кажется, с персонифицированными разумными объектами. Речь при этом идет не просто о внешнем сходстве простейших культурно-антропологических и генетических явлений, находящем известный формальный аналог и в принципе двойственности в математике. Конечно, можно отметить несомненную связь дуального принципа, по которому каждая древняя социальная единица делится на две (с дальнейшими двоичными делениями), и митоза – деления клетки, при котором происходит удвоение хромосом. Суть дуальных членений в древних обществах связана с биологическим значением разнополости, обеспечивающей перемешивание наследственных задатков.

Но любой мир в сознании, искаженно отраженный либо более или менее достоверный, может появиться только при наличии внутреннего плана, возможно, при формировании экспериментальной площадки.

Исходным фактором филогенетического появления в мозгу дополнительной надстройки, или площадки, следует считать, видимо, зыбкое равновесие человека и природы, огромную неопределенность и постоянно испытываемую им тревогу и страх. Появление экспериментальной площадки и ее удивительные свойства легко можно объяснить именно постоянным спутником жизни наших предков (и мы не свободны от него), связанным с существенным недостатком познания окружающей среды и проявляющимся в виде непроходящей боязни человеком всего того, что его окружает и что не поддается его пониманию. Существует изречение «Страх создал богов», но вернее было бы следующее утверждение: страх в первую очередь создал человека, а потом последний создал богов. По той же причине, по которой возник он сам.

В этой связи весьма любопытно симптоматичное признание одного из представителей отсталой народности, находящейся на раннеплеменной ступени развития: «Мы боимся! Мы боимся непогоды, с которой должны бороться, вырывая пищу у земли и у моря...». *Именно страх, как мы полагаем, создал сильный и стойкий очаг возбуждения в коре головного мозга, что послужило причиной для постепенного развертывания означенной нами дополнительной площадки, столь необходимой для правильной ориентации в объективной действительности, для самоорганизации психики, для наладки устойчивой работы.*

Возникновение данной специальной экспериментальной площадки в мозгу человека было подготовлено всей предысторией развития животного мира. Возникновению способствовали, по нашему мнению, довольно часто встречавшиеся в жизни животных стрессовые ситуации, связанные со смертельной опасностью для их жизни, а также осознание ими данных ситуаций, выражавшееся в ощущении постоянного страха перед неизвестностью, которое создало в мозгу очаг постоянного возбуждения.

Думаю, несложно представить себе состояние жертвы, попавшей в лапы хищника. Животное, оказавшееся в лапах хищника, предельно мобилизует все функции психической, физиологической и физической управляемости в попытке спастись любым путем. Вся психика животного настроена, как описывает В. Л. Райков, на предельное корреспондирование, улавливание любых намеков поведенческих реакций жертвы, желаемой хищником, и в этом состоянии все системы организма предельно активизируются и управляются в попытке «умилостивить» хищника (усыпить его бдительность, не сопротивляясь), «идя ему максимально навстречу». Возникает эффект сверхвнушаемости, сверхреагирования на желание сверхопасного существа, по отношению к которому необходимо оказывать сверхвнимание [9, с. 282]. При этом имеет место сверхобучаемость.

Отмечая факт «предельного корреспондирования», мы фактически встречаемся с феноменом представления, составления в мозгу жертвы образа хищника и развертывания в экстремально расширившемся внутреннем плане взаимодействия двух существ: жертвы и хищника; жертве приходится про-

ектировать, рефлексировать предельно точно интенцию хищника и оптимальную в складывающейся ситуации собственную реакцию, пока не сложатся обстоятельства, благоприятствующие его освобождению.

Расширение экспериментальной площадки началось с необходимости представления возможностей поведенческих реакций «хищника и жертвы», а завершается представлением всех возможных взаимодействий внешнего и внутреннего, фактически Вселенной со своей действующей моделью в лице человека, его сознания.

Огромный дефицит знаний об окружающей среде у наших предков смог восполниться только вследствие возникновения экспериментальной площадки. Однако образы предметов в экспериментальной площадке возникали, но глубокого понимания их не произошло. Сказался дефицит инструментов понимания, который «породил» уже богов. Невозможность вскрытия объективных связей и отношений явлений окружающей среды, недостаток достоверных знаний человек восполнял фантастическими представлениями, свои объяснения явлениям объективной действительности давал, как уже отмечали выше, исходя из своей биологии, из устройства жизни самого человека. Явления природы оживляются и одушевляются, получают свои имена и интерпретации. Земля – мать, она, вступая в брак, входя в интимные сношения с другими предметами и явлениями (огнем, водой и т. п.), рождает своих «детей» и т. п., между которыми складываются своеобразные интимные отношения и связи, добрые и злые и т. п.

Однако глубинный страх по-прежнему не отпускал человека, и на определенном этапе своего развития человечество выработало представление и понятие Бога как живого всеобъемлющего и полновластного главы объективной действительности, с которым приходится каждому человеку вступать в тесные и постоянные контакты, с которым необходимо согласовывать все свои действия, и поэтому он становится регулятором и организатором всех наших побед, нашего бытия и духовной жизни [2].

Фактически на нашей экспериментальной площадке произошло одушевление и мистификация отражения объективной действительности, придание ей божественных свойств, названное поэтому общением с богами – фактически общение человека с действительностью, ее обобщенным образом в самом себе. Происходит постепенная дифференциация объектов и явлений объективной действительности, которые способны к передаче и приему знаковых последовательностей и поэтому могут считаться «одушевленными» (точнее, «закононосными»). Первобытные люди склонны были истолковывать все явления природы как осмысленные события: закаты и грозы поднимались ими как индивидуальные знаки. Богу придаются функции своеобразного духовного зеркала, в которое привычно и повседневно смотрится человек и выверяет в нем чистоту и праведность своих поступков и своего морального облика. Испытываемые человеком при этом чувства целиком обращены на него самого. «Человек в боге и чрез него ищет только самого себя» [14, с. 60].

Итак, на экспериментальной площадке человек, разворачивая информационные процессы, вырабатывает механизм самоорганизации и саморегуляции. Надо сказать, что постепенно, по мере адекватного отражения и понимания человеком объективной действительности Бог также «спуска-

ется с небес» и вместе с образом мира «перемещается» из внешней сферы внутрь, в экспериментальную площадку. Человек, продолжая общаться с ним, будет обращать внимание уже непосредственно на содержание своей собственной духовной жизни, будет проектировать свою личность, свое «Я» по самым высшим меркам. Ведь не о Боге заботы человеческие, но только о себе самом.

Человек, осуществляя диалог с самим собой, фактически устраивает на экспериментальной площадке общение двух образов – самого себя и объективной действительности, и вынужден бывает их уравнивать. Считая себя живым существом, человек награждает соответствующими атрибутами живого и действительность, во всяком случае ее образ в мозгу. Этот так называемый другой человек – незнакомец, человек, которого никто никогда не узнает, выполняет свои функции в диалоге вне сюжета и вне своей сюжетной определенности как чистый человек в человеке, представитель всех других для «Я». Вследствие такой постановки другого общение принимает особый характер и становится по ту сторону всех реальных и конкретных социальных форм. Достижение понимания каждого человека как другого, равного в каком-то смысле «Я», и создает нравственные основы человеческого общения. Тем самым чистый человек связан со всеми думающими и объединяет их в единое сообщество. «Диалог человека с самим собой – это и есть один из основных способов организации информационного материала, процесс его подготовки как для обеспечения собственных действий, так и для анализа результатов последних. Способность к постоянному внутреннему диалогу, порождаемому многообразием вариантов всевозможных способов действий, является одним из основных свойств человеческой психики» [2].

В связи с вышеупомянутым надо отметить, что вернее было бы вести речь не о диалоге, а о полилоге, так как участников общения в этой экспериментальной площадке набирается порядочное число. Но вернее всего следовало бы назвать этот процесс проектированием. Проектирование идет непрерывно, повсеместно, нескончаемо. В нем участвуют все «жильцы» сознания, вся многомерная действительность. Из подсознания регулярно напоминает о себе весь наш исторический опыт развития, вся история жизни наших предков, прямым продолжателем коих мы являемся. Далее на этой экспериментальной площадке частый гость – «Я» – как вполне конкретное физическое тело, биологическое существо, в отличие от других субъектов – «не-Я», которых бывает также достаточно много. Учитывая динамику, физический и духовный рост, человек начинает различать свое «Я» в прошлом, в настоящем и планирует свое «Я» в будущем как «супер-Я». Появляется дифференциация в целостном «Я» собственно физического биологического «Я» и духовного, интеллектуального, социального «Я», которые проявляют некоторую асинхронность. Некоторые иллюзии связаны, видимо, с тем, что довольно интенсивный период становления «Я» приходится на юношеский возраст, срастается с тогдашним представлением о себе как в телесном, так и в духовно-нравственных отношениях. Поэтому долгие годы мы продолжаем ощущать в себе все еще того юношу или девушку, и лишь вглядываясь в зеркало, замечаем нажитые годы, которые избородили лицо, состарили тело. Одна составная часть нашего «Я» шокирует другую, пожиз-

ненно неизменяемую (или мало изменяемую, но становящуюся) составляющую нашей личности.

Наглядно-образно их соотношения и локализацию можно представить в виде матрешки. На базе бессознательного коллективного «Мы» вырастает сознательное индивидуальное «Я», полностью охватившее первое, «Я» следует понимать не отделенным и изолированным от коллективного, но оно служит интегратором коллективного исторического и современного в индивидуиде, «Мы» – в «Я».

В цепи общественной жизни «Я» становятся последовательно проходящими точками актуализации всей сущности человечества, ибо человеческое общество эффективно развивается только посредством своих членов. И интеграционная сущность «Я»-сознания направлена не только на ассимиляцию свойств человеческой популяции, но и мироздания в целом. На новом уровне мы снова приходим к «Мы», но только не к бессознательному коллективному, а к сознательному, индивидуализированному, вобравшему всю Вселенную. Ибо «Я» оказывается посередине между человеческим обществом и природой и объективно вынуждено их интегрировать.

По Юнгу, это означает процесс индивидуации и синтез Самости. Существование Самости, противостоящей миру по крайней мере в качестве точки отражения, является логической необходимостью. Бессознательное исходно правильно определяется как коллективное бессознательное, его центр необходимо лежит вне индивида и является фактически центрирующим данную группу людей, человеческую популяцию, оно есть «Мы». В каждом индивидуиде имеется лишь образ данного «Мы». Индивидуальное «Я» на данном этапе выглядит совместно-разделенной частью «Мы», и в этих частях «Я» нет ничего индивидуального, они у всех людей того времени одинаковы.

Человеческая целостность состоит из объединения бессознательной и сознательной личности. Коллективное бессознательное есть психическая жизнь наших предков. Другая, последующая история человечества закрепились вовне, в предметах материальной и духовной культуры. Поэтому каждый вновь родившийся человек, изначально бессознательно неся в самом себе предысторию человечества, прижизненно сознательно ассимилирует собственно историю человечества и участвует в созидании новейшей истории. Тем самым он стоит на острие времени, является каждый раз вершиной интеграции, воплощает в самом себе всю историю от самого истока до сегодняшнего дня.

Благодаря появившейся возможности зафиксировать индивидуальный опыт (достижения) во внешней сфере открываются невиданные перспективы прогресса человеческого общества. Индивид получает удовлетворение от того, что он на каком-то отрезке времени олицетворял все человечество и, передавая эстафету жаждущим жизни последователям, не исчезает бесследно, а вносит свой вклад в новейшую историю, которая будет подхвачена другими и развита далее. Таким образом, если наши далекие предки ожидают в нас бессознательным коллективом, то нам самим выпадает шанс ожить и жить в потомках в сознательном, индивидуальном плане по соседству с нашими предками. Каждый человек в определенном смысле репрезентирует все человечество и всю его историю.

Поскольку никакой человек не рождается тотально новым созданием, но всегда повторяет пройденные и достигнутые ступени развития, то всякий из нас содержит – бессознательно, как априорную возможность — целую психическую структуру, которая развивалась постепенно в ряду его предков по восходящей, надо полагать, линии. Этот факт придает характерный «исторический» аспект нашему бессознательному и одновременно является гарантией (залогом) определенной оформленности нашего будущего. В то время как мы сознательно живем и думаем в масштабе лет, бессознательное в нас думает и живет в масштабе тысячелетий.

Мы все еще живем в удивительно новом мире, в котором человек мнит себя поразительно новым и современным. Подобное состояние, по оценке К. Юнга, есть недвусмысленное свидетельство юности человеческого сознания, которое еще не осознает своей предуготовленности. Тенденция нашего сознания по небрежению бессознательным – понятна и легко объяснима юностью и уязвимостью этого самого сознания; ведь точно так же нельзя, чтобы юноша был слишком глубоко потрясен величием своих родителей, если он намеревается взяться за что-то самостоятельно. К. Юнг заключает, что наше сознание развилось и вышло – как исторически, так и индивидуально – из темноты и сумерек изначальной бессознательности [16, с. 201]. Даже цивилизованный человек еще далеко не освобожден от мрака правремен.

Таким образом, бессознательное – мать сознания. Там, где есть мать – есть и отец. Мы полагаем, что отцом мог быть страх, неведение, дефицит глубоких познаний. Сознание – это то самое юное существо, оно может даже отречься от своего отца, но никак не от матери. Если же принять во внимание наше предположение, то юноша стремится преодолеть отца и занять его место.

Как известно, в процессе биологической эволюции утверждение живого сводилось к тому, чтобы обеспечить возможность жизни, и не просто обеспечить, но и создавать условия для ее совершенствования, развития и подготавливания тех эволюционных скачков, которые обеспечивали все необходимое для появления человека. Биоэволюция снабдила живые существа возможностью изменяться, приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, чтобы не просто соответствовать среде, но чтобы среда максимально благоприятствовала и существованию, и развитию живого существа. И только человек смог не просто приспосабливать среду для своего максимально благоприятного существования, а создавать ее, и это была, по мнению В. Л. Райкова, одна из многих причин, почему возникла приостановка эволюционного развития. Человек получает двойную возможность: с одной стороны, как все живые существа приспосабливаться к природе, а с другой – приспосабливать саму природу к себе, что потребовало выработки определенных интеллектуальных и практических средств. На этом пути и начала осуществляться интеллектуальная эволюция человека.

Интеллектуальная эволюция человека связана именно с расширением внутреннего плана, с возникновением дополнительных участков мозга, и появлением, таким образом, в нем специальной экспериментальной площадки.

И все феномены интеллекта, смеем утверждать, так или иначе связаны с данной площадкой: ее расширением, сужением, наложением, совмещением, расщеплением, изоляцией, проекцией на нее любой информации извне, а также изнутри, вплоть до извлечения данных из подсознания в старых и древних отделах мозга; оперированием, программированием, манипулированием в нем; воздействием на нее алкоголя, табака, кофе, наркотиков, ЛСД-25 и т. п. фармакологических проб и препаратов, а также организацией различных условий для ее функционирования.

Однако вернемся назад и напомним, что вышеупомянутый диалог участников в экспериментальной площадке вначале имел чисто сенсорно-образную форму общения, а затем постепенно обогатился и дополнился мимико-жестикалярным языком, наконец, знако-вокализационной формой – письменной и устной речью. Однако в результате отмеченных трансформаций субъективная, антропоцентрическая ориентация человека в мире не исчезает. Наш язык отражения, фиксации, трансляции (познания, выражения, общения) оказывается глубоко субъективным. И «эта субъективность не является свойством отдельного человека, но есть качество родовое, сверхличное, это субъективность человеческого мира, человеческого рода; от каждой умирающей личности остается доля неумирающей родовой субъективности, которая содержалась в человеке при жизни и которою он участвовал в истории человеческого существования» [8, с. 219]. Сходную мысль неоднократно высказывал родоначальник современной квантовой механики Нильс Бор. Он считал, «что необходимая для объективного описания однозначность определения достигается при употреблении математических символов именно благодаря тому, что таким способом избегаются ссылки на сознательный субъект, которым пронизан повседневный язык» [1, с. 96].

Надо отметить, что пока язык науки не стал еще полностью формализованным, но в нем все же наблюдается тенденция к стиранию форм личного выражения. Научный стиль тяготеет к безличным или неопределенно-личным глагольным конструкциям. В нем имеет место стремление к обобщенно-собирательному принципу, поскольку каждый труд учитывает опыт предшествующих исследователей по данной проблеме и т. д.

Одним из первых глубоко проанализировал эту особенность научного языка Бертран Рассел. В своем логическом анализе естественного языка Рассел обратил особое внимание на «переключатели», которые он именовал «эгоцентрическими словами»: «Целью как науки, так и обыденного здравого смысла является замещение изменчивой субъективности эгоцентрических слов нейтральными общественными терминами» [10, с. 119, 120]. По мнению Б. Рассела, «в этом процессе нашего избавления от субъективности истолкование эгоцентрических слов представляет собой один из существенных шагов» [10, с. 119, 120].

Понятие общечеловеческой субъективности характеризует субъективность всех, потому что оно коренится в основных особенностях самого способа общения, в особенностях внутренней речи. В речевом общении детей друг с другом наблюдается особое явление, названное психологами «эгоцентрической речью». Дети говорят в присутствии друг друга, но каждый из них говорит о своем. Но для того, чтобы думать вслух, детям еще нужно присутствие других ребят. Как установил Ж. Пиаже, в определенном возвра-

сте эгоцентрическая речь у детей исчезает. По гипотезе Л. С. Выготского, в этом возрасте из эгоцентрической речи возникает внутренняя речь.

Теперь попробуем раскрыть объективные основания по преодолению субъективизма человека. Учитывая эмбриогенез и факт появления мозга из эктодермы, которая дает также начало коже и слизистой, можно строить предположение об их близком родстве, о том, что мозг является органом чувств, основанным также на контактном (но опосредованном) способе взаимодействия с миром, несмотря на то, что он заботливо упрятан под черепную коробку. Безусловно, мозг нельзя считать простым органом чувств, он является «органом чувств в квадрате» – органом чувствования чувств, весьма дифференцированным и воспринимающим сигналы, образы, идущие как снаружи, так и изнутри. По этому поводу Э. Нойманн замечает, что «развивающееся сознание, по меньшей мере, так же открыто для внутренних раздражителей, как и для внешних, но важно то, что регистрирующий орган, принимая эти раздражители изнутри и снаружи, непременно ощущает себя отдаленным от них, отличным и, так сказать, посторонним. Как орган регистрации, он расположен на полпути между миром и телом как областью внутренних возбуждений. Это состояние оторванности является условием первостепенного значения для сознания, а сущность его функционирования заключается в усилении этой позиции и ее дальнейшем обособлении» [7, с. 311, 312].

Формирование достаточно автономной экспериментальной площадки в молодой коре – основной результат эволюции мозга человека, результат филогенеза и вместе с тем условие полноценного онтогенетического развития его сознания и самосознания. Важно подчеркнуть, что благодаря данной площадке становится возможной произвольная презентация и анализ наличной ситуации, но еще в большей степени – ситуации, являющейся достоянием прошлого. Данная экспериментальная площадка позволяет презентовать и далее исследовать как явления и события внешнего мира, так и ощущения и переживания самого человека, более того, в ней возможна проекция и развертка биологически наследуемой информации, содержащейся в старых и древних отделах мозга. Особенностью экспериментальной площадки является осуществление аналитико-синтетических процедур не только многократно, но главное, с различных точек зрения. Такая отстраненность позволяет проникать не только в существо процессов объективного мира, но и в самого себя, в свой внутренний мир.

Наличие такой объективной отражающей площадки, подобной зеркалу, есть условие объективного отражения природного и общественного миров, в том числе и самого себя в самом себе. Но более всего эта экспериментальная площадка (потому мы, вслед за Э. Нойманном, и называем ее экспериментальной) позволяет создавать, конструировать, планировать новые образования, следить и управлять их становлением.

Эта площадка позволяет настолько отстраненно и объективно отражать нас в самих себе, быть холодно-равнодушным, а иногда императивным, что порой диву даешься. Идентифицируя себя с этой экспериментальной площадкой или ассимилируя последнюю, начинаешь задавать самому себе вопросы и раздумывать, на чьей ты стороне и где ты: перед зеркалом, в самом зеркале или за ним. Ведь каждому из нас приходилось смотреть в зеркало,

обозревать свой общий вид и часто оставаться недовольным собой. Допустим, обнаруживая бледность лица, мешки под глазами, новые морщинки и т. п., мы начинаем размышлять в данной экспериментальной площадке о причинах такого рода изменений, и она начинает хладнокровно их вскрывать (нарушение режима, злоупотребления и пр.), более того, она прогнозирует (со злорадством или без) последствия и возможный печальный конец и как бы с укором относится к своему создателю и носителю, напоминая ему каждый раз, как любил повторять один наш классик педагогики, что мог бы быть чуть-чуть лучше. В результате мы часто ругаем сами себя и даем сами себе слово исправиться в самое ближайшее время.

Эта площадка расположена в нас, в мозгу, и можно бы с полным правом считать ее своей и идентифицировать с собой, со своим «Я», так как в ней — наше «Я», наше отражение и представительство. Но в то же время благодаря своей объективности она не может быть идентифицирована полностью и, более того, она противостоит «Я», так как в ней кроме «Я» представляет также сама объективная действительность во всем своем величии природных и социальных явлений, современная часть действительности. Однако площадка способна восстановить и прошедшее время, реанимировать законсервированную в старых и древних отделах мозга историю развития человечества, представленную там в виде архетипов, паттернов, спейсмейкеров и прочих носителей (кодов) опыта предков, выработанных ими инстинктов, мифологического мировоззрения. Но более всего данная экспериментальная площадка позволяет экстраполировать и проектировать будущее.

Таким образом, наша экспериментальная площадка осуществляет связь времен, связывает в одну линию прошлое, настоящее и будущее. Как видим, она готова предоставить место очень многим сторонам объективной действительности, предоставить свою территорию для проявления связей и отношений всем участникам жизни. А последних много, и они эмпирически получили разные названия: Я-Эго, не-Я, Он, Оно, Супер-Эго, Всевышнее и т. п.

Надо сказать, что между отмеченными персонажами идет постоянная борьба за исполнение на данной экспериментальной (творческой) площадке главной роли, более того, отдельные из них страстно желают стать главным режиссером. Предки, передавая эстафету жизни внуку, прилагают через древние отделы мозга немало усилий для того, чтобы последний стал их послушным продолжением и успешно сыграл роль по их сценарию, что, в общем-то, на первых этапах жизни ребенка и происходит, и ожидания как бы оправдываются. При этом, видимо, бдительность предков усыпляется. Однако по мере роста и образования молодого человека экспериментальную площадку начинают заселять образы других реальных людей, социальной среды, объективной действительности, и становящийся «Я» начинает взаимодействовать с новыми жильцами сознания, которые, как выяснится несколько позже, поселились в мозгу человека всерьез и надолго и начинают конкурировать теперь уже с изначальным, биологически наследуемым, патриархом. При этом становящийся «Я» начинает не то что метаться, но самоопределяться. «Я» начинает примеривать образы других «Я», идентифицировать себя с другими людьми, с окружающей средой, с При-

родой и даже со Всевышним. И на то у него имеются веские основания. Родственные связи у него находятся со всеми: он – часть Природы, порождение окружающей среды, но более всего и глобально – объективной действительности, материи, Всевышнего.

После выяснения родственных отношений вернемся к рассматриваемой нами экспериментальной площадке. В результате именно в ней происходит общение человека с самим собой, а на деле часто идет его общение с объективной действительностью, перенесенной в эту площадку, и становящейся таким образом специфическим зеркалом и объектом автокоммуникации. Поэтому положение о том, что человек стал человеком благодаря тому, что интенсивно общался с себе подобными, следует признать недостаточным, потому что общение между особями в животном мире имеет место всегда и везде. А вот постоянное общение с самим собой, фактически с объективной действительностью, возможно только при формировании экспериментальной площадки и является исключительно человеческим приобретением. И таким образом сама площадка – неперемное условие эволюции и становления человека, мастерская по обработке человеком самого себя, своего рода кузница, призванная гармонизировать отношения человека с природой, с самим собой, с собственной природой.

Исторически человек потому и прогрессировал, что благодаря экспериментальной площадке постоянно рефлексировал, стараясь отделить свои продуктивные действия от бесполезных, дурные поступки от хороших. Дальнейшее поступательное развитие человечества потребует, по нашему твердому убеждению, еще более тонкой рефлексивности. Ибо только предельно точный и недвусмысленный самоотчет в целесообразности взаимодействия не только себя, но и всего сообщества с миром и высокая моральная ответственность за свое социальное поведение смогут помочь ему выжить на современном этапе. Дальнейший путь развития сознания лежит не через эволюционную выработку дополнительных, еще более молодых зон коры больших полушарий, а посредством изобретения экстрацеребральных устройств обработки информации типа ЭВМ и расширения (выноса) экспериментальной площадки за счет внешнего плана.

Благодаря этой экспериментальной площадке человек становится способным занимать объективную позицию, находиться вне процесса жизни, смотреть на нее со стороны, с позиции объективной действительности вообще. Это решающий, поворотный пункт от эгоцентризма и антропоцентризма к ориентации на саму материю, частью которой мы являемся, своего рода смена представлений, как в астрономии от Птолемея к Копернику. Эволюционно выработавшаяся возможность и прижизненное формирование отмеченной экспериментальной площадки (сознания) выступают как прорыв в объективность, как выход человека из полной поглощенности его непосредственным процессом жизни для занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней и не только о ней, а о всей Вселенной. С появлением экспериментальной площадки начинается философское осмысление самой жизни, глубинное отражение мироздания. С этого момента возникают проблемы соотношений, взаимосвязей: материального – идеального, биологического – социального, исторического – логического, явления – сущности, причины – следствия и многих-многих сторон и условий развития материи.

Воссоздание в экспериментальной площадке образа объективной действительности можно квалифицировать как появление в ней Немого Собеседника, как назвал Артур Кестлер, внутреннего оппонента, присущего каждой личности. «Оказалось, что раздумье – мысленный монолог, пишет он, – это на самом деле диалог, в котором один собеседник молчит, а другой вопреки грамматическим правилам называет его не ты, а я, чтобы втереться к нему в доверие и разузнать самые сокровенные помыслы; но Немой Собеседник никогда не отвечает, больше того – он наотрез отказывается определить себя в пространстве и времени» [18].

На самом деле Немой Собеседник, который действительно не поддается никаким «провокациям», весь на виду и оказывает на субъективный компонент огромное мобилизующее воздействие. Он входит в нашу личность, в структуру нашего «Я», но не сливается с ним, он являет объективный мир и постольку есть независимый компонент, входящий во все личности и тем самым объединяющий их в сообщество и приводящий к общему знаменателю. Точно так же как неорганический мир является продолжением нашего органического тела, так и образ действительности есть существенное продолжение и дополнение образа самого себя. Но Немой Собеседник может заговорить лишь тогда, когда личность свой субъективный компонент посредством все углубляющегося диалога с первым полностью идентифицирует с собой и ассимилирует его.

В этой связи можно полагать, что так называемое общение с собой – более поздний филогенетический продукт, который стал возможен благодаря нарастанию молодой коры головного мозга и прижизненной выработке в ней экспериментальной площадки, в которой теперь часто предвосхищалось межличностное общение или же оно продолжалось после окончания реальной беседы. Постепенно воображаемое идеальное общение и вообще предварительное моделирование ситуации и межличностного общения в ней стало привычным делом и закрепилось в морфологии мозга, в становящейся асимметрии (дифференциации) больших полушарий и соответствующих отделов в них.

Предназначение экспериментальной площадки – в выработке взаимоприемлемых решений, устранении противоречий, адаптации, саморегуляции и самосовершенствовании.

В целом интенция и предназначение данной площадки таковы: сохранять дистанцию от всех источников раздражений, быть центром, исполняющим функции сбора, обработки информации, слежения и корригирования в интересах целого, но не тождественно ему. Под целым вначале могут пониматься индивид, группа людей, нация, народ, человечество, а далее объективная действительность, Вселенная, материя вообще.

В историческом измерении экспериментальная площадка в мозгу человека также оказывается в промежуточном, срединном расположении. Из древних отделов на нее проецируется коллективное бессознательное, т. е. оказывают свое влияние предки, так сказать, внутренний коллектив, а снаружи на индивид оказывает влияние внешний коллектив. И, таким образом, индивид, занимая промежуточное положение, испытывает сильнейшую зависимость как от внутреннего коллектива, так и от внешнего. И попытки этих коллективов утвердить себя на этой площадке в качестве ее центра

натякаются на однобокость, исключительность утверждения себя ценой других.

Как относиться к своей предыстории, надо ли ее стыдиться, пытаться ли каким-то образом вычеркнуть ее из своей жизни, или же следует преодолеть мифы и выйти на объективный уровень отражения действительности? «В действительности нам никогда легитимно не отделаться от архетипических основ, не согласившись поплатиться за это неврозом, – точно так же, как нельзя без самоубийства избавиться от тела или его органов. Если все же нельзя отречься от архетипов или как-нибудь иначе их умалить и обезвредить, то всякая вновь достигнутая ступень культурной дифференциации сознания сталкивается с задачей: отыскать новое, соответствующее ступени толкование, чтобы сопрячь и сплести воедино ту, все еще существующую в нас прошлую жизнь с жизнью современной, так как первая вот-вот ускользнет. В том же случае, когда этого не происходит, возникает сознание, лишенное корней, которое более не ориентируется на прошлое, и оно беспомощно изнемогает и падает под тяжестью всех суггестий, т. е. становится фактически подверженным психическим эпидемиям. Вместе с потерянным прошлым, которое враз стало “невзрачным”, обесцененным и лишенным всякого величия, пропадает и теряется также носитель исцеления, потому что носитель исцеления либо сам является этим невзрачным, либо из него проистекает» [16, с. 56].

Специфичность «Я» заключается в интеграционной склонности, в стремлении организовать, максимально собрать вокруг себя все содержимое, сплести в единую систему и объединить в целое. При этом «Я», проводя огромную организаторскую работу по объединению коллективов (предков и современников), по адекватному отражению действительности, все больше и больше становится представителем целостности, видит в себе не просто исполнителя объединенной коллективной воли. «Я» дистанцируется даже от собственно составленной целостности, ее ядра, желает быть созерцателем содеянного, выработать уникальную индивидуальность (позицию) с тем, чтобы созидать нечто новое.

Но если в животном мире побуждение созидания чего-то нового реализуется коллективно в условиях неограниченного времени и во внешнем огромном плане – пространстве, то в человеческой ветви жизни эволюция выработала очень экономный эффективный и быстрый индивидуальный орган – внутреннюю экспериментальную площадку, посредством которой новшества могут быть сконструированы и проверены в течение намного более коротких периодов.

Стремление к объективности у «Я» весьма велико, и чтобы внутренний и внешний коллективы не могли обвинить его в предвзятости, субъективизме, предпочтениях, он вынужден дистанцироваться от собственного тела, его потребностей, стремиться к независимости от тела. И тогда рождается личность – высший духовный человек, одержимый собственной экспериментальной площадкой, высшим сознанием – сознанием объективной действительности, сознанием Вселенной.

Это пребывание в отдалении, а не в лоне человечества, вызывает мрачное чувство, пронизывающее сознание всегда, когда Это оказывается обособленным и одиноким. Это признак человека, которому предстоит проти-

востоять миру, это его горе и его отличительная особенность. Но то, что поначалу кажется потерей, — одиночество — далее оказывается положительным приобретением, потому что он как обособленная личность получает возможность и вступает во взаимоотношения с любым объектом, будь то другой человек, вещь, мир, его собственная душа или Бог. Будучи личностью, он становится частью более высокого и качественно иного единения. Он — часть объективной действительности. И свою причастность к объективной действительности доказывает тем, что сознание, экспериментальная площадка, обособляется даже от самого себя. Обособленность «Я» проявляется в форме скептицизма, юмора, иронии. Данное чувство собственной относительности способствует высшей форме психической объективности. Экспериментальная площадка, реализуя склонность человека к размышлению, самокритике, к истине, позволяет ему составить более адекватный образ даже тех позиций, которым он противостоит.

Экспериментальная площадка, самообъективизируя собственно своего носителя, «Я»-Эго, в конце концов достигает пика своего развития и фактически становится сознанием объективной действительности, одинаково желательной всем людям и присущей всем личностям. Она объединяет и роднит все человечество уже на уровне сознания, которое до сих пор свою общность имело на уровне лишь бессознательного.

Экспериментальная площадка, подсказывая человеку, как ему отказываться от своей Эго-центричности, позволяет ему фактически интегрировать самого себя, и происходит полная идентификация и завершенность уже второго цикла — выдвигание «Я» в центр личности, экспериментальной площадки, со всеми сопутствующими явлениями. Это можно представить как очередную ступень грануляции, комкования вещества, очередной цикл свертывания Вселенной. Экспериментальная площадка фактически стала действующей моделью Вселенной, используя которую, человек взаимодействует с оригиналом, вырабатывает определенные программы совместного развития.

Интеграция личности будет соответствовать определенной мере интеграции мира. Далее, видимо, необходимо будет покрыть мир периферической «нервной системой» и расширить экспериментальную площадку за счет внешнего плана и, таким образом, интегрировав Вселенную в качестве вынесенного мыслящего слоя, охватить от самого нижнего уровня до самого высшего.

Происходит дальнейшая релятивизация Эго. Личность уже больше не отождествляется полностью с эфемерным Эго, а ощущает свою тождественность со Вселенной. Переживая свою нетождественность Эго, личность (самость) одерживает победу над смертностью, за которую цепляется эгоцентризм.

Происходящие в экспериментальной площадке процессы по объективному отражению окружающей среды и самого себя, а также повторные проекции собственных действий и сравнения, сопоставления их с другими представлениями можно принять как операциональные константы и назвать познанием, переживанием, оценкой. Эти константы могут иметь много функций. Если познание можно определить как первичное отражение и создание образов окружающей среды, то переживание направлено на повторное

отражение и гармонизацию, увязку нового образа с предыдущими, а оценка – это констатация меры достижения предыдущих усилий.

Надо отметить, что развитие сознания, по нашей терминологии, историческое совершенствование собственно функционирования органа интеллекта – это уже вторая попытка эволюции создать связующее звено между организмом и окружающей средой. Первая фронтальная попытка завершилась, как известно, созданием связующего механизма под названием подсознание. Если первый механизм связи организма с действительностью интимный, непосредственный, чисто субъективный, поверхностный и явленческий, т. е. самый что ни на есть эмпирический, то у второго механизма увязывания человека с миром есть все основания стать глубинным, объективным, сущностным, всеобщим. Но на пути достижения сознанием указанных свойств имеется много препятствий. В первую очередь они обусловлены тем, что филогенетически первичный механизм подсознания, передающийся в готовом виде последующим поколениям биологическим путем, появляющиеся слабые начатки второго механизма полностью подминает под себя, считая их на первых порах неким онтогенетическим своим дополнением. Но по мере становления и функционирования органа интеллекта он набирает силу и вступает с подсознанием в конкурентную борьбу за управление взаимодействием организма с окружающей средой, нередко доходящую до серьезных конфликтов (срывов, неврозов и других соматических заболеваний), драматических курьезов и трагических событий.

И, наконец, по достижении определенной зрелости и содержательной наполненности данный орган устанавливает свое непререкаемое верховное управление и контролирует в том числе и подсознание, а через него и нижележащие и подконтрольные ему уровни.

Однако упоминаемое безоблачное самодержавное положение сознания наступает далеко не у всех, а возможно только при содержательном его наполнении и разработке соответствующих образовательных технологий.

Благодаря собственно устройству (локализации) сенсорики в теле человека, держащей «круговую оборону» и соответственно обеспечивающей круговое, всестороннее отражение окружающей среды, образы предметов объективной действительности во внутреннем плане выстраиваются вокруг центра, олицетворяющего данный субъект. Таким образом, на уровне сенсорики «Я» ставится в центр координатной сетки и напоминает птолемеевскую систему мира. *Переход же к объективной, «коперниковской» системе представлений мироздания возможен при подключении интеллекта, когда у обучаемого в экспериментальной площадке в центр объективно ставится сама действительность и лишь в том числе данный субъект. Поэтому центральной задачей образования становится воссоздание в мозгу, в названной нами экспериментальной площадке, портативной, персональной, действующей модели Вселенной.* И тогда любой фрагмент действительности при своем отражении субъектом займет соответствующее объективное место в данной модели мира, выделит должный эквивалент с адекватными самоопределяющимися координатами, с объективно обозначенными связями и отношениями. Собственно интеллектуальный процесс начинается при всевозможных действиях внутри модели Вселенной и взаимодействиях последней с оригиналом. Успешные интел-

лектуальные операции возможны при верно созданной модели объективной действительности, опирающейся на серьезную технологию образования, направленной в первую очередь на представления пространственно-временных параметров и полимодальных свойств предметов объективной действительности.

Литература

1. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор: пер. с англ. – М., 1960. – С. 96.
2. Гримак, Л. П. Общение с собой / Л. П. Гримак. – М., 1991.
3. Де Боно, Э. Латеральное мышление / Э. Де Боно. – СПб., 1997.
4. Дубинин, Н. П. Что такое человек / Н. П. Дубинин. – М., 1983.
5. Дубровский, Д. И. Проблема идеального / Д. И. Дубровский. – М., 1983.
6. Леонтьев, А. Н. Избр. психол. соч: в 2 т./ А. Н. Леонтьев: – М., 1983.
7. Нойманн, Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойманн: пер. с англ. – М, 1998. – С. 311, 312.
8. Пастернак, Б. Л. Люди и положения / Б. Л. Пастернак // Новый мир. – 1967. – № 1. – С. 219.
9. Райков, В. Л. Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство / В. Л. Райков. – М., 1998.
10. Рассел, Б. Человеческое познание. Его сферы и границы / Б. Рассел: пер с англ. – М., 1957. – С. 119 – 120.
11. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М., 1987.
12. Терегулов, Ф. Ш. Материя и ее сознание / Ф. Ш. Терегулов. – М, 2002.
13. Фарбер, Д. А. Онтогенез мозговых структур / Д. А. Фарбер // Естественно-научные основы психологии. – М., 1978. - Ч. 1. – С. 254, 277.
14. Фейербах, Л. Избр. филос. произведения / Л. Фейербах. – М., 1955. – Т. 2. – С. 60.
15. Что такое человек. – М., 1983. – С. 8.
16. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг. – М., 1996.
17. Яффе, А. Символизм в визуальных искусствах / А. Яффе // Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996.
18. Camus, A. Reflexions sur la peine capitale / A. Camus, A. Koestler. – Paris, 1957.
19. Popper, K.R. The Self and Its Brain / K. R. Popper, J. C. Eccles. – Berlin: Springer International. – 1977. – P. 362.

УДК 159.9

Вал. А. Луков, В. Н. Кириллина

ГЕНДЕРНЫЙ КОНФЛИКТ: СИСТЕМА ПОНЯТИЙ

Природное различие женщины и мужчины, осмысленное в мировой философии и как одна из фундаментальных основ жизни в ее беспрестанном течении и вечном возвращении (Ф. Ницше), и как неперемнная часть жизненного мира — значимой для человека и непосредственно данной ему реальности (Э. Гуссерль), — такое расщепление идеи человека и всеобщее

расщепление мира («инь — ян») по мере развития человеческих цивилизаций все в большей мере переходит из сферы чисто философского размышления в сферу социально-философского анализа. Этот сдвиг теснейшим образом связан с самим развитием социальной философии в XX — начале XXI в., изменением представлений о характере соотношения теоретико-методологического пласта социальных наук, эмпирических обобщений и собственно философского осмысления всей совокупности данных социологии, социальной психологии, социальной антропологии, других наук о человеке и обществе. Но, разумеется, в основе внимания к проблеме «женщина — мужчина» лежит колоссальное изменение положения женщины в современном мире, которое не может далее осознаваться с позиций, характерных для философии и социальной науки прошлых эпох. Поскольку расцвет позитивизма приходится на времена, когда женский вопрос обсуждался в крайне примитивной форме и захватывал ограниченный круг и проблем, и социальных участников — деятелей (актеров, но для женщин в этой системе оценки нет специального термина), то с этой философской линией, нашедшей выражение в ранней социологии, трудно соединить современное представление по проблеме «женщина — мужчина», хотя сегодня ни одна парадигмальная конструкция философского и социально-научного знания не обойдет молчанием этой проблемной области.

Конец XX в. выдвинул гендерный вопрос в качестве одного из особо актуальных для всего развития человечества и, в частности, для общественных изменений в условиях глобализации мировой экономики, усложнения социальных связей, нарастания негативных признаков формирования «общества риска». Само понятие гендера вошло в современный категориальный аппарат социальной философии в последние десятилетия, и это вполне соответствует той потребности, которая возникла в общественном сознании в связи с интерпретацией факторов социокультурного развития, столь стремительного именно в последние десятилетия. Понимание гендера как системы отношений между мужчинами и женщинами, включающей идеи, неформальные и формальные правила и нормы, определенные в соответствии с местом, целями и положением полов в обществе, «институты, поведение и социальные взаимодействия, которые предписываются в соответствии с полом», определенного набора «гендерных контрактов» широко представлено в современной социально-философской и социологической исследовательской практике. В философском осмыслении гендера уже достаточно давно установился подход, в рамках которого придается особое значение социокультурной характеристике гендера или гендерной характеристике социокультурных явлений и процессов, а в ряде случаев и специальному выделению в качестве объекта рассуждения и исследования гендерной культуры (А. Турен, М. Мид, К. Леви-Стросс и др.). Предметом философского и научного дискурса стал и конфликтологический аспект гендера, поскольку осознание гендерных различий не является результатом созерцания общественного устройства, а возникает как последствие борьбы с одной из форм социального неравенства — борьбы, получающей свое внешнее выражение в различных общественных движениях в основном феминистской направленности.

Из обозначившихся в социальных теориях подходов к гендерной проблематике (гендерный контракт, гендерная система, феминистская перспектива, теория половых ролей, гендерные репрезентации и т. д.) в ключе социальной философии для исследования современного этапа социокультурного развития особо значимым, а возможно, и наиболее существенным следует признать конфликтологический подход. Это вытекает как из устоявшегося представления о роли конфликта в становлении новых общественных смыслов и форм их проявления, так и из задачи отразить современное состояние гендерных различий в цивилизации европейско-американского типа (а значит – хотя бы и с оговорками – российской цивилизационной системы), которые перестали воспроизводиться по традиционным моделям (во всяком случае, в ядре цивилизации). Характеризовать такие различия в понятиях взаимодействия полов или даже гендерного противоречия, видимо, уже недостаточно.

Конфликтологический подход к анализу гендерных различий предполагает сравнительный социокультурный анализ. Это связано с тем, что, во-первых, сложившийся на Западе понятийный аппарат не представляется достаточно адекватным реалиям российского общества и не может быть некритически заимствован. Во-вторых, развитие гендерных противоречий в России показывает нередуцируемую социокультурную специфику, главный вектор которой еще только определяется. В-третьих, исторические условия, изменившие содержание гендерных отношений в XX в., привели к конфликту старых культурных норм (присущих традиционному, патриархальному обществу) и новых, породили культурный шок. Выход женщин из приватной культурной среды во внешнюю, традиционно связываемую с мужским началом, привел к изменению норм, ценностей, моделей, образцов поведения как мужчин, так и женщин.

В этом смысле гендерный конфликт является социокультурным феноменом общественного развития. Именно в конфликте обнаруживается конкретный социокультурный способ выражения гендерных противоречий в современном мире. Возникает реальная социальная проблема и одновременно проблема социально-философского исследования, выражаемая тремя вопросами: 1. Может ли современное взаимодействие полов интерпретироваться с достаточными основаниями как социокультурный конфликт? 2. Выступает ли гендерный конфликт фактором социокультурного развития? 3. Обнаруживаются ли в социокультурных изменениях последних десятилетий в России следы нарастания или, напротив, преодоления гендерного конфликта? Каждый из этих трех вопросов может ставиться, если разрешен предыдущий. Это предметное поле социально-философского размышления и исследования. При этом все три вопроса не являются рутинными и не могут быть ни поставлены, ни адекватно разрешены без специального изучения обширного пространства социальных отношений и культурных форм, что делает проблематику исследования актуальной в теоретико-методологическом аспекте.

Для адекватного описания гендерного конфликта в социально-философском аспекте необходима система понятий – это самоочевидно, и разработка понятий в гендерных исследованиях ведется довольно активно. Но из анализа литературы следует, что обычно проработка понятий

(их интерпретация и операционализация) ведется в связи с теми или иными задачами конкретного исследования. В социально-философском аспекте этого недостаточно, и возникает сложная задача по формированию непротиворечивой и эвристичной понятийной системы, которая не только представит гендерный конфликт как обобщение эмпирически вычлняемых событий, но и позволит понять смысл таких событий за их пределами как фактов социальной жизни. Построение системы понятий, описывающих гендерный конфликт, должно вытекать из социально-философского осмысления его закономерной природы и особенностей. Изложим наше видение проблемы.

Взаимодействие женского и мужского (или мужского и женского) начал — источник жизни человека на биологическом уровне (точнее, витальном уровне, поскольку должны учитываться многие другие составляющие природного воспроизводства человека). Эти два начала необходимы и достаточны для порождения жизненных форм на этом уровне, они незаменимы и несводимы одно к другому. В своей существенной связи они образуют *единство противоположностей* и обладают *симметрией*. Симметричность женского и мужского есть характеристика их природных свойств. Она может трактоваться как: 1) непроецируемость одного от другого; 2) их тождество как источников жизни; 3) недостаточность каждого из начал при отсутствии другого для воспроизводства жизненных форм.

Принцип симметричности женского и мужского начал означает, среди прочего, неправомочность их выстраивания в иерархическом плане: ни одно из них не является более значимым, более необходимым, более полезным и т. д., чем другое. Из целостности человека следует, что закономерности, свойственные витальному уровню, должны проявляться и на социокультурном уровне. Иначе говоря, должна существовать принципиальная схожесть (своего рода избирательное сродство) структурных отношений по гендерному основанию. В известном смысле она реализуется в наличии сходных структур: мужское и женское начала реализуются в социальных статусах и ролях, культурных образцах, институциональных формах и т. д., они представлены в системе ценностей и норм. Но есть существенная разница в симметричности женского и мужского начал на витальном уровне и соотношении мужского и женского начал на социокультурном уровне. В чем она заключается?

Симметричность женского и мужского начал в социокультурной жизни, несомненно, лежит в основе жизненного мира и в целом выражается в недостаточности каждого из начал в отдельности для социального и культурного развития, однако она в значительной мере подорвана свойственной для социокультурного уровня человеческой жизни автономией вплоть до полного отделения в локальных по месту и времени рамках и возможностью установления нарушающей симметрию иерархии без разрушения симметрии, свойственной витальному уровню. Отсюда на социокультурном уровне достаточным является не принцип симметрии, а принцип дополнительности, означающий возможность неравных (и в этом смысле асимметричных) отношений двух начал.

Именно здесь источник гендерного конфликта как реальности: необходимость симметрии двух начал на витальном уровне не переходит

автоматически на транsvитальный уровень и не становится сущностным основанием социокультурных практик.

Но не является ли замена принципа симметрии принципом дополнительности лишь эмпирическим обобщением, т. е. выводом из имеющихся данных о человеческой истории, но не из сущности рассматриваемых отношений двух начал? Иначе говоря, если предположить, что имеется гипотетическая возможность симметрии женского и мужского начал на транsvитальном уровне, то был ли бы этим исчерпан гендерный конфликт?

Социально-философское размышление над этой проблемой показывает, что здесь нет простого решения. Осмысление женского и мужского начал как единства имеет давнюю философскую традицию. Категориальная пара «инь – ян», перешедшая из китайской прафилософии в современный философский дискурс, может выступить своеобразным аналогом для построения рассуждения. «Инь» и «ян» лишь во вторую очередь означают союз и различие женского и мужского начал, их главное назначение как философских категорий – фиксация космологических смыслов, где за «инь» закрепляется земное, за «ян» – небесное начала. Изложенная в «И-цзин» – «Книге перемен» идея, что из чередования этих двух начал состоит весь мировой процесс, может вполне ассоциироваться с диалектической идеей единства и борьбы противоположностей. То, что в ряду смыслов «инь» мы видим наряду с «женским» также «холодное», «темное», «подминаемое», «принимающее форму», а в ряду смыслов «янь» наряду с мужским – «теплое», «светлое», «упругое», «придающее форму» и т. д., отражает как культурные матрицы, так и некоторый отголосок наблюдений за витальным взаимодействием женского и мужского начал.

Вероятно, в этой аналогии есть и ключ к стоящим перед нами вопросам. Если женское и мужское начала обладают симметрией на витальном уровне, то почему же – конфликт? Иначе говоря, где в симметрии взаимодополняемых и нуждающихся друг в друге противоположностей возникает существенный сбой, снимающий симметрию конфликтом?

Ответ на этот вопрос обычно ищут в социальном неравенстве. Исторически это совершенно обоснованно: матриархат и патриархат наиболее ясно выражают две модели системного неравенства по гендерному основанию. Далее мы также будем сосредоточиваться на неравенстве как сущности гендерного конфликта, но исходя из того, что это атрибут социокультурного уровня. Между тем и на витальном уровне следует видеть сбой симметрии.

В чем он? В действительности взаимодействие женского и мужского начал в процессе воспроизводства жизни путем рождения новых поколений живых существ симметрично лишь в том смысле, что без одной из противоположностей процесс порождения новой жизни невозможен. Но уже в функциональном ракурсе проблема выглядит иначе: за женским началом природа закрепила функцию сохранения, устойчивости, пассивности, а за мужским – разрушения, экспериментирования, активности. Это природное разграничение, необходимое для продолжения рода, является наиболее глубоким, онтологическим основанием гендерного конфликта и его принципиальной неразрешимости в логико-философском плане.

Но это совсем не значит, что на социокультурном уровне неправомерно ставить проблему преодоления сложившегося неравноправия полов. Поче-

му так? **Есть два ракурса, важные для нашего размышления. Первый состоит в том, что, как мы уже говорили, социокультурный уровень в соотношении с уровнем витальным характеризуется автономией вплоть до полного отделения в локальных по месту и времени рамках. Что имеется в виду? История человечества демонстрирует множество примеров социальных образований, построенных с нарушением гендерного принципа – амазонки, мужские и женские монастыри, воинские братства и т. п. В целом оказываются возможными и осуществленными как реальность длительные союзы людей, целых общностей одного пола. Принятые нормы полоролевого разделения в них преобразуются без ущерба для эффективности и жизнестойкости таких сообществ, кроме единственного пункта – деторождения, который тем не менее преодолим за счет внешних для сообщества контактов. Так видел продление рода стражников Платон (общность жен, приходящих из города лишь с целью зачатия), таковы были социальные практики многих однополых сообществ. Очевидно, что подобная модель общества не может быть всеобщей, но как локальная модель она реальна.**

Из автономности социокультурного уровня следует и то, что мы назвали выше возможностью установления нарушающей симметрию иерархии без разрушения симметрии, свойственной витальному уровню. Симметрия в продлении рода может сосуществовать с асимметрией в других социальных отношениях. История показывает, что обе модели гендерной иерархии – матриархат и патриархат – возможны и продуктивны для определенных исторических эпох. Раз это так, никаких оснований для придания витальным атрибутам женского начала (сохранение, пассивность и т. д.) характера второсортных по отношению к атрибутам мужского начала (экспериментальность, активность и т. д.) нет и быть не может. Сами эти атрибуты следует рассматривать лишь в плане философского расщепления единого на противоположности, а не как свидетельство реальных качеств мужчин и женщин.

Второй ракурс заключается в том, что только в ситуации, когда социокультурная модель основывается на ценностях и социальных практиках маскулинности, женская культурная модель воспринимается как противоречащая прогрессу (пассивность вместо активности и т. д.). Нет никаких серьезных аргументов считать, что мужская или женская модель неоспоримо прогрессивна или реакционна.

Из этого следует определенная трактовка поставленного в философии, культурологии, социологии вопроса о мужской и женской культурах. Если в рамках социологической теории правильнее говорить о субкультурах, то в социально-философском дискурсе имеет смысл постановка вопроса именно о двух гендерных культурах. В чем видится разница? Нас не должны отвлекать от сути вопроса многочисленные факты попыток культурной экспансии женщин в область мужской культуры: от учености Аспазии, мужского костюма и мужского имени Жорж Санд до «железной леди» Маргарет Тетчер или «солдата Джейн» в исполнении Д. Мур. Это естественные вызовы отдельных выдающихся женщин, иногда целых организаций и общественных движений мужской культуре как доминирующей в обществе, но это вызов на поле, где властвует мужчина и по установленным им правилам.

Из витальной симметрии женского и мужского начал следует, что женс-

кая и мужская культуры сущностным своим различием будут иметь разницу между пассивным и активным, сохраняющим и преобразующим, верным и изменчивым. Мы в этом направлении размышлений в целом характеризуем мужскую культуру как репрессивную и женскую – как нерепрессивную. Из этого различия не должны делаться выводы о моральном превосходстве той или иной культуры или о целесообразности передачи политического управления женщинам, чтобы преодолеть репрессивный характер установившейся культурной модели. Не могут быть убедительными и опровержения, основанные на исторических примерах, когда женщины достигали успеха путем жестоких репрессий (Клеопатра, Тамара, Ольга), прима-балерины и киноактрисы-звезды доводили продюсеров до психических срывов, среди совершивших особо жестокие убийства немало женщин и т. д. Разделение мужской и женской культур на репрессивную и нерепрессивную проводится нами в полном соответствии с подходом Макса Вебера к идеальным типам. Для него идеальный тип – «интерес эпохи», который не извлекается из эмпирических исследований, а конструируется как теоретическая схема: «Чем резче и однозначнее сконструированы идеальные типы, чем они, следовательно, в этом смысле более чужды миру, тем лучше они выполняют свое назначение – как в терминологическом и классификационном, так и в эвристическом отношении», – подчеркивал М. Вебер [8], и мы используем этот способ теоретизирования.

«Репрессивная культура» и «нерепрессивная культура» – идеальные типы культуры в аспекте сущности гендерных различий. В реальности же они не только переплетаются, но нередко ассоциируются с представителями противоположного пола или вообще не связываются с различиями по полу. Такова общая линия в трактовке гендерного конфликта. Из этой линии и следует система понятий, которая необходима для адекватного его описания в социально-философском аспекте.

Центральным понятием в выдвигаемой нами понятийной системе является **гендерный конфликт**. Само по себе это утверждение на первый взгляд банально, поскольку именно гендерный конфликт описывается формируемой системой понятий. Однако утверждение приобретает некоторый смысл, если учесть, что само понятие находится на пересечении двух исследовательских линий, каждая из которых в отрыве от другой не обязательно должна предусматривать такое пересечение: конфликт не всегда имеет гендерную атрибуцию, гендер не всегда проявляется как конфликт.

Родовым для данного понятия является понятие социального конфликта. Какими видовыми характеристиками оно наделяется, когда речь идет о гендерном конфликте? Ответ на этот вопрос не может не учитывать того обстоятельства, что само соединение конфликта и гендера с целью анализа социальных связей не аксиоматично. В российской социологии, в частности, более распространены понятия *гендерных отношений, гендерного уклада, гендерного контракта* и т. д., в которых конфликтологический аспект не занимает существенного места [10]. Конфликт и в новейших социологических исследованиях по-прежнему рассматривается как высшая стадия развития противоречия [15], что для анализа гендерных конфликтов создает понятийную рамку, требующую трактовать конфликт как событие с явными признаками противостояния.

Между тем особенность гендерного конфликта проясняется, если трак-

товка родового понятия ведется в духе концепции Г. Зиммеля, опирающейся на три утверждения, которые мы считаем базовыми: 1) конфликт не рассматривается лишь как фаза социокультурной жизни, а является постоянной характеристикой взаимодействия потока жизни с создаваемыми им социокультурными формами; 2) конфликт, проходя сквозь всю историю культуры, зачастую остается неярким; 3) конфликты имеют значение не только ввиду перспективы их разрешения [5]. События типа аристофановского «Бунта женщин» в истории крайне редки и не оказывают существенного влияния на социокультурное развитие. Напротив, повседневное гендерное взаимодействие без видимых всплесков противоречий, но конфликтное по своей сути становится важным фактором социокультурных изменений.

Гендерный конфликт как способ взаимодействия мужчин и женщин имеет свой предмет, свои особенности и специфику действия. Определение содержания основных категорий и понятий позволяет раскрыть изучаемую тему и создать в результате схему анализа, включающую определенные последствия для особой области социальной деятельности. Основой категориального анализа является исследование таких понятий, как *гендер*, *пол*, *идентичность*.

В современной научной литературе понятие «гендер» используется для разведения понятий биологический пол (seks) и социальный пол (gender). Несмотря на некоторое отличие трактовок понятия «гендер», последний преимущественно рассматривается как одно из базовых измерений социальной структуры общества наряду с классовой принадлежностью, возрастом и другими характеристиками, организующими социальную систему. Этот подход принят достаточно широко в науке, он нашел отражение в определениях гендера. В частности, Е. А. Здравомыслова и А. А. Темкина пишут: «Гендер – это социальный статус, который определяет индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, доступе к власти, сексуальности, семейной роли и репродуктивного поведения. Социальные статусы действуют в рамках культурного пространства данного сообщества. Это означает, что гендеру как статусу соответствует гендерная культура» [4, с. 84, 85]. Обратим внимание на то, что гендер здесь трактуется как социальный статус. Это значит, что в системе понятий концепции гендерного конфликта так понимаемый гендер не мог бы выступать в качестве родового понятия, поскольку статус – лишь один из элементов гендерной системы.

В других трактовках гендера его содержание рассматривается существенно шире. По мнению ряда исследователей (С. Лорбер, С. Фарелл), гендер представляет собой конструкт, в основе которого лежат три группы характеристик: биологический пол; полоролевые стереотипы, распространенные в том или ином обществе; «гендерный дисплей» – многообразие проявлений, связанных с предписанными обществом нормами мужского и женского действия и взаимодействия [20]. Относительно последней группы характеристик заметим, что понятие гендерного дисплея ввел в свое время И. Гоффман. Он стремился подчеркнуть несводимость понятия гендера к понятию роли или совокупности ролей, предписанных обществом человеку по признаку его пола, и в его трактовке гендерный дисплей означает множественность проявлений культурных составляющих пола [17]. Такой

путь, по нашему мнению, более перспективен для трактовки гендерного конфликта как масштабного явления социальной и культурной жизни, как фактора социокультурных изменений. Очевидно, что такие изменения происходят не только под действием перемен в системах социальных ролей.

Большое методологическое значение также имеют положения двух концепций – теории социального конструирования гендера и теории гендерной системы. Первая позволяет изучать диахронический аспект культуры, вторая – синхронический. Вкратце охарактеризуем их главные идеи.

Понятие гендера как социальной конструкции основывается на представлении, согласно которому индивид осваивает в процессе социализации на протяжении всей своей жизни культурные образцы (паттерны), включая и те, которые позволяют ориентироваться в пространстве гендерных отношений. При этом, по определению Э. Гидденса, в случае попадания индивида в конфликтную критическую ситуацию, нерелевантную прежним нормам, происходит процесс ресоциализации – разрушения ранее усвоенных норм и образцов поведения и усвоения или выработки новых. Таким образом, в процессе социализации и ресоциализации осуществляется воспроизводство и развитие гендерной культуры общества.

Понятие «гендерная система» обычно трактуется как совокупность отношений между мужчинами и женщинами, включающая идеи, неформальные и формальные правила и нормы, определенные в соответствии с местом, целями и положением полов в обществе [19], как «институты, поведение и социальные взаимодействия которые предписываются в соответствии с полом», как совокупность «гендерных контрактов». Понятие гендерной системы позволяет нам вычленить и проанализировать конфликтологический аспект гендерной культуры общества. В то же время нельзя не заметить, что в основном системный подход к гендеру представлен в структурно-функционалистской версии. Как нам представляется, эта версия слишком упрощает сложность гендерных отношений в наше время. В ней, скорее, обосновывается устойчивость устаревших систем гендерных идеалов и гендерных ролей.

От символического интеракционизма идет иная линия интерпретации гендерных отношений, которая основывается на выявлении соответствующих идентичностей и особенностей их становления и трансформации в течение жизни.

В целом рассмотрение множества точек зрения на понятия, которые применяются при разработке гендерной проблематики, показывает, что, с одной стороны, в социальной философии, гуманитарных науках пока не удалось прийти к консенсусу в отношении дефиниций основных понятий таких исследований и даже к самому их выделению, с другой – действия, направленные на создание системы основных понятий для осмысления гендерного конфликта, вполне оправданны и целесообразны.

Мы представим свою вариацию такой понятийной системы, учитывая существенные изменения, произошедшие во второй половине XX в. в дискурсе философии (и особенно в социально-философской проблематике) в отношении категориальных систем. Хотя вопрос о категориальной культуре и отошел на второй план социально-философских исследований в результате критики крупных понятийных систем, построенных по иерархи-

ческому принципу, сохраняет актуальность раскрытие связи категорий и их наполнение новым содержанием по мере социокультурных изменений. Это обстоятельство определяет возможность построения понятийных систем не по одному, а по нескольким основаниям, что нашло свое выражение в сетевых категориальных системах, где узлы сети могут выступать как достаточно автономные системные образования со своими правилами взаимосвязи понятий.

В нашем случае основание для раздвоения понятийных групп дает восхождение базового понятия концепции «гендерный конфликт» не к одному, а к двум родовым понятиям. Первая группа понятий связана с трактовкой гендера.

Мы уже обращали внимание на то, что гендер не представляет собой только социальный статус. Его многомерность, видимо, следует понимать как *гендерную систему*, которая включает связанные с гендерными отношениями социальные статусы и роли, ценностно-нормативные регулятивы, устойчивые социальные практики, а также гендерную идентичность. В этом контексте гендерная система выступает в своих статических характеристиках, но они недостаточны, чтобы прояснить существо гендерного конфликта. Названные элементы гендерной системы конструируются и подвергаются переструктурированию в процессе социального развития. Динамический аспект гендера дает представление о его источниках и способах проявления, поддержания и изменений.

Если ставить знак равенства между понятиями «гендерная система» и «гендер», то определение гендера может быть в рамках нашей концепции представлено следующим образом: *гендер есть система социальных связей, существенная сторона которых – реализация в разнообразных жизненных ситуациях установившихся в данном обществе правил поведения в соответствии с полом. Эти правила вытекают из социально одобряемых статусно-ролевых и ценностно-нормативных конструкций, осваиваемых индивидом в процессе социализации и закрепляемых его идентичностью с одним из полов.*

В этой группе понятий мы выделим:

Гендерный жизненный мир. Понятие жизненного мира, идущее от Э. Гуссерля, означает совокупность первичных, фундирующих (термин Э. Гуссерля) интенций; для жизненного мира характерны непосредственная очевидность, интуитивная достоверность его феноменов, понимаемых и принимаемых индивидом как таковые. Жизненный мир представляет собой, по Э. Гуссерлю, целое без четкой архитектоники, эксплицированной структуры; «тематически присутствуя в нашем частном мире... жизненный мир остается нетематизированным» [6].

Комментируя эту позицию Э. Гуссерля, Л. Г. Ионин отмечает: «Однако это не означает, что жизненный мир не имеет отношения к организованной практической деятельности... Жизненный мир представляет собой целостную структуру человеческой практики, и любая организованная деятельность по исследованию определенной части жизненного мира, изымая ее тем самым из совокупности очевидно понимаемого, продолжает существовать (и не может не существовать) в жизненном мире, опираясь на смутное, непроявленное, нерелексированное знание его» [6].

Гуссерлианское понятие жизненного мира, развитое позже А. Шюцем и

его последователями в рамках феноменологической социологии, весьма продуктивно для трактовки гендерного конфликта. Оно, в частности, показывает, почему такая трактовка не обязательно должна предполагать его (конфликта) осознанность и организованность противостоящих сторон. Обыденность мышления и действий в жизненном мире снимает вопрос о необходимости осознанности и организованности, но не снимает вопрос о возможности конфликта.

Итак, гендерный жизненный мир мы понимаем как обыденный мир, значимый для человека и освоенный им в ходе социализации как гендерно разделенный.

Гендерное конструирование реальности. Из предыдущего изложения ясно, что феноменологическая трактовка жизненного мира неразрывна с представлением о социальном конструировании реальности. Не считая, что такое конструирование должно быть связано (как у Э. Гуссерля) с трансцендентальной субъективностью, мы склонны считать, вслед за П. Бергером и Т. Лукманом, что конструирование реальности – действие, исходящее из повседневных задач человека, и что «рядовые люди в разных обществах считают само собой разумеющимся различные “реальности” [1, с. 301]. Почему же? Анализ показывает, что основной источник социального конструирования реальности – необходимость ориентации в социальной среде [9, с. 155]. Таким образом, от состояния и характеристик социальной среды зависит и то, что представляют собой те или иные когнитивные версии социальных конструктов. Жизненный мир воспринимается людьми как зонально разделенный (знакомое приближено, незнакомое удалено). Это свойство и предопределяет, что социальное конструирование реальности дает разные картины мира, выстраивает разные тезаурусы (ориентационные комплексы) [11, с. 93 – 100]. Очевидно, что данные трактовки могут быть с успехом применены к гендеру, поскольку в основе различных оценок пола как социального признака лежит не некое природное свойство людей, а именно социально сконструированные правила, выступающие как ориентационные модели поведения в каждом из обществ.

Итак, гендерное конструирование реальности мы трактуем как формирование в общественном сознании картины жизненного мира, для которой значимы различия между женщинами и мужчинами с точки зрения исполнения ими определенных социокультурных функций. Складывающиеся правила поведения, статусно-ролевые стереотипы и т. п. ориентируют индивида в выборе им моделей поведения и символических средств закрепления и демонстрации половой идентичности.

Гендерные социальные практики. Ю. Хабермас трактует социальные практики как «все то, что делают социальные агенты, включая, разумеется, и целесообразные преобразования предметов, взятые в их социальных формах. Практики не могут быть сведены ни к объективному научному познанию, ни к субъективному опыту сознания, а являются действительным осуществлением социальных отношений» [18]. Это представление о социальных практиках наиболее соответствует тому, что может характеризовать гендерные отношения. В то же время стоит учитывать и более узкие значения понятия, поскольку в этом случае возникает возможность его конкретизации и операционализации в эмпирических исследованиях. Такого рода эврис-

тичное сужение содержания социальных практик обнаруживаем у Т. И. Заславской.

«Понятием *социальные практики*, – пишет Т. И. Заславская, – обозначаются устойчивые системы взаимосвязанного и взаимно ориентированного ролевого поведения социальных субъектов (индивидов, организаций и групп) ...социальные практики – это конкретные формы функционирования общественных институтов. Общей же формой реализации каждого института служит не что иное, как *совокупность* социальных практик в соответствующей сфере. Конечно, институты, как всякая сущность, глубже и устойчивее форм своей реализации. Конкретные практики могут меняться, не затрагивая сущности институтов. Тем не менее трансформация институциональной структуры общества – это прежде всего *социокультурный* процесс, внешним выражением которого служит качественное изменение повседневных массовых практик» [3]. Внимание исследовательницы к институциональной составляющей социальных практик представляется значимым для гендерной тематики. Причем, по Т. И. Заславской, «институционализируются преимущественно те социальные практики, которые отличаются либо большей значимостью и массовостью, либо устойчивостью и традиционностью. Именно такие практики составляют устойчивое ядро жизнедеятельности данного общества, в то время как недавно возникшие, менее значимые, сравнительно редкие, ненормативные или противозаконные практики обычно представляют ее периферию» [2]. Эта трактовка как нельзя лучше подходит для рассмотрения гендерных социальных практик. Будучи повседневными действиями, эти практики имеют широчайшее распространение, и в пределах той или иной социокультурной модели обладают высокой степенью принудительности для индивида.

В нашем случае будем трактовать гендерные социальные практики как устойчивые типичные опривыченные действия людей, ориентированные на статусно-ролевые различия женщин и мужчин в данной культуре.

Гендерные статусы и роли. Соответственно сказанному необходима трактовка социальных статусов и ролей в ракурсе гендера. Различия в трактовке социальных ролей наиболее заметны при сопоставлении позиций представителей структурного функционализма, где признается, что личность предрасположена к определенным ролям (ролевые ожидания), а сама роль – постоянно воспроизводимый стереотип поведения, и символического интеракционизма, для представителей которого роль – результат опыта взаимодействия акторов, она постепенно выстраивается. В отношении гендерных ролей применима и та, и другая трактовка, поскольку половое разделение социальных функций имеет слишком древние истоки и может восприниматься как всегда существовавшее, но в действительности также выстраивается в реальной коммуникации, порождает у каждого индивида опыт выстраивания гендерно-ориентированного поведения в процессе социализации. Здесь, возможно, наиболее удачен подход Р. Линтона, который трактовал роль в тесной связи с понятием социального статуса и видел в ней динамический аспект последнего [14].

С учетом сказанного будем трактовать гендерный статус как нормативно определенное положение представителя данного пола в данном обществе, порождающее ожидаемое от мужчины или женщины поведение

и социальные санкции за отклонение от установленных норм такого поведения. Под гендерной ролью будем понимать поведение, ожидаемое в данном обществе от мужчины или женщины как соответствующее его (ее) гендерному статусу.

Гендерные ценности, нормы, установки. Принятое в социальных науках определение ценности как свойства общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества) [13] для данного контекста не совсем подходит. Гендерные ценности могут определяться через значение тех или иных свойств пола, отношений между полами и/или среди лиц одного пола для субъекта. Причем субъект не обязательно в этом случае трактуется как индивид. Здесь вновь большое значение имеет то обстоятельство, что гендерные ценности имеют большую устойчивость, передаются в процессе преемственности и смены поколений веками. Вслед за Н. Смелзером подчеркнем, что истоки ценностных отношений находятся в социальном характере деятельности людей, и ценностные отношения не возникают, пока не возникает проблематичность в удовлетворении актуальной потребности [13].

Гендерные ценности являются своего рода вершиной управляющей деятельностью людей системы значений. На следующих уровнях находятся гендерные нормы и установки. Относительно гендерных норм примем следующее определение: это образцы и правила деятельности, регулирующие поведение людей в соответствии с гендерными ценностями, с одной стороны, и гендерными установками – с другой. Прояснение этого срединного положения гендерной нормы предполагает определенную трактовку гендерных установок. Мы будем исходить из того, что гендерные установки — социально-психологические предрасположенности субъекта к взаимодействию с учетом половой принадлежности других взаимодействующих субъектов, готовность к целенаправленной деятельности в гендерно разделенном социокультурном пространстве.

Итак, гендерные ценности, нормы, установки составляют своеобразную лестницу, на верхней ступеньке которой находятся наиболее общие основания регуляции гендерного поведения, на средней – система выработанных в обществе предписаний гендерного поведения, неисполнение которых влечет за собой социальные санкции (формальные и неформальные), на нижней – бытовые ориентирующие импульсы, имеющие форму готовностей к тому или иному (нормативному или девиантному) гендерному поведению.

Гендерные институты. Определенные обезличенные комбинации гендерных статусов и ролей, ценностей и норм, вытекающие из социальных потребностей в ориентированном на половые различия людей поведении, представляют собой гендерные институты. При такой трактовке, которая опирается на некоторые определения социальных институтов, гендерными институтами могут признаваться многие устойчивые системы привычек и действий людей. К гендерным институтам могут быть отнесены, например, предбрачное ухаживание, свадьба, брак, семья, развод. Но в число гендерных институтов попадут и такие, как косметические салоны, клубы знакомств, феминистские движения и т. д. По развитию гендерных институтов в значительной степени можно характеризовать состояние гендер-

ных отношений. Однако нельзя не учитывать, что определенную часть таких институциональных форм составляют неформальные институты, нередко закрытые для внешнего наблюдения именно в силу того, что они опираются на определенные установки гендерного поведения, которые не признаны в обществе как нормативные. В этом плане возникают некоторые параллельные течения в гендерном пространстве, нередко латентные, включающие в гендерный конфликт неожиданные повороты и этим то сбрасывающие напряженность конфликта, то увеличивающие ее. Здесь, среди прочего, действуют субъективные составляющие определения ситуации, во многом зависящие от гендерной идентичности.

Гендерная идентичность. Важнейшая характеристика гендера – гендерная идентичность. Она может быть определена как тождественность индивида, группы с социальным полом в соответствии с субъективным определением ситуации (термин У. Томаса). Участие в гендерном разделении общества на той или иной стороне (женщины, мужчины) в соответствии с принятыми в обществе гендерными нормами, или намерение быть вне этого разделения, или стремление сместить границы этого разделения путем девиации и т. д. – все эти пути возможны в гендерном пространстве. В своей основе гендерные идентичности очень сильны, из их власти практически нельзя вырваться именно потому, что они формируются в процессе первичной социализации, носят изначальный характер. Однако в условиях социальной аномии не исключены довольно обширные периоды размытой гендерной идентичности. Эти явления, разумеется, не охватывают всех женщин и мужчин, но девиантное гендерное поведение распространяется довольно широко, а в обществе ослаблена санкция в отношении него и имеет место то, что И. Гофман назвал «общественным безразличием».

Гендерная субъектность. На фоне той или иной гендерной идентичности проявляет себя гендерная субъектность – способность женщин и мужчин выступать в той или иной гендерной роли по собственному выбору, активно воздействовать на гендерные процессы. Определение понятия «гендерная субъектность» не характеризует процесса воздействия на гендер, а лишь фиксирует, что человек обладает такой способностью, которая в определенных социокультурных условиях начинает проявляться в активных действиях по поддержанию гендерной системы или ее трансформации.

Таковы основные определения первой группы понятий, характеризующих гендерный конфликт со стороны его гендерной составляющей.

Во вторую группу мы включаем понятия, отражающие качества гендерного конфликта как конфликта. Наше базовое понятие в этом пучке связей восходит к категории «конфликт» через понятие «социальный конфликт».

Мы продолжаем понятийный ряд, отталкиваясь от понимания того, что социальный конфликт представляет собой социальную связь, обусловленную двумя видами ресурсного дефицита: первый (позиционный) означает невозможность одновременного исполнения некой роли или функции двумя субъектами, что ставит их в отношение состязательности; второй (связанный с дефицитом источников) возникает при ограниченности каких-либо ценностей, так что два субъекта одновременно не могут удовлетворить свои притязания в полной мере. Конфликт возникает в том только случае, когда

стороны стремятся к получению выгоды за счет друг друга. Действия конфликтующих сторон должны быть направлены на достижение несовместимых или взаимоисключающих целей (ценностей) и, следовательно, сталкиваться. При конфликте всегда идет речь о попытке достижения, изменения и, соответственно, сохранения способности контролировать и направлять поведение другой стороны.

Применительно к гендерному конфликту эта трактовка социального конфликта позволяет увидеть источником его поддержания и развития дефицит социальных позиций, вытекающий из симметрии женского и мужского начал, а также сбой этой симметрии в ценностно-нормативной регуляции социальной и культурной жизни.

Исходя из этого дадим следующее определение: *гендерный конфликт есть такой тип социальной связи, который основывается на природной дихотомии человека – симметрии мужского и женского начал, нарушаемой в социокультурных практиках утверждением социального неравенства людей на основании половой принадлежности, и состоит в противодействии таким практикам в явных и неявных формах, но принципиально не может быть разрешен доминированием одного из начал.*

На конфликтологическом направлении построения системы понятий для нашей концепции имеет значение прежде всего понятие гендерного неравенства. Другие понятия в той или иной степени зависят от того, как трактуется такое неравенство.

Гендерное неравенство. Гендерный конфликт по своему существу есть противоречие, в основе которого лежит социальное неравенство полов. *Гендерным неравенством мы называем иерархическое отношение между мужским полом (признаваемым в обществе ведущим, главным, первым и т. д.) и женским полом (признаваемым в обществе ведомым, подчиненным, вторым и т. д.).* На уровне чистой формы понятия могла бы предусматриваться возможность и обратного. В ряде случаев основой для такого дополнения объявляется матриархат, но надо признать, что это неверное суждение. Практически в истории человечества гендерное неравенство повсеместно реализовано как власть мужского начала над женским, что мы и отражаем в формулировке данного понятия.

Ситуация гендерного конфликта. Необходимость выделения данного понятия в связи с разработкой концепции гендерного конфликта состоит в том, что конфликтность в значительной степени проявляется не в области установленных правил (иначе говоря, не в структурах социальности), а в ситуациях, возникающих в повседневной жизни на пересечении некоторых (нередко многих) объективных условий и их субъективной интерпретации. В ситуациях, в частности, на задний план отступают формальные правила гендерных отношений, прежде всего, установленный в цивилизованных странах конституционный принцип равенства полов.

В отличие от гендерных социальных практик ситуация гендерного конфликта одномоментна, в известном смысле неповторима, но при этом в ней ярко отражаются ценности, нормы, установки данного общества, которыми регулируются отношения между полами. При этом вовсе не обязательно участники конфликтной ситуации будут считать ее основанием гендерный фактор.

Власть при управлении событиями (иначе говоря, при определении си-

туаций) должна быть способной принять во внимание то, что гендерный конфликт специфичен и восприимчив к вписыванию в концентрические круги других конфликтов, что стабилизирующие и интегрирующие функции конфликтов, являясь формой общественного соединения, без должного управления с учетом конкретно-исторического бытия их протекания могут расколоть общество, привести его к дезинтеграции.

Отрицание сложившихся ранее структур происходит в форме обострения противоречий, выражающихся во всеохватывающем структурном конфликте, ведущем к потере устойчивости. Причем следствия этого ощущаются не только обществом как таковым, но и каждым индивидом. Здесь проявляется особая роль ситуации в управлении поведением человека. Как показал еще Курт Левин, социальный контекст пробуждает к жизни мощные силы, стимулирующие или ограничивающие поведение. Причем нередко с наибольшим эффектом действуют внешне незначительные, а на практике важные детали ситуации [12].

С учетом изложенного определим ситуацию гендерного конфликта как целостную конфигурацию разнообразных внешних для субъекта условий и факторов, которые им определяются как существенно связанные с дифференциацией полов и побуждают к проявлению активности, направленной на поддержку той или иной гендерной ценности (нормы, позиции и т. д.) и на отрицание отличающихся от нее гендерных ценностей (норм, позиций и т. д.).

Здесь мы вновь подчеркиваем, что конфликтные отношения в сфере гендера не обязательно обладают характеристиками «войны полов». Достижения современной науки свидетельствуют, что неравномерность, дискретность, конфликты и их преодоление являются закономерностью качественного развития.

Гендерный ресентимент. Для характеристики определенной линии поведения в отношении гендерного неравенства мы пользуемся понятием, содержание которого подробно раскрыто М. Шелером [16].

В трудах М. Шелера ресентимент – это ответная реакция на насилие, оскорбление и т. д., которая состоит в том, что подвергшийся агрессивному воздействию испытывает глубокое переживание, которое строится на чувстве собственного бессилия. Ресентимент выражает качественно негативную эмоцию, враждебность, он – источник изменения ценностей и основанного на них мировоззрения. Воздействуя на ядро личности и стимулируя формирование более низких ценностей, он вызывает своеобразную ценностную иллюзию и автоматически следующее за ней изменение картины мира, которая в большей или меньшей степени отклоняется от картины мира, основанной на позитивно-нравственных ценностях [7, с. 91, 92]. На этой базе установка по отношению к жизненному миру как сфере осмысленного действия мотивирует соответствующее преобразование повседневности.

М. Шелер отмечал, что наряду с общими условиями формирования ресентимента существуют определенные ресентиментные типы, которые не зависят от разновидностей индивидуальных характеров индивидов, так как имеют свое основание в известных, типично повторяющихся человеческих ситуациях. Среди таких ресентиментных типов М. Шелер выделял в первую очередь женщину [16].

Для нас эти положения М. Шелера небезынтересны. Они показывают,

почему в гендерной тематике трактовка конфликта как открытого противостояния неуместна. Тип реакции, какую представляет ресентимент, – а ее конфликтное происхождение несомненно, – характеризуется радикальным, качественным сдвигом в «порядке любви и ненависти»: ненависть превращается в свою противоположность – в особого рода «любовь» к отвергаемым ценностям [7]. В гендерном конфликте такая реакция достаточно распространена. В то же время ее обнаружение затруднено тем, что она является нередко в искаженных формах, скрывающих суть конфликта.

Итак, гендерным ресентиментом мы будем называть такое конфликтное отвержение гендерного неравенства в его конкретных проявлениях, которое состоит в видимом принятии установленных правил гендерных отношений в ситуации грубого подавления сопротивления и тайной подготовке к мщению при подходящем случае.

Гендерная активность. Понятие гендерной активности является своего рода репликой на понятие социальной субъектности, вошедшее в первую группу рассмотренных нами понятий, характеризующих гендерный конфликт. Но в группе понятий конфликтологического ряда оно имеет несколько иной смысл. *Если гендерная субъектность это возможность активности, то здесь активность рассматривается в ее прямой форме – как социальное (индивидуальное или групповое) действие, назначение которого – поддержание или изменение гендерного статус-кво.* Поддерживающие действия могут быть охарактеризованы через гендерную солидарность, отвергающие установленный порядок – через гендерное движение.

Гендерная солидарность – сплоченность перед лицом угрозы гендерному превосходству. В целом это понятие может быть представлено и в более широком контексте и выражать связь на основе любых гендерных ценностей, но в данном случае оно обретает смысл именно в конфликтной ситуации, когда установившаяся гендерная система подвергается атакам.

Гендерное движение. Своего рода противоположностью гендерной сплоченности (в представленном выше смысле) является *гендерное движение – способ проявления гендерной субъектности, состоящий в активном противодействии гендерному неравенству в организованных формах и с целью трансформации всей гендерной системы.* Определение общественного движения в теоретической форме вполне возможно строить на понятии социальной субъектности.

Развитие феминистского движения стало важным фактором социальной жизни. Хотя оно мало затрагивает гендерный жизненный мир, но на уровне социальных структур его влияние оказывается все более заметным. Односторонность этого движения, как и других гендерно-ориентированных проявлений социальной активности, не означает, что разрешение гендерного конфликта может осуществиться по модели утверждения этой односторонности взамен предшествующей. Нет оснований ни на теоретическом, ни на эмпирическом уровнях утверждать, что путь решения гендерных проблем состоит в трансформации социального порядка по пути к однообразию и однонаправленности. Идея установления «зеркального» общества непродуктивна для прогнозирования путей развития гендерного конфликта и его влияния на социокультурные изменения.

Уже на понятийном уровне становится ясным, что гендерный конфликт

развивается не только в явных и осознанных формах. Напротив, в том, что касается гендерного жизненного мира, осмысление участниками конфликта своих интересов крайне незначительно. Здесь одна из главных проблем движений конца XIX в. за женскую эмансипацию и современных феминистских движений: обостренность противоречия, выявляемая как конфликт, может трансформировать противоречие. Если в общей форме такие движения могут вызывать сочувствие и поддержку в обществе в целом (имея в виду главным образом слой неправящей элиты), то они нередко непонятны для тех, в защиту кого направлены, если мы рассматриваем уровень «обычных людей». В этом ракурсе гендерные движения могут не только не проявлять сущность гендерного конфликта, но и подменять ее феноменами ложного сознания. По нашему мнению, динамику гендерного конфликта более перспективно изучать по фактам перехода из сферы жизненного мира в сферу социокультурной организации общества на уровне социальных структур. Можно утверждать, что статусно-ролевые структуры обществ как социокультурных образований проходят свое становление и трансформируются под влиянием гендерного конфликта как феномена повседневности. Результатом этого становится закрепление, воспроизводство, обновление и демонтаж ценностей и норм социального порядка, практики социального управления. Это наиболее значимый путь для раскрытия гендерного конфликта как фактора социокультурных изменений.

Рассмотренная система понятий для описания гендерного конфликта уже в своей общей форме показывает главные направления его исследования в качестве движущей силы социокультурного развития. Нас в этом аспекте должны в первую очередь интересовать три основных результата:

- постоянно происходящее общественное перераспределение и/или переосмысление социальных статусов и ролей для разрешения конфликта;
- формирование специфических социокультурных общностей на базе определенных социальных ценностей, норм, установок;
- развитие специфических социокультурных феноменов – мужской и женской культур, вступающих в диалог и борьбу.

Переход гендерного конфликта из сферы жизненного мира в сферу социокультурной организации общества на уровне социальных структур ведет к воспроизводству и обновлению ценностей и норм, поддерживающих социальный порядок. На смену социокультурной модели монолитной мужской гомогенной в ценностном отношении культуры приходит модель другого культурно-ценностного мира, строящегося на диалоге мужской и женской культур.

Литература

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: пер. с англ. / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – С. 301.
2. Заславская, Т. И. К проблеме институционализации неправовых социальных практик в России: сфера труда / Т. И. Заславская, М. А. Шабанова. – Режим доступа: http://www.hse.ru/journals/wldross/vol02_2/zasl_shab.pdf.
3. Заславская, Т. И. Социетальная трансформация российского общества: дея-

- тельность-структурная концепция / Т. И. Заславская. – М.: Дело, 2002. – С. 507.
4. **Здравомыслова, Е. А.** Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // *Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96»*. – М., 1997. – С. 84 – 85.
5. **Зиммель, Г.** Изменение форм культуры / Г. Зиммель // *Избранное*. Т. 1: Философия культуры. – М.: Юристь, 1996. – С. 483.
6. **Ионин, Л. Г.** Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. – 3-е изд., пераб. и доп. – М.: Логос, 2000. – С. 46.
7. **Историческая психология: предмет, структура и методы** / под ред. А. А. Королева. – М., 2004. – С. 91 – 92.
8. **История буржуазной социологии XIX – начала XX века**. – М., 1979. – С. 258.
9. **Ковалева, А. И.** Социология молодежи: теоретические вопросы / А. И. Ковалева, В. А. Луков. – М.: Социум, 1999. – С. 155.
10. **Кривцова, И. В.** Семьи военнослужащих: трансформация гендерного контракта (на примере семей военнослужащих ДВО): автореф. дис... канд. социол. наук / И. В. Кривцова. – Хабаровск, 2004.
11. **Луков, Вал. А.** Тезаурусный подход в гуманитарных науках / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // *Знание. Понимание. Умение*. – № 1. – С. 93 – 100.
12. **Росс, Л.** Человек и ситуация: уроки социальной психологии: пер. с англ. / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: АспектПресс, 1999. – С. 44.
13. **Смелзер, Н.** Социология / Н. Смелзер. – М., 1994. – С. 226.
14. **Современная западная социология: словарь** / сост. Ю. Н. Давыдов (рук.) и др. – М.: Политиздат, 1990. – С. 299.
15. **Черкасова, Т. В.** Управление конфликтами в молодежной среде как социальная проблема: автореф. дис... д-ра социол. наук / Т. В. Черкасова. – М., 2004. – С. 13.
16. **Шелер, М.** Ресентимент в структуре моралей: пер. с нем. / М. Шелер. – СПб.: Наука; Университет. книга, 1999. – С. 44.
17. **Goffman, E.** Gender Display / E. Goffman // *Studies in Anthropology of Visual Cjmmunication*. – 1976. – № 3. – P. 67 – 77.
18. **Habermas, J.** Theorie des kommunikativen Handelns / J. Habermas. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1987. – Aufl. 4, Bd. 1. – S. 385.
19. **Hirdman, Y.** The Gender System / Y. Hirdman, T. Andreasen et al. // *Moving on New Perspective on the Women's Movement*. – Aarhus Univ. Press, 1991. – P. 208 – 220.
20. **Lorber, S.** The social construction of Gender / S. Lorber, S. Farell. – Sage publications, 1991.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378 + 316.7

Е. Г. Силяева

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Рассмотрение проблемы формирования культуры личности, ее структурных образований с позиций синергетики позволяет расширить и углубить исследовательскую базу как в отношении теоретических основ, так и в прикладном, практическом плане, а также избежать фрагментарности в разработке структуры, функций, механизмов детерминации.

Обращение к методологии синергетики смещает акценты в изучении культуры личности с феноменологической, результативной формы на динамическую – процессуальную область. **Концепции синергетики позволяют рассмотреть культуру личности как неравновесную, неустойчивую самоорганизующуюся систему, обладающую определенным запасом негэнтропийной устойчивости.** Динамические изменения приводят к возникновению новых структурно-личностных образований, свойств и качеств разной степени устойчивости.

С позиций системного подхода социализирующаяся личность рассматривается как компонент большой системы – социума. В этой системе функции социума заключаются в специфическом влиянии на процесс формирования культуры личности, ее структурных образований. Благодаря регулятивной функции социума достигается адаптационный эффект, т. е. приведение особенностей субъекта в соответствие с требованиями профессиональной среды, деятельности.

Изменения становятся возможными благодаря интегрирующей функции структуры личности, которая в пространственно-временной и информационно-энергетической координатах связывает, с одной стороны, особенности внешней среды, к которой относятся социальное окружение, профессиональная деятельность, с другой – личностные образования, образующие соответствующие структуры.

Исследования функциональных структур личностных образований позволяют выявить трехуровневые функциональные структуры, характеризующиеся спецификой функций в отрезках актуального, текущего и длительного времени социализации. Системное рассмотрение функциональных структур с позиций общего позволяет установить основные базовые функции личностных образований в процессе социализации: регулятивную функцию, функции отражения, интеграции-дифференциации, а также выделить особенности структурной организации профессионально значимых личностных образований.

Системный анализ функциональных структур с позиций особенного и единичного позволил обнаружить специфические особенности блоков и отдельных образований.

Анализ результатов позволяет разработать целостную интегративную модель функциональной структуры личностных образований, обеспечивающей уравнивание субъекта социализации с характеристиками профессиональной среды и деятельности. Функциональная структура выступает как трехуровневая организация личностных образований, характеризующаяся структурой, функциями, их содержательным насыщением во взаимодействии с социально-профессиональной средой.

Логическим продолжением исследований в данном направлении является изучение процесса формирования культуры личности с позиций концепций самоорганизации – синергетики. В системном подходе ведущим локусом рассмотрения являлась пространственно-временная координата. Применение синергетического подхода позволяет обратиться к информационно-энергетическим состояниям.

События и обстоятельства, связанные субъектом в ситуацию, имеющую определенный смысл для личности, являются основными детерминантами развития, актуализируют формирование личностных образований определенного уровня. Все профессионально значимые личностные образования можно разделить на относительно равновесные, устойчивые, имеющие определенный оптимальный уровень активности, и образования неустойчивые, характеризующиеся соответственно более высоким или низким уровнем активности относительно среднего уровня. Оптимальность проявляется в эффективном профессиональном поведении, комфортности личности в социально-профессиональной среде. В качестве внешне фиксируемых поведенческих характеристик формирующихся личностных образований следует рассматривать их проявления в поведении, общении, деятельности, энергетическая составляющая которых зависит от уровня активности субъекта социализации. Личностные образования актуализируются вследствие личностной значимости норм, ценностей социально-профессиональной среды, ее содержательных характеристик, информационной насыщенности, концентрирующихся в феномене «смысл».

В процессе социализации личности профессионально значимые личностные образования выполняют специфические функции, ведущей из которых является функция формирования новообразований в структуре личности. Возникновение новообразований осуществляется в ходе неравновесных процессов благодаря «распатыванию» прежнего прядка и структуры личностных образований неравновесным состоянием социализации. Последнее, диссипируя (рассеиваясь) посредством деятельности и общения личности в социуме, обуславливает возникновение личностных новообразований в структуре личности.

Итак, рассмотрение проблемы формирования культуры личности в процессе социализации с позиций синергетики позволяет раскрыть новые аспекты исследуемой проблемы.

Ранее процесс формирования культуры личности в процессе социально-профессиональной адаптации исследовался преимущественно в плоскости временной оси. Временной фактор рассматривался в качестве ведущей дискриминанты, дифференцирующей категории личностных образований в процессе социализации. Исследования в континууме времени позволили описать ряд качественных характеристик феномена: структуру, функции, взаимоотношения со свойствами социально-профессиональной среды.

Переход к другому локусу – энергетическому – переводит исследование в область процесса: из феноменологической, результативной формы в область исследования динамических изменений. Этот аспект позволяет рассмотреть этапы формирования личностных образований, их взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимопроникновение в зависимости от внешних и внутренних условий.

По аналогии с временной осью параметры развития также могут быть градуированы по энергетической шкале. Основанием для определения градаций могут послужить континуум градации Д. Лидсли и шкала уровней психической активности В. А. Ганзена.

В соответствии с этими основаниями активность личности в процессе социализации может иметь разный энергетический уровень, который находит отражение в качественной специфике личностных образований. За точку отсчета могут быть приняты относительно равновесные состояния – состояния средней или оптимальной активности в процессе социализации.

Состояния, связанные с повышенной или пониженной активностью, могут быть отнесены к неравновесным. В целом все состояния активности личности в процессе социализации могут быть градуированы выше или ниже нулевой точки.

Очевидно, что неравновесные состояния активности личности в процессе социализации разной модальности и интенсивности обладают специфическим качеством, отражающимся в составе, структуре, функциях, детерминации формирования тех или иных культурно-личностных образований. Равновесные состояния активности личности являются фундаментом адекватной профессиональной деятельности. Актуализация неравновесных состояний активности личности в процессе социализации может послужить причиной неадекватной профессиональной деятельности, общения.

С позиций системного анализа и концепций самоорганизации неравновесные состояния активности личности в процессе социализации представляют собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между личностью и социально-профессиональной средой. Нарушения симметрии возникают вследствие процессов, обусловленных внесением потока информации в открытую систему, коей являются социум и личность. В результате вследствие самоорганизации складывается новое функциональное состояние системы – неравновесное состояние¹. Но не все состояния обуславливают формирование новообразований в структуре личности. Эту функцию выполняют состояния, имеющие высокую или низкую энергетическую составляющую, т. е. неравновесные. Равновесные состояния (состояния средней или оптимальной психической активности) не обеспечивают эту функцию. Возникновение неравновесных состояний связано с рассеиванием энергии субъекта посредством действий, поступков и возникновением новых структур и образований в структуре сознания. Это важная особенность неравновесных состояний – быть звеном, предшествующим возникновению личностных новообразований.

Процесс формирования новообразований имеет несколько этапов. На первом этапе происходит зарождение новообразования. Этот процесс

¹ Пригожин, И. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках / И. Пригожин. – М., 1985.

связан с формированием динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых данное новообразование (а дальше – свойство) проявляется конкретной деятельности или ситуации, в процессе которой оно развивается. Зарождающееся динамическое ядро полностью обусловлено возникшим неравновесным психическим состоянием высокого энергетического уровня.

Второй этап – повышение выраженности новообразования и его закреплённость в конкретной деятельности и поведении, совершенствование опорного ядра, повышение устойчивости его элементов и динамичности в пределах ситуаций профессиональной деятельности и общения. Это достигается за счет повторения психических состояний и их центрирования в пределах повторяющейся деятельности, т. е. возникновения типичных устойчивых ситуаций. Это функция длительных неравновесных состояний низкого энергетического уровня.

На третьем этапе сформированное новообразование само репродуцирует психические состояния определенного типа, вида и знака, благодаря которым оно возникло, а также участвует в качестве составного элемента в обусловливании других психических состояний. В последнем случае обнаруживается новая сторона взаимоотношений – участие сформированной структуры сознания (или нескольких структур) в актуализации психических состояний, которые могут быть как неравновесными, так и равновесными.

Приведенная модель объясняет механизм формирования новообразований личности, ее культуры в процессе социально-профессионального становления с позиций синергетики.

Итак, применение синергетического подхода позволяет выявить новые факты и связи, расширить представления о процессе формирования культуры личности, о феноменологии, структуре, функциях, механизмах детерминации во взаимоотношениях с другими категориями, описывающими этот процесс. Интеграция различных методологических подходов и направлений позволяет расширить представления о формировании профессионально значимых личностных образований на разных этапах социализации, механизмах и путях управления ими.

УДК 37.0 + 316.7

Г. П. Новикова

ОРИЕНТАЦИЯ НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ЦЕННОСТИ КАК ИДЕОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Идеология инновационных образовательных процессов как исходная система ценностей квалифицирует их как сферу духовного производства, продукт которого – не просто присвоение новых знаний, ценностей и личностных смыслов, но раскрытие сущностных сил и деятельностных способностей детей, формирование у них готовности свободно ориентироваться в сложных экономических, политических и социокультурных ситуациях.

В этой системе координат **цель инновационных образовательных процессов состоит в «превращении природного человека в культурного».**

По П. Ф. Каптереву, образование не есть «изучение предметов, а есть развитие личности предметами; на первом плане стоят личность, субъект, его интересы, а предметы – только средства, цель – личность, именно ее развитие». Характеризуя ценностную концепцию современной дидактики, И. Я. Лернер утверждает, что ведущим принципом целеполагания в образовании сегодня должна стать опора на личностные потребности с целью их поддержки и коррекции. Процесс обучения, по И. Я. Лернеру, является одновременно процессом направленного духовного развития и воспитания.

Сказанное приводит к выводу, что содержание инновационных образовательных процессов является отражением важнейших измерений бытия человека и его деятельности в природе, социуме и культуре. Целостность картины мира и человека в нем достигается комплексом базовых и эклективных знаний на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований. Вариативность инновационных образовательных процессов обеспечивает гибкое сочетание обязательных и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром учебных предметов гуманитарно-культурологического профиля, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями и познавательными потребностями детей (обучающихся), свободный выбор объема, темпов и форм образования.

Отличительными особенностями новой русской культурной традиции и педагогических воззрений передовых педагогов являлись гуманистическая направленность и демократизм. Горячо споря о целесообразности тех или иных методов и приемов воспитания и образования, представители разных новых педагогических течений едины в главном – в уважительном отношении к личности ребенка, стремлении постичь его внутренний мир, создать все возможные условия для его саморазвития.

Отрицая утилитарный подход к образованию, раннюю профессионализацию, новая русская педагогика видела первостепенную задачу обучения и воспитания в том, чтобы привить каждому ребенку (воспитаннику) умение постоянно обогащать свою жизнь позитивными знаниями, наполнять ее глубоким смыслом, готовить подрастающее поколение к выполнению своих гражданских обязанностей и общественного долга. Нивелирующему воздействию старой школы новая педагогика противопоставляла необходимость индивидуального подхода к детям (обучающимся), учета их природных склонностей и интересов, развития способностей и дарований.

Одна из характерных особенностей нового педагогического мышления – целостное восприятие человека, что отражало общефилософскую позицию русской науки и педагогической практики в отношении человека, проблем личности. Поэтому неслучайно привлечение к решению педагогических задач исследователей из иных наук: психологии, медицины, антропологии и пр. Создавались экспериментальные центры новой педагогики, где вырабатывались, проверялись и исследовались новые инновационные методы педагогической работы.

Необходимо отметить, что современные российские образовательные учреждения переживают непростые времена. Причинами этого являются не только экономическая и политическая нестабильность общества, о которых уже немало сказано и написано в педагогической и научной литерату-

ре, но и потеря ориентиров в практике образовательных учреждений, наблюдающаяся в последние годы.

Вместе с тем **сегодня становится все более очевидной ориентация инновационных образовательных процессов на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогической культуры.** Это создает реальные предпосылки для приобщения детей к добру и красоте, поиску и нахождению их в познании, общении и труде. Ориентация на гуманизм, свободу, культурную экологию, творчество, уважение к личности ребенка закрепляет и развивает у него активно-позитивное отношение к таким ценностям, как человек, природа, общество, жизнь и др.

В ценностном развитии дошкольника, школьника, студента как усвоении, принятии и следовании определенным гуманистическим и прогрессивным образцам поведения реализуется определенная психолого-педагогическая закономерность. В частности, ориентация детей на социально значимые ценности предполагает осмысление и переживание ими ситуаций поиска и выбора, вооружение их опытом поисковой деятельности, культурой решения жизненных задач.

Продвижение в развитии личности особенно заметно при осознании познавательной потребности. Потребность в приобретении знаний об объекте или явлении с целью его правильного оценивания проявляется в осознании проблемы разного отношения к различным субъектам. Эмоциональная реакция может подкрепляться различными аргументами, которые всегда имеют прямое отношение к оцениваемому объекту или явлению. Именно поэтому в развитии ценностного отношения к познанию огромное значение имеет педагогическая стратегия, избираемая педагогом во взаимодействии с детьми.

Ребенок как взрослеющая личность переходит от одной стадии развития ценностных ориентации к другой, уже подростком начиная обогащаться собственной шкалой ценностей, по некоторым параметрам нередко расходящейся с ценностями старшего поколения. Факт рассогласования, несовпадения ценностей поколений является прогрессивным, обуславливающим их развитие: возникшее противоречие преодолевается, затем появляется на новой основе. Так происходит преемственность в сохранении и развитии культуры и общества.

Процесс приобщения личности к общечеловеческим ценностям не является одномерным, однолинейным – от одной ценности к другой, от одного уровня к другому. В развитии ценностного самосознания личности неизбежны потери. Они могут стать гораздо меньшими, если в момент становления системы ориентиров создаются условия уважения к «сомневающейся личности», к трудностям возраста, учитываются актуальные и потенциальные потребности ребенка (ученика, школьника, студента). Даже в стабильных условиях причинами для сомнения (например, у подростков) являются неуверенность в будущей профессиональной компетентности, разрушение привычной атмосферы в семье, потеря дружбы с близкими людьми, разобщенность и т. п.

Идеология современных инновационных образовательных процессов соединяет в себе следующую совокупность социально значимых ценностей: человек, жизнь, труд, Отечество.

В связи с этим своеобразие связи «личность – общество» у детей (дошкольников, школьников) состоит в том, что эта духовная коммуникация является опосредованной взрослыми, целенаправленно стремящимися сформировать у них ценностное отношение к миру, другим людям, самому себе, своему прошлому, настоящему и будущему. Формирование связи «ценности окружающей действительности – я сам – мое будущее» строится на фоне многообразных явлений, воздействующих на построение жизненных перспектив взрослеющей личности. Выбор цели и перспектив происходит в процессе воспитания. Детский сад и школа – тот мир, в котором подструктуры взаимодействия «индивид – среда», «индивид – воспитатель» дополняются рядом взаимодействий, среди которых необходимо подчеркнуть феномен «коллектив, группа», обеспечивающий сферу общения внутри учреждения. Взаимодействие «индивид – среда» опосредовано субъект-объектными и субъект-субъектными отношениями.

Воздействующие на основные структурные компоненты личности ребенка духовные сущности (ценности) обладают высоким ориентирующим, объяснительным, информационным и мировоззренческим потенциалом.

Гуманизация образования связана не только с осознанием целей и задач педагогической деятельности, с определением критериев отслеживания динамики развития детей, но и с овладением умениями педагогическими средствами конструктивно преобразовывать детскую жизнь в соответствии с выбранной ориентацией. Эффективность преобразований, таким образом, определяется совокупным проявлением оценочной, моделирующей и организационной деятельности педагогов и всего педагогического коллектива образовательного учреждения, их способностью оптимально использовать образовательный контекст, активизируя благоприятные условия и, по возможности, блокируя негативные воздействия.

На наш взгляд, **важным фактором ориентации инновационных образовательных процессов на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогической культуры является принятие педагогическим коллективом гуманистической направленности на целостное развитие и позитивную самореализацию личности ребенка.** Соответствующая переориентация педагогического коллектива образовательного учреждения возможна при активизации следующих социально-педагогических факторов:

- интеграция дошкольного и школьного образования на культурологической основе (с соблюдением всех основных линий преемственности);
- активизация деятельностного подхода;
- усиление валеологического и антропологического компонентов образования (психолого-педагогического, медико-психолого-педагогического);
- расширение педагогической самостоятельности педагогов;
- совершенствование инновационной компетентности педагогов;
- развитие системы коллегиальности, профессиональной взаимозависимости и взаимной ответственности между педагогами.

Изучение проблем инновационных образовательных процессов позволяет говорить о значимости такого фактора, как содействие многообразию в путях решения образовательных задач на единой культурологической основе. Многообразие подходов к организации учебной деятельности, отсут-

ствие организационных догм и унификаций указывает на то, что педагогический коллектив и каждый педагог ставятся в ситуацию осмысления и определения того, какой образовательный контекст наиболее благоприятен для развития ребенка, какими должны быть условия жизни для позитивной самореализации ребенка. Отправной точкой для принятия решения здесь служит общественная и культурологическая специфика самого инновационного образовательного процесса. Инновационная педагогическая деятельность требует реальной оценки того, какие существуют культурные, общественные и экономические предпосылки и барьеры на пути к полноценному, естественному и целостному развитию личности (дошкольника, школьника, студента). Необходимо признать, что любые нововведения в образовательный процесс, а тем более попытки их ориентации на гуманистические традиции, не опирающиеся на здоровые нравственные ценности и не преследующие цели общественного благополучия, утрачивают исторические перспективы и ведут к дегуманизации образовательного процесса. Ориентация на развитие ребенка должна проявляться в создании условий для формирования его нравственных основ. Мы считаем, что здесь важно не только содействовать естественному развитию ребенка, но и создавать все условия для ценностного восприятия им мира и своего положения в нем для формирования нравственного стержня его самореализации.

Основой преобразований в этой сфере является культурологическая интеграция жизни детского сообщества в образовательном учреждении (расширение и совершенствование гуманитарного компонента образования, интеграция программно-естественного, общественно-исторического и культурно-эстетического циклов, интеграция всей детской жизни вокруг инвариантных культурологических идей и т. д.).

Характерной чертой развития современных инновационных российских образовательных учреждений гуманистической ориентации является, на наш взгляд, изменение содержания, методов и средств образования в соответствии с современными данными таких научных направлений, как валеология и антропология, психология и физиология.

Преобразования проводятся следующими методами:

- совершенствованием физического воспитания детей;
- созданием условий для познания и самооценки ребенком своего природного естества, для овладения навыками личной гигиены, умениями самоконтроля и самоорганизации;
- активизацией навыков мобилизации и реализации своих внутренних сил и способностей при взаимодействии с миром реальности;
- создание системы психотерапевтической помощи членам детского сообщества.

Параметрами оценки изменений в этой сфере являются:

- 1) *укрепление психического и физического здоровья, включающее в себя:*
 - наличие условий для поддержания хорошего состояния здоровья у членов детского сообщества;
 - степень информированности о психофизиологических особенностях человека;
 - степень владения навыками саморефлексии и самоорганизации внутреннего состояния;

2) «осознание бдительности» к воздействиям внешнего мира:

- проявление реалистического отношения к явлениям окружающей среды;
- проявление способностей ситуативно мобилизовать свои внутренние силы;
- степень владения навыками противодействия негативному внешнему воздействию.

Ориентация инновационных образовательных процессов на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогической культуры, на успешное развитие ребенка не является самоцелью. Реализация данного процесса предполагает наличие таких условий, когда развитие ребенка становится фактором и необходимым условием позитивной самореализации детей, вовлеченных в него и непосредственно взаимодействующих друг с другом и со старшими.

Таким образом, данное положение указывает на необходимость построения инновационного образовательного процесса на ненасильственной основе, где предотвращаются любые проявления насилия, будь то физическое, психическое или интеллектуальное. Факторами реализации ненасильственного подхода являются:

- совершенствование взаимоотношений педагога и ребенка;
- совершенствование взаимоотношений между детьми;
- совершенствование взаимоотношений возрастных групп детского общества.

Анализируя идеологию инновационных образовательных процессов, нельзя не учитывать воздействие определенных факторов, которые не только препятствуют их ориентации на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогической культуры, но и прямо ведут к дегуманизации этих процессов. Среди подобных факторов мы выделяем следующие:

– формальный подход к инновационному процессу на основе абсолютизации какого-либо отдельного педагогического подхода, когда создается унифицированный комплекс идей и действий, который должен быть безусловно принят педагогами и детьми; в таких условиях невозможно проявление педагогической самостоятельности, так как блокируется личностное участие членов детского сообщества в совместном жизнетворчестве;

– привлечение в инновационный образовательный процесс чувства презрения или превосходства на интеллектуальной, национальной, социальной или иной почве; тестовый прием в школу, создание классов «коррекции», дифференцированное обучение по интеллектуальному развитию, создание элитных групп и классов и т. д.; в каждом из этих случаев нарушается принцип эгалитарности образования, попирается свобода ребенка, остаются без внимания его социальные потребности, в результате ребенок оказывается социально не защищен в образовательном процессе;

– привнесение в образовательный процесс рыночных отношений в их утрированном виде, что ведет к падению духовно-нравственной ценности образования, к беспринципности в поведении и поступках обучающихся и педагогов, к созданию атмосферы взаимной вражды и нетерпимости друг к другу.

Задача инновационных образовательных процессов, ориентированных на гуманистические традиции и ценности мировой и отечествен-

ной культуры, – дать ребенку целостное видение мира, представление о наиболее важных проблемах, которые стоят перед человечеством.

Человек живет в многомерном пространстве культуры, и его бытие определяется тем, в какой мере он владеет языками культуры, как он ориентируется в мире экономики, политики, науки, литературы, музыки, архитектуры, живописи и т. д. Но задача заключается прежде всего в том, чтобы предоставить любому ребенку широкие возможности освоения духовного богатства, научить его свободно ориентироваться в пространстве идей, в мире образов, развивать его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, сформироваться в полноценного гражданина нашей страны. Ориентация инновационных образовательных процессов на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогики определяет в большей степени систему ценностей, которыми руководствуется человек в своей жизни, и это является его личным делом при условии, что они не противоречат основным принципам гуманизма¹.

Решение вопросов, связанных с изучением интересующей нас проблемы, сегодня неразрывно связано с изменением в системе подготовки и переподготовки педагогов, их готовности активно участвовать в инновационных процессах.

Проблема заключается в том, что в своем предмете педагог порой не разделяет содержания, развивающего ребенка, и того главного «ядра» знаний, которое человек должен пронести через всю жизнь. В этой связи важно разработать методiku, которая позволит выделить в содержании учебных предметов (образовательных областей) их фундаментальное звено, четко отделив его от развивающих компонентов, а затем объединить эти звенья в единое целое.

Для реализации инновационных образовательных процессов необходим специалист, профессионально подготовленный к тому, чтобы на высоком уровне осуществлять:

- воспитание в детях патриотизма и гражданственности;
- развитие духовной культуры и нравственности личности;
- выявление мировоззренческого и методологического содержания в изучаемом предмете;
- формирование исторического сознания как основы адекватного и целостного восприятия реальности;
- включение в содержание предмета элементов истории науки, фрагментов из жизни и деятельности выдающихся людей;
- формирование нового социально-политического, философского и экономического мышления;
- органическое введение в предмет экологического содержания;
- раскрытие творческого потенциала ребенка;
- разработку новых методик и приемов, направленных на повышение интереса к приобретению знаний и усилению их устойчивости;
- четкую фиксацию логики содержания предмета в целом;
- выявление возможностей использования в своей работе новых технологий и технических средств;

¹ Купцов, В. И. Мир на пороге XXI столетия / В. И. Купцов. – Чебоксары, 1993. – С. 279.

– стремление не нанести вреда здоровью ребенка, а наоборот, способствовать его здоровому природосообразному развитию.

Ориентация инновационных образовательных процессов на гуманистические традиции и ценности мировой и отечественной педагогики – это движение к личности ребенка. Его основными направлениями являются:

– демократизация образовательного процесса во всем возможном многообразии его форм и отношений между субъектами, принимающими в нем участие;

– ориентация всего процесса образования на здоровье ребенка (физическое, психическое, нравственное, эстетическое и т. д.);

– обеспечение эффективного изучения нового комплекса знаний о человеке и обществе;

– разработка системы основных и специализированных курсов по наиболее значимым проблемам, обеспечивающим эффективную гуманизацию и гуманитаризацию процесса обучения;

– гуманизация и гуманитаризация всех изучаемых предметов;

– совершенствование подготовки и переподготовки педагогических кадров;

– совершенствование технологий и методов обучения;

– понимание обществом необходимости увеличения финансирования системы образования.

Идеология инновационных образовательных процессов необычайно актуализирует воспитание у детей ответственности за сохранение жизнеспособной и жизнеспособной окружающей среды.

С этим непосредственно связаны «очеловечивание» образовательного процесса через организацию «домашней обстановки» в учебном помещении; организация рабочего места ребенка таким образом, чтобы оно стало удобным, желаемым и личным для него; совершенствование дизайна и архитектуры зданий образовательных учреждений с учетом их природосообразности; создание зеленых приусадебных участков и уголков живой природы.

Основными показателями экологической культуры являются:

– интерес к экологическим проблемам;

– информированность об экологической ситуации в глобальном измерении и знание внутренней экологической обстановки;

– представление о перспективах взаимодействия общества и природы;

– стремление к получению дополнительной информации по экологическим вопросам;

– понимание экологической ответственности, экологической культуры;

– знания о явлениях, негативно влияющих на природную среду;

– понимание способов и путей оптимизации состояния природной среды, природопользования.

Отношение к природе как к уникальному явлению, понимание ее «внутренней» ценности сопрягаются с осознанием самого себя как части живого, определяют приоритеты в системе общечеловеческих ценностей. Экологическая деятельность направлена не на потребление, а на созидание, вследствие чего имеет активный творческий характер. В этой связи уместно заметить, что личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо направить на созидание, которое одно не имеет границ.

Таким образом, ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов – это процесс приближения обучения и воспитания к личности ребенка, установка на ценностное и творческое развитие ученика, принятие и следование определенным этическим нормам, культурным традициям и мировоззренческим позициям.

Структура ценностей взрослеющей личности идет по возрастающей от одной стадии к другой, диалектически обеспечивая ее развитие, поскольку они обладают высоким ориентирующим, объяснительным, информационным, мировоззренческим, валеологическим и экологическим потенциалом. Эффективность преобразований определяется совокупным проявлением моделирующей и организационной инновационной деятельности педагогического коллектива и отдельных педагогов. Идеология инновационных образовательных процессов объективно требует создания культурно-образовательной среды, основанной на современной педагогической аксиологии, новой модели подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

РАЗДЕЛ V

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378 + 37.0

Э. Г. Скибицкий, М. М. Геращенко

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В последнее десятилетие в ходе социально-экономических преобразований в России наибольшим изменениям подверглась финансово-бухгалтерская сфера деятельности. В связи с этим специалисту финансово-экономического профиля требуются системные знания и практические умения и навыки, а также профессиональная мобильность, которая обеспечивает оперативное реагирование на объективные изменения в научной и практической деятельности и обществе в целом. Этим требованиям удовлетворяют специалисты, у которых сформированы практико-ориентированные знания, умения, навыки в области экономики и компьютерных технологий и необходимые личностные качества.

Под компетентностью мы понимаем объем теоретических знаний и практико-ориентированных умений и навыков, необходимых специалисту для осознанного и целенаправленного осуществления профессиональной деятельности в сфере бухгалтерского (финансового) учета с использованием компьютерных технологий.

На наш взгляд, для формирования компетентности необходимо:

1. *Выявить организационно-педагогические условия, способствующие наиболее эффективному формированию практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля.*

2. *Разработать педагогически полезное дидактическое обеспечение, которое включает в себя: а) интегрированный курс; б) педагогическую технологию формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля; в) научно-методическое сопровождение процесса формирования компетентности у студентов экономического вуза.*

Организационно-педагогические условия. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем такую совокупность процессов и отношений, которые дают возможность всем участникам образовательного процесса эффективно управлять (планировать, организовывать, контролировать и др.) учебно-познавательной деятельностью обучающихся с целью формирования у них компетентности в области бухгалтерско-финансового учета и компьютерных технологий. Эти условия должны рассматриваться системно. Понятие «система организационно-педагогических условий» подразумевает: а) осмысление процесса формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков как многоаспектной проблемы; б) определение сущности, содержания, функции и параметров системы.

Выявленный комплекс организационно-педагогических условий формирования компетентности у студентов экономического профиля обеспечивает возможность организации педагогического процесса для совершенствования профессиональной подготовки специалистов по ведению бухгалтерского (финансового) учета в бумажном и электронном виде. К организационным условиям, обеспечивающим целенаправленное управление педагогическим процессом, мы относим: 1) планирование педагогического процесса; 2) организацию и управление процессом обучения; 3) кадровое и финансовое обеспечение. Педагогические условия формирования компетентности представляют собой совокупность взаимосвязанных мер, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса. К ним относятся: 1) мотивационная, операциональная и рефлексивная готовность педагогов; 2) готовность обучающихся работать в педагогическом процессе с элементами междисциплинарной связи; 3) необходимое педагогически полезное дидактическое обеспечение; 4) создание комфортно-требовательных условий обучения.

Интегрированный курс. Он состоит из четырех модулей: «Теория бухгалтерского учета» (ТБУ), «Бухгалтерский финансовый учет» (БФУ), «Современные компьютерные технологии» (СКТ) и «Лабораторный практикум по бухгалтерскому учету» (ЛПБУ). Курс выполняет функции объединения и дополнения содержательной части общепрофессиональных, специальных, общих математических и естественно-научных дисциплин и позволяет повысить эффективность формирования компетентности у студентов экономического профиля. При проектировании интегрированного курса мы использовали принципы интеграции, организованности учебного материала в целостную систему, компьютеризации педагогического процесса, профессиональной направленности знаний, формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков.

Педагогическая технология. Под педагогической технологией формирования компетентности мы понимаем, с одной стороны, совокупность средств и способов организации дидактического процесса при интеграции общепрофессиональных, специальных, общих математических и естественно-научных дисциплин, с другой стороны – сам процесс обучения бухгалтерскому (финансовому) учету для формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля. В основу разработки педагогической технологии были положены следующие принципы: модульности, динамичности, гибкости, самоконтроля и самокоррекции, активности. Целью проектирования педагогической технологии является создание технологического продукта, который позволяет осуществить упорядочение и прогнозирование процесса обучения на базе интегрированного курса для формирования компетентности у студентов экономического профиля.

Компонентами педагогической технологии являются:

1. Мотивационно-целевой. Объединяет методы стимулирования и мотивации (формирования познавательного интереса у обучающихся и формирования чувства долга и ответственности в учении), а также приемы занимательных и дискуссионных педагогических ситуаций в обучении.

2. Предметно-содержательный. Основу этого компонента составляет интегрированный курс, разработанный в виде модулей и модульных единиц. Данный компонент определяет систему теоретических знаний и практических умений и навыков получения, хранения, передачи и обработки бухгалтерско-финансовой информации в деятельности обучающегося. Курс состоит из рабочей программы, курса лекций, комплекса практико-ориентированных заданий, глоссария, различного справочного материала и др.

3. Процессуально-познавательный. Включает методы, организационные формы, традиционные средства обучения, дополненные специально разработанным учебным практикумом, методическим указаниями по выполнению заданий и практических работ.

4. Контрольно-рефлексивный. Обеспечивает контроль результатов учебной деятельности обучающихся и ее коррекцию. Он построен на основе текущего, итогового контроля и самоанализа, самооценки учебной деятельности обучающихся. Рефлексивный компонент представляет собой систему, сочетающую собственные позиции и установки обучающегося, ценностное отношение к объектам и явлениям быстроменяющейся информационной среды, мировоззрение о глобальном информационном пространстве, эмоционально-интеллектуальных взаимодействиях в нем, возможностях и проблемах его познания и преобразования человеком.

Проектирование педагогической технологии формирования компетентности у студентов экономического профиля на основе компьютерных технологий осуществлялось по следующим этапам:

1. Выбор целей обучения. Выявление комплекса организационно-педагогических условий формирования компетентности у студентов экономического профиля. Изучение состояния исследуемой проблемы, дидактического обеспечения, выявление недостатков и преимуществ, целесообразности разработки педагогической технологии формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля.

2. Отбор и структурирование содержания интегрированного курса. Подготовка дидактического материала для практического применения. Анализ и коррекция содержания обучения. Разработка модели учебного курса.

3. Подбор методов, средств и организационных форм обучения и педагогического контроля. Создание научно-методического сопровождения технологии формирования компетентности. Выявление методики реализации педагогической технологии формирования практико-ориентированных знаний, умений и навыков. Моделирование деятельности преподавателя и обучающегося в педагогической технологии. Определение критериев и уровней сформированности компетентности, а также критериев эффективности самой технологии.

4. Апробация педагогической технологии формирования компетентности у обучающихся в реальном педагогическом процессе. Анализ экспериментальных данных и внесение изменений в компоненты педагогической технологии.

5. Внедрение педагогической технологии формирования компетентности у обучающихся в педагогический процесс учебных заведений. Совершенствование научно-методического сопровождения педагогической технологии.

Научно-методическое сопровождение. В соответствии с принципом организации учебного материала в целостную систему действия обучающихся в интегрированном курсе опираются на комплекс методических материалов. Он представляет собой перечень практико-ориентированных задач, предоставляемых каждому участнику, с заданными функциями, которые требуется выполнять в педагогическом процессе, а также в профессиональной деятельности. Для успешного освоения предоставляемого учебного материала у обучающихся должна быть сформирована готовность к самостоятельному поиску способа выполнения учебных действий, опираясь при этом на теоретические знания и практические умения. Кроме того, обучающиеся должны быть готовы к комплексному применению теоретических знаний для решения практических бухгалтерских задач в программе 1С:Предприятие. Выполнение этого условия способствует созданию комфортно-требовательных условий. Для развития творческой деятельности обучающихся при построении модулей, входящих в структуру интегрированного курса, мы применили интегрированные знания, умения и навыки одновременно по нескольким дисциплинам. Поэтому до занятий, например, при изучении дисциплины «современные компьютерные технологии» мы формируем у обучающихся психологическую готовность к такой работе. Наш опыт показывает, что именно этот момент в процессе обучения заставляет обучающихся забыть, что они решают практическую задачу, а не профессиональную проблему.

Как показали наши исследования, после процесса обучения обучающиеся считают, что решили реальную профессиональную задачу. Комплексный характер проблемы, применение реальных форм документов, формирование отчетной документации позволяют анализировать документооборот и осуществлять своевременный контроль (правильность введения документов) – все это является тем механизмом, который переводит сознание обучающихся из обучающей плоскости в профессиональную.

Кроме того, обучающиеся должны быть готовы к тому, что в процессе обучения будут использоваться действующие типовые формы документов. В процессе документооборота будет осуществляться контроль правильности их формирования. Наличие специально подготовленного учебного материала и предварительное изучение теоретической части по дисциплинам ТБУ и БФУ является важнейшим условием обеспечения технологического процесса обучения студентов современным компьютерным технологиям ведения бухгалтерской документации в бумажном и электронном видах.

Предложенный нами комплексный подход к формированию компетентности у обучающихся экономического профиля позволяет осуществить подготовку высококвалифицированных специалистов в области бухгалтерско-финансового учета, информационных и компьютерных технологий.

РАЗДЕЛ VI

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.01 + 94(571) + 94(47)

Н. Н. Родигина

«КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СИБИРИ?» ВОПРОСЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСВЕЩЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.

Насколько вопросы развития образования в Сибири были актуальными для корпоративного сообщества российских педагогов на рубеже XIX–XX вв.? Какие именно «образовательные» сюжеты, связанные с имперской окраиной, отражались на страницах отраслевой периодики? Каков был круг авторов, информировавших читающую Россию о сибирской школе и учителях? Данный перечень вопросов предопределил замысел нашей статьи. Пилотный просмотр многочисленных педагогических ежемесячников пореформенного периода позволил остановиться на двух педагогических изданиях – журналах «Русская школа» и «Вестник воспитания», судя по количеству и периодичности публикаций, проявлявших стабильный интерес к жизни сибирской провинции. По мнению специалиста по истории педагогики Б. К. Тебиева, эти издания являлись наиболее популярными среди частных педагогических журналов рубежа XIX–XX вв. [22, с. 73].

Наибольшее число упоминаний о Сибири встречаем на страницах общепедагогического журнала для школы и семьи «Русская школа» (РШ), основанного в 1890 г. известным педагогом, директором одной из столичных гимназий Я. Г. Гуревичем. Программа издания, определявшая его структуру, включала следующие разделы: 1) «Правительственные распоряжения по учебному ведомству»; 2) «Статьи о развитии образования в России и Европе»; 3) «Критика и библиография»; 4) «Обозрение педагогических журналов»; 5) «Педагогическая хроника»; 6) «Смесь». Статьи и сообщения, посвященные Сибири, публиковались, главным образом, в информационных и критико-библиографическом отделах. Содержание «сибирских материалов» журнала можно сгруппировать по следующим темам: 1) развитие образовательных учреждений в Сибири; 2) уровень и структура грамотности здешнего населения; 3) общественно-педагогическое движение в сибирских губерниях; 4) количественный состав и уровень профессиональной подготовки педагогических кадров в регионе; 5) воспитательный и дидактический потенциал учебной, справочной и художественной литературы о крае.

В первые годы существования журнала на его страницах преобладала информация о состоянии школьного дела и уровне грамотности населения в «далекой и малокультурной» Сибири. Образ края как территории, особенно нуждающейся в развитии школ, формировался, в первую очередь, посредством публикации статистических данных. Увлечение авторов педагогических изданий статистикой объясняется верой в ее убеждающую и социально-мобилизующую силу, характерной для интеллигенции пореформенной эпохи. Так, попечитель Казанского учебного округа П. Д. Шеста-

ков, основываясь на материалах статистического обследования Иркутского, Балаганского и Нижнеудинского округов Иркутской губернии (доля грамотного сельского населения в которых составляла 5,6 %), делал вывод о том, что сибирская грамотность, ничтожная по числу своих представителей и слабая по своему качеству, не представляет еще общественной силы [27, с. 217].

Считая широкое просвещение населения основным движущим фактором социального прогресса, а «невежество народных масс» – «злом общегосударственным», лидеры общественно-педагогического движения выступали за увеличение числа школ, библиотек, курсов грамотности. Именно численность «целесообразно организованных школ», по мнению большинства авторов журнала, представляла собой основной фактор, влияющий на распространение грамотности [27, с. 221]. В качестве главного критерия сравнения, характеризующего состояние системы образования в Сибири, и социокультурного образца, на который нужно было равняться, предлагалась Европейская Россия. Типичным для педагогической периодики и отражающим реалии образовательного пространства империи является следующее сравнение: «В настоящее время на 6 271 353 души обоего пола, составляющих население Сибири, имеется 73 306 учащихся... В общем для городов и селений ... 1 школа приходится на 2486 человек и 1 учащийся ... на 86 душ, или на 9,5 детей учебного возраста. В Европейской России 1 низшее учебное заведение приходится на 1855 душ и 1 учащийся – на 35 человек, из чего следует, что соответственные отношения количества школ, а также учащихся к численности населения в коренной России в 1,3 и 2,5 раза благоприятнее, чем в Сибири» [27, с. 221].

Публикации участников социально-педагогического движения презентовали Сибирь как специфичный регион в образовательном пространстве империи. Сибирь в силу своего окраинного положения, по убеждению заинтересованных современников, особенно нуждалась в приобщении к достижениям русской культуры. Она рассматривалась как объект «внутренней колонизации», что актуализировало просветительскую деятельность русской интеллигенции.

В числе факторов, влияющих на уровень грамотности населения и развития школьного дела в регионе, детерминировавших «культурную отсталость» Сибири, назывались географические, природно-климатические условия, большие расстояния между населенными пунктами, слабое внимание государства к образовательным нуждам края. Известная просветительница А. М. Калмыкова писала по этому поводу: «... важно и необходимо было бы подкрепление знанием и грамотностью русского человека на далекой восточной окраине, где он отделен от остального мира огромными расстояниями, обречен на борьбу с девственной природой, поставлен лицом к лицу с инородческим элементом. От его знаний и умственного развития зависит его стойкость в борьбе с неблагоприятными внешними условиями и возможность для него в полной мере воспользоваться произведениями богатой природы» [8, с. 203].

Главной причиной «малокультурности» Сибири просветители «Русской школы» называли отсутствие в зауральских губерниях земств. «Сибирь до самого последнего времени представлялась отсталой частью государства благодаря отсутствию в ней земских учреждений, так много сделавших для

народного образования в Европейской России, и, без сомнения, такую отсталую страную она и будет до тех пор, пока на нее не будут распространены блага местного земского самоуправления», – утверждал постоянный ведущий «Хроники народного образования» Я.В. Абрамов [3, 1899, № 1, с. 211].

Постоянно подчеркивая связь образовательных перспектив населения региона с созданием земств на имперской окраине, авторы журнала путем показа неудовлетворительного состояния системы народного образования доказывали необходимость либеральных преобразований в регионе. В связи с этим развитие школьного дела в сибирской провинции описывалось при помощи таких слов-маркеров, как «печальное», «отсталое» и т. п.

Рефреном большинства публикаций, посвященных вопросам школьного строительства в Сибири, была мысль о тяге населения к знаниям, о потребности края в различных образовательных учреждениях. Постоянный сотрудник журнала, ссыльный народник И. П. Белокопский утверждал, что «при лучшей постановке школы в Сибири она могла бы дать самые блестящие плоды, так как трудно разыскать более любознательный и способный народ, как сибиряки: любовь к образованию у них развита гораздо более, чем у крестьянина Европейской России, более забитого тысячелетним рабством, нежели сибиряк, не знавший о существовании крепостного права» [4, с. 237].

Как противовес пассивности государства в деле просвещения населения восточной окраины рассматривалось общественное участие в распространении грамотности среди населения. По мнению «Русской школы», региональная специфика Сибири заключалась именно в особой роли общественных организаций местной интеллигенции, частично компенсировавших отсутствие органов земской «самопомощи». «Надо отдать должное сибирской интеллигенции: она делает все, что может, для поднятия уровня просвещения народной массы в своем краю», – читаем в «Педагогической хронике» журнала [3, 1898, № 5/6, с. 289].

Общественное участие в распространении знаний среди населения Сибири номинировалось педагогическими журналами как позитивная поведенческая стратегия провинциальной интеллигенции. Считая просвещение населения необходимым условием прогрессивного развития сибирской провинции, журналы всемерно поддерживали общественную активность в формировании регионального образовательного пространства. Журналы регулярно помещали отчеты о деятельности сибирских обществ попечения о начальном образовании, популяризируя в общественном мнении их деятельность. Пытаясь моделировать социальное поведение общественно активных современников, сотрудник «Русской школы» писал: «Сибирские общества имеют общую историю, тесно связанную с историей Общества попечения о начальном образовании в Томске, которое является старейшим сибирским обществом и которое, вместе с тем, представляет блестящий пример того, что может быть сделано у нас частной инициативой при энергии и преданности делу носителей этой инициативы» [1, с. 125].

Сообщая о формах и результатах работы названных общественных организаций, авторы «Русской школы» фиксировали свою симпатию к таким «продуктам общественной самодеятельности», подчеркивали социальную востребованность их деятельности. К числу основных заслуг просветительских общественных организаций публицисты относили учреждение началь-

ных и воскресных школ для детей и взрослых, устройство народных библиотек, читален и книжных складов, проведение публичных чтений и спектаклей, детских утренников [3, 1890, № 9, с. 118–119; 16, с. 294–295; 24, с. 98 и др.].

Редакция поддерживала и пропагандировала любые социально ориентированные инициативы сибирских просветительских общественных организаций. Типична реплика Я. В. Абрамова, информирующего о намерении томского общества издавать журнал, посвященный вопросам народного образования в Сибири: «Нет никакого сомнения, что подобный журнал, да еще издаваемый одним из самых выдающихся наших просветительных обществ, будет в высшей степени полезным и принесет немалую пользу делу народного просвещения не только в Сибири, но и во всей России» [2, с. 33].

Можно утверждать, что в общественном мнении пореформенной империи на материалах о деятельности просветительских обществ формировался своеобразный социокультурный поведенческий образец интеллигента – борца с невежеством в глухой провинции, который интерпретировался как достойный уважения и воспроизведения в индивидуальных поведенческих стратегиях современников. С точки зрения выяснения риторики, употребляемой при описании сибирских просветителей, показательна характеристика, данная В. В. Девелем активисту Общества попечения о начальном образовании в Томске П. И. Макушину: «Необыкновенная энергия, преданность делу и особенное умение найти людей и заставить их послужить тому делу, которому отдался и он сам – одна из причин, немало помогавших успеху всех благих начинаний этого деятеля» [7, с. 217].

Какая школа нужна Сибири? Это еще одна проблема, волновавшая педагогическую общественность на рубеже XIX–XX вв. и в определенной степени отражавшая представления современников о социокультурной специфике региона. Основные вопросы, приковывавшие внимание современников, – количество школ разных типов в тех или иных районах Сибири, программы преподавания, объемы финансирования школ, качество профессиональной подготовки учителей.

Содержательный анализ публикаций «Русской школы» позволяет утверждать, что авторы журнала наиболее высоко оценивали образовательный потенциал земской школы, как известно, отсутствовавшей в Сибири. Данное обстоятельство предопределило поиски той модели начального образования, которая была бы наиболее эффективной в сибирских условиях. Авторы статей и сообщений, посвященных развитию начального обучения, отмечали большее разнообразие типов школ в зауральских губерниях, чем в европейской части страны, соотнося историю их появления со специфическим составом населения региона. Так, в сентябрьском номере «Русской школы» за 1895 г. сообщалось о том, что наряду с распространенными во «внутренней» России школами Министерства народного просвещения, министерств государственных имуществ и внутренних дел, церковно-приходскими училищами и школами грамоты, в Сибири действовали также казацкие, горные, миссионерские школы [15, с. 244].

Наибольшее число нареканий у авторов педагогических журналов вызывало качество преподавания в церковно-приходских школах, интерес к которым усилился в связи с проектом передачи начального образования в крае в ведение церкви. Журналисты обращали внимание на низкий образо-

вательный уровень сибирского сельского духовенства, ссылаясь на обильные статистические данные. «Русская школа» сообщала, что в Барнаульском округе Томской губернии из священников, заведовавших церковными школами, только 5 окончили курс духовной семинарии (не считая городских священнослужителей), 21 – не окончил курса семинарии, а нередко даже и духовного училища, 15 священников не были удостоены епархиальной властью законоучительствовать в школах их приходов [17, с. 224]. Известный православный публицист Н. К. Смирнов, сотрудничавший с журналом, отмечал, что школы церковного ведомства в Восточной Сибири во всех отношениях значительно уступают «министерским» – их средний образовательный уровень ниже, время пребывания учеников в школе короче, «в учебных пособиях недостаток гораздо больший» [19, с. 160].

Яркие примеры низкого качества образования, получаемого в церковно-приходских училищах, формировали негативное отношение к данному типу образовательных учреждений, что объяснялось не только реальным положением дел в церковной школе, но и процессами секуляризации сознания, характерными для интеллигенции модернизирующейся империи. Сказывались рационалистическое понимание морали, присущее позитивизму, декларируемый приоритет образования над воспитанием. Статья Н. И. Палопеженцева «О народном образовании в Ялуторовске и Ялуторовском округе», опубликованная в «Ежегоднике Тобольского музея», свидетельствующая о вопиющем незнании учащимися сибирских школ даже Закона Божьего, охотно цитировалась разными периодическими изданиями. «В некоторых училищах [Ялуторовского] округа преподавание Закона Божьего дало следующие результаты ... из учеников младшего и среднего отделений лишь один, много два–три, могли сказать, что Бог один, два–три ученика ответили, что Бога три, остальное же большинство отвечало, что богов много, причем причисляло к богам Миколу-Святителя, Егория Храброго, Сименона Верхотурского и др.», – читаем в сентябрьском номере «Русской школы» за 1895 г. [11, с. 215, 216].

С критикой идеи передачи начальных училищ Западной Сибири духовному ведомству выступал и другой известный педагогический журнал – «Вестник воспитания» [6], основанный в 1890 г. врачом Е. А. Покровским. В отличие от «Русской школы», ориентировавшейся, в первую очередь, на профессионально-педагогическую аудиторию, «Вестник воспитания» предназначал свои публикации главным образом родителям. В данном случае важно, что частные педагогические журналы, подобно умеренно оппозиционным общественно-политическим ежемесячникам, отстаивали идею распространения светского начального образования в «далекой и забытой» Сибири.

Сибирь оценивалась в названных изданиях как край, природные богатства которого станут доступными в результате развития системы профессионального образования. Отстаивая идею всеобщего начального светского образования, сотрудники педагогических журналов уделяли большое внимание профессиональной школе, считали, что именно ее развитие является одним из условий успешного экономического развития региона, преодоления его культурной «замкнутости», «отсталости» и интенсификации экономических связей с другими российскими губерниями. «Вместе с

сооружением Сибирской железной дороги выступил на очередь и вопрос об изыскании мер, которые облегчили бы пользование естественными богатствами Сибири... В числе же их первое место должно, конечно, принадлежать правильной и широкой постановке профессионального образования, которое теперь в Сибири почти совершенно отсутствует», – писал ведущий «Хроники профессионального образования» «Русской школы» [5, 1896, № 4, с. 293]. Порожденная модернизацией идея распространения рационального, прагматического образования, наиболее отвечающего потребностям трудящегося населения, воплощалась на страницах педагогической периодики путем публикации сообщений об открытии в Сибири «рассадников правильного хозяйничанья», тиражирования опыта их деятельности, поддержки ходатайств сибирских городов и сельских обществ о необходимости основания учреждений профессионального образования [5, 1897, № 2, с. 256–257; 1898, № 11, с. 330; 13, с. 97].

Как и чему учить сибирских «инородцев» – сюжет, столь волновавший общественно-политические журналы, нашел свое отражение и в педагогической периодике. М. А. Миропиев выделял два подхода к образованию «инородческого» населения империи, составлявшего, по его подсчетам, 27 % от числа россиян. Подход, предлагавшийся православным духовенством, исходил из того, что процесс обрусения «инородцев» должен начаться с их приобщения к христианской религии. Отстаиваемый же светскими педагогами подход предусматривал обрусение только в умственном и нравственном отношении, при этом «рычагом» просвещения аборигенного населения являлась бы не церковь, а русская школа [9]. По мнению автора, первый подход был оправдан лишь для народов со «слаборазвитой религией», к которым он относил крещеных татар, мордву, большинство народов Сибири и Приамурья. Для мусульманского же населения империи он был непригоден и чреват вспышками религиозного фанатизма.

Известный православный публицист декларировал эффективность и целесообразность второго подхода, основанного на почве уважения религиозных верований «инородцев». Он критиковал современную ему начальную школу, порождающую «рецидивы безграмотности» даже среди русских школяров; школу, из которой туземцы выносят совершенно ничтожное знание русского языка, русских нравов и порядков и русского мировоззрения. Являясь сторонником этнической унификации, М. А. Миропиев выступал за «слияние “инородцев” со своим новым отечеством под верховной властью нашего общего монарха» путем создания книг и учебных пособий на основе русского алфавита. Именно «государственный» алфавит создаст, с его точки зрения, почву для объединения России. Помимо издания специальной литературы, он аргументировал необходимость не оставлять «инородцев» своим просветительским воздействием после окончания ими школы, организовывать публичные лекции, народные чтения с «волшебным фонарем». Сторонник националистической доктрины, последовательный борец с «мусульманской угрозой», М. А. Миропиев демонстрировал дискриминационный характер российского ориентализма, так определяя цели просвещения «инородцев»: «Действуя с разных сторон на мусульманский мир, мы, сильные своим единством, скорее всего, пробьют бы ту твердую броню, за которой скрываются враждебные нашему единству элементы.

Только тогда мы и были бы на высоте призвания, той миссии, которая возложена на нас историей и географическим положением нашего отечества — жить и стоять на страже общекультурных, человеческих и вместе с тем христианских интересов, против враждебного цивилизации и христианству азиатского мира, внося в него свет и истину» [9, с. 134].

Публикация в «Русской школе» статей известных сторонников русификации И. К. Смирнова, М. А. Миропиева, наряду с сотрудничеством с журналом народников, либералов, легальных марксистов, с одной стороны, могут свидетельствовать о политической неангажированности издания, с другой — о попытках зарождающегося русского национализма воздействовать на педагогическую аудиторию.

Наряду с обсуждением целей и задач обучения «инородцев», педагогическими ежемесячниками поднимался вопрос о формах и содержании соответствующего образовательного процесса. Так, П. Сурин на основе анализа опыта деятельности школ для кочевников в степных областях Сибири сделал вывод о неудовлетворительной постановке начального образования «инородцев» в интернатах. Последние не только не оправдали возложенных на них надежд в деле распространения знаний среди кочевников, но оказывали вредное воздействие, отрывая учеников от привычной среды, воспитывая людей, не пригодных «ни к какому полезному делу». Наиболее эффективными, по мнению автора, являлись сельскохозяйственные школы, в которых наряду с изучением русского языка и начальным образованием учащиеся знакомились с азами земледелия, животноводства, ремесленного производства [21].

Напрямую связывая успешность «культурного и экономического» освоения «далекой» Сибири с развитием системы образования в регионе, редакции педагогических журналов неоднократно информировали своих читателей о строительстве в Томске первого в Сибири учительского института [23; 25; 26, 1902, № 4, с. 115]. Устройство в регионе «будущего рассадника училищ в отдаленной окраине» актуализировало в общественном мнении дискуссию о задачах и функциях высшего педагогического образования, о содержании профессиональной подготовки будущих учителей, о соотношении в практике обучения предметной и педагогической подготовки. Так, по мнению одного из авторов «Русской школы», основы педагогической науки должны занимать центральное место в профессиональной подготовке учителей, доминируя над курсами «предметного блока» и методиками изучения конкретных школьных предметов [14, с. 83, 84].

Параллельно с углубленным изучением теоретических аспектов педагогики и психологии обосновывалась необходимость организации практического изучения азов педагогики путем наблюдения за учащимися городского училища, проектируемого при институте. Предлагалось активное участие преподавателей и студентов в обмене мнениями по теоретическим и практическим вопросам воспитания посредством чтения общедоступных лекций, создания своего педагогического издания и сотрудничества с местными газетами, организации кружка для родителей [14, с. 84, 85].

Возлагая надежды на строительство Томского учительского института, заинтересованные современники не питали иллюзий по поводу его возможностей в деле обеспечения педагогическими кадрами сибирских губерний.

«Один учительский институт на все огромное пространство Сибири, конечно, капля в море, особенно теперь, когда, благодаря проведению железной дороги, заселение и оживление края должно пойти быстрыми шагами. Следует надеяться, что дальнейший рост числа необходимых учебных заведений на сибирской окраине не будет задерживаться. Только при этом условии можно ожидать скорого и верного осуществления надежд, которые были связаны с проведением великого сибирского пути, в смысле культурного и экономического подъема всей азиатской России», – читаем в «Вестнике воспитания» [26, 1903, № 4, с. 116].

Размышления о необходимости учреждения в регионе учительского института акцентировали внимание на традиционном для педагогической периодики вопросе об уровне профессиональной компетентности сибирских учителей, особенностях их экономического положения, социального статуса и образа жизни.

Более или менее подробные статистические данные, позволяющие читателям педагогических журналов составить представление о сибирском учительском корпусе, содержатся в ранее упомянутой мною статье П. Д. Шестакова. По информации, приведенной им в начале 1890-х гг., в «министерских» и церковно-приходских сельских школах трех округов Иркутской губ. преподавало 33 мужчины и 11 женщин, из которых 18 % были выходцами из мещан, 13 – из дворян и чиновников, 46 – из лиц духовного звания, 16 – из крестьян, 7 % – из «инородцев». Большая часть педагогов являлась уроженцами Восточной Сибири (85,8 %); из Западной Сибири приехали в Иркутскую губ. 7,1 % – столько же, сколько из Европейской России. Находилось в браке 16 учителей (48,4%), 4 учительницы (36,4 %). Средний возраст преподающих приходился на 21–25 лет (таковых было 52,2 %). Среднегодовой размер зарплаты учителей составлял 414,4 р., учительниц – 32,9 р.» [27, с. 242].

Одним из злободневных сюжетов педагогической периодики была **проблема корпоративных коммуникаций сибирского учительства**. Общим местом большинства публикаций, посвященных положению учителей, особенно в сельской местности, была мысль о том, что учитель, лишенный регулярного общения и обмена опытом со своими коллегами, часто не находивший поддержки среди земляков, страдающий из-за материальных проблем, терял интерес к своей профессиональной деятельности, менял сферу приложения своих сил. Симптоматичен заголовок одного из информационных сообщений «Русской школы» за 1901 г. – «Школа и кабак». В сообщении речь шла о том, что многие сибирские учительницы записались кандидатами на места приказчиц в казенные винные лавки, которые были открыты в регионе после введения «казенной» продажи вина [28]. Нехватка учительских кадров в крае приводила к обращениям местной администрации в столичные педагогические институты с просьбой рекомендовать выпускников для работы в Сибири. Особым спросом пользовались учителя русского языка и математики [12].

П. Д. Шестаков, размышляя об обстоятельствах, «гибельно отражающихся на мысли и воле» сельского учителя в Сибири, называл отсутствие материала для чтения или его низкое качество, недостаток интеллигентного общества, приниженное и бесправное положение педагога среди деревенской

аристократии, которая зачастую устраивает систематическую и победоносную травлю неугодных ей учителей. «Условия учительской жизни, начиная с холодной и сырой квартиры и кончая бесправным и беззащитным положением в окружающем обществе, очень часто грубом, невежественном, не представляют собою гарантии тому, чтобы учитель надолго мог остаться на высоте своего призвания. Нужно быть страстно преданным своему делу, чтобы до конца своей жизни нести тяжелый крест учительского труда», — объяснял П. Д. Шестаков кратковременность «учительского» стажа сельских педагогов, определяя его для Иркутской губернии в среднем равным 4,5 года [27, с. 244].

Достаточно убедительно сформулировал проблему нехватки корпоративного общения, информационной изолированности сибирских учителей, особенно сельских, И. П. Белоконский: «Не говоря уже о том, что здесь нет такого учреждения, которое употребило бы все усилия, чтобы поднять уровень школы и учителя, страшные дебри, громадные расстояния, разделяемые в большинстве случаев невозможными путями сообщения, делают то, что и превосходные воспитатели скоро превращаются в одичалых людей, лишенных возможности обмена мыслями с себе подобными и не имеющих никаких книг. Только сильные натуры, фанатически преданные великому делу воспитания народа, выдерживают убийственную обстановку сельского учителя в отдаленных окраинах Восточной Сибири, отказавшись ради своей миссии от света и людей» [4, с. 236]. В качестве средств борьбы с «убийственной обстановкой», мешающей профессиональному и личному самоусовершенствованию сибирских учителей, назывались учительские собрания, совещания, съезды, которые, с одной стороны, могли способствовать обмену опытом между коллегами, с другой — позволяли формулировать консолидированное мнение по профессионально значимым вопросам, коллективно отстаивать свои права.

Можно предположить, что стремление преодолеть профессиональную изолированность побуждало сибирских преподавателей при помощи педагогических журналов делиться своим методическим опытом с коллегами из других частей империи. Рассказы об экскурсии слушателей Красноярской учительской семинарии на археологических раскопках [20] и сообщения о деятельности сибирских воскресных школ свидетельствуют о стремлении сибирских педагогов влиться в педагогическое корпоративное пространство Российской империи, о наличии у них потребности зафиксировать профессионально значимые реалии сибирской действительности и проинформировать о них заинтересованных читателей, живущих по другую сторону Уральских гор.

Литература

1. **Абрамов, Я. В.** Очерки частной инициативы в деле народного образования / Я. В. Абрамов // РИШ. — 1890. — № 8. — С. 113–131.
2. **Абрамов, Я. В.** Педагогическая хроника / Я. В. Абрамов // РИШ. — 1902. — № 4. — 2-й отд. — С. 33.
3. **Абрамов, Я. В.** Хроника народного образования / Я. В. Абрамов // РИШ. — 1890–1899. — 2-й отд.

4. **Белоко́нский, И. П.** Народное образование в Восточной Сибири / И. П. Белоко́нский // РИШ. – 1891. – № 5. – С. 229–237.
5. **Б-ч, В.** [Бирюкович, В.В.] Хроника профессионального образования / В.В. Бирюкович // РИШ. – 1896–1898. – 2-й отд.
6. **Вопрос о заведении** начальными училищами в Сибири // Вестник воспитания. – 1896. – № 7. – С. 246–248.
7. **Девель, В. В.** Городские и сельские библиотеки и читальни для народа / В. В. Девель // РИШ. – 1891. – № 7/8. – С. 214–233.
8. **Калмыкова, А. М.** В Санкт-Петербургском комитете грамотности / А. М. Калмыкова // РИШ. – 1891. – № 3. – С. 201–205.
9. **Миро́пиев, М. К.** К вопросу о просвещении наших инородцев / М. К. Миро́пиев // РИШ. – 1901. – № 5/6. – С. 121–136.
10. **Народное образование** в Сибири // РИШ. – 1899. – № 3. – С. 312.
11. **Народное образование** в Ялуторовском округе // РИШ. – 1895. – № 10. – С. 215–216.
12. **Недостаток в преподавателях** в Сибири // РИШ. – 1904. – № 10/11. – 2-й отд. – С. 137.
13. **Об учреждении** в Барнауле нормального ремесленного училища // РИШ. – 1901. – № 4. – 2-й отд. – С. 97.
14. **П.** Учительский институт в Томске // РИШ. – 1902. – № 1. – С. 83–84.
15. **Первоначальное образование** в Сибири // РИШ. – 1895. – № 9. – С. 244–247.
16. **Развлечения для народа** // РИШ. – 1898. – № 4. – С. 294–295.
17. **Сельское духовенство** и сельские школы в Сибири // РИШ. – 1895. – № 11. – С. 224–225.
18. **Сибирские школы** и церкви // РИШ. – 1904. – № 5/6. – 2-й отд. – С. 81–84.
19. **Смирнов, И. К.** Несколько слов о состоянии народного образования в Енисейской и Иркутской губерниях / И. К. Смирнов // РИШ. – 1898. – № 4. – С. 156–160.
20. **Софийский, И. М.** Экскурсия воспитанников Красноярской учительской семинарии на раскопку кургана / И. М. Софийский // РИШ. – 1896. – № 3. – С. 224–227.
21. **Су́рин, П.** Сельскохозяйственное образование в Сибири / П. Су́рин // РИШ. – 1895. – № 5/6. – С. 169–174.
22. **Тебиев, Б. К.** На рубеже веков: правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в. / Б. К. Тебиев. – М.: Интеллект, 1996. – 256 с.
23. **Томский учительский институт** // РИШ. – 1902. – № 3. – 2-й отд. – С. 81–82.
24. **Томское Общество попечения** о начальном образовании // РИШ. – 1902. – № 4. – 2-й отд. – С. 98.
25. **Ходатайство** об учреждении в Томске учительского института // РИШ. – 1901. – № 2. – 2-й отд. – С. 93–94.
26. **Хроника** // Вестник воспитания. – 1897–1903.
27. **Шестаков, П.** Школа и грамотность в Иркутской губернии / П. Шестаков // РИШ. – 1892. – № 7/8. – С. 216–223.
28. **Школа и кабак** // РИШ. – 1901. – № 4. – 2-й отд. – С. 105.

Н. Н. Баркова

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Так называемая «реформаторская педагогика» как педагогическое направление сформировалась в России в конце XIX в. Одновременно такого же рода течения начали активно проявляться в Европе и Америке. Это свидетельствовало о единой направленности развития педагогической мысли в мире, что, в свою очередь, отражало особенности экономических, политических, социальных, культурных процессов конца XIX – начала XX в., которые также имели значительное сходство в разных странах.

Реформаторская педагогика этого периода была явлением ярким и насыщенным. Главным ее отличием стал углубленный интерес к личности ребенка, что обусловило новые решения проблем воспитания и образования. Однако большую сложность для исследования всегда составляла задача очертить круг течений, входивших в реформаторскую педагогику. Условно она объединяла педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения; все они сыграли позитивную роль в развитии педагогической теории и школьной практики конца XIX — начала XX в. Среди них можно назвать сторонников «нового», или «свободного воспитания», «трудовой школы» и «экспериментальной педагогики». При этом важно, что многие положения, составлявшие суть данных направлений, в принципе были достаточно близки; часто разница заключалась в акцентах, в той или иной совокупности идей. По существу, они дополняли и обогащали друг друга. Так, сторонники «трудовой школы» (мануалисты) и «экспериментальной педагогики» (педагогики действия) одинаково считали труд главным средством развития личности ребенка, разница заключалась лишь в подходах к организации трудовой деятельности.

Особенно сложными были попытки подобной классификации для России. Разработка теории и реализация идей реформаторской педагогики в воспитательно-образовательной практике происходила в своеобразных условиях. Экономическому развитию России конца XIX — начала XX в. был свойственен «догоняющий» характер по сравнению со странами Запада, что находило отражение во всех сторонах жизни страны и общества, в том числе и педагогике. Было заметным существенное влияние в области образования опыта западно-европейских государств, а позднее и Северной Америки. Оно проявлялось, в частности, в попытках переноса зарубежных новаций в школьную практику России. Вместе с тем встречались примеры и иного характера: в 1879 г. И. А. Сикорским были проведены исследования о влиянии учебной деятельности на утомление учащихся. Впоследствии Э. Мейман и А. Лай признавали, что впервые экспериментальный метод в исследовании проблем обучения был применен в России.

В результате в России получили поддержку и распространение главные направления реформаторской педагогики. Активными деятелями ее стали И. И. Горбунов-Посадов, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий и др. как представители «свободного воспитания»; К. Ю. Цируль, Н. В. Касаткин, П. Н. Столпянский и др. как педагоги «трудовой школы»; А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, Г. И. Россолимо и др. как создатели отечественной экспериментальной педагогики.

Возникновение и развитие реформаторской педагогики в мире было вызвано рядом причин, которые привели в конечном итоге к принципиальным изменениям во взглядах на человека, цели и содержание его воспитания и образования.

Активное экономическое развитие стран Западной Европы и Северной Америки, изменение социально-политической ситуации в мире потребовали постановки новых задач воспитания и образования. Созрела настоятельная необходимость в повышении уровня общей и профессиональной подготовки рабочих. Прежнее обучение, которое часто ограничивалось элементарной грамотностью, навыками счета, чтения и письма, перестало отвечать требованиям производства, его не хватало для управления сложными экономическими процессами. Развивавшаяся промышленность и другие хозяйственные отрасли нуждались не только в исполнительном, а в мыслящем и инициативном работнике. Перестройка системы образования и воспитания превратилась во многих странах в важнейшую государственную проблему. Многие политики, экономисты, социологи открыто признавались в том, что обучение и воспитание рабочего – главное условие успешной конкурентной борьбы. Роль личности на производстве все более повышалась.

В России данная ситуация усугублялась тем, что недавняя отмена крепостного права особенно обострила проблему народного образования. Ее решение воспринималось обществом не только как экономическая необходимость; она содержала в себе определенный нравственный аспект. Поэтому для отечественного педагогического сознания особенное значение приобрела проблема личности.

Необычайный всплеск достижений естествознания и антропологических наук в конце XIX – начале XX в. также оказал заметное влияние на развитие педагогики, способствовал формированию реформаторских направлений. «Революция в естествознании» привела к увеличению объема знаний, умений, навыков, которыми должны были овладеть учащиеся. Но главное – она потребовала нового подхода к процессу воспитания и образования с учетом важных данных о природе человека, свойствах и возможностях личности. В России, благодаря работам Д. И. Менделеева, Н. Е. Жуковского, И. П. Павлова, В. И. Вернадского, П. И. Лебедева и др., естествознание также достигло больших успехов, а науки о человеке показали сложность его как природного организма. Специальные антропологические исследования обосновали особую ценность человеческой личности. Непосредственное влияние на педагогику оказали достижения психологии и физиологии.

Исследования отечественных и зарубежных ученых раскрыли специфические особенности человеческого организма, которые можно было с выгодой для ребенка использовать при обучении и воспитании. Важно, что ре-

зультаты работы естествоиспытателей и антропологов способствовали общественному осознанию идеи ценности человеческой личности, а следовательно, важности ее воспитания и образования. Неслучайно в России в этот период в среде ученых-естественников развивается мысль о необходимости их участия в народном просвещении. Появляется ряд работ гигиенистов, врачей, психиатров, посвященных педагогическим проблемам (В. П. Боголепов, М. К. Барсов, Б. М. Воротынский и др.).

Немалое значение для формирования основ реформаторской педагогики имело развитие философской мысли конца XIX – начала XX в. При всей широте спектра философских направлений в России этого периода особенно показательны были два противоположных – философия марксизма и религиозная русская философия. Характерным моментом их взаимоотношений являлась «борьба за человека». С одной стороны, работы К. Маркса и Ф. Энгельса и их отечественных последователей создали впечатление интереса к личности, провозгласили ценность отдельного человека. Развернувшаяся на основе марксизма политическая борьба имела своей целью ликвидацию социального неравенства, обеспечение равных условий жизни и деятельности каждого. Педагогические требования в рамках общей социальной программы также основывались на идее ценности личности.

С другой стороны, в работах В. С. Соловьева, Е. Н. Трубецкого, Н. А. Бердяева и других русских религиозных философов главной проблемой также являлась проблема человека. Эти авторы стремились раскрыть истинную сущность марксизма и провозглашенной им классовой борьбы, которая разрушала человека и его нравственность, противопоставляли марксизму духовное богатство личности, ее внутреннее самосовершенствование. Важнейшим стремлением признавалось «не устроение внешней жизни, а положительная работа человека над самим собой» [4]. Социально-экономическое неравенство внешней материальной жизни общества являлось, с их точки зрения, результатом неполного исполнения заповедей и норм христианства. Внимание каждого человека должно было устремляться внутрь себя, сосредоточиваться на собственных обязанностях, на сознании личного нравственного долга. Духовный взор личности открывал недостатки, прежде всего, в самом себе. Религиозные философы призывали человека превратить жизнь в напряженный труд духовно-нравственного самосовершенствования, а по словам С. Н. Булгакова, «нет задачи для человека труднее, чем победа над самим собою» [2]. Врач или инженер, профессор или политический деятель, фабрикант или его рабочий – любой человек должен жить по законам совести, любить и творить, веря в высшую духовность и заботясь о своей нравственности. Безусловной должна быть его религиозность, она составляет основу и суть человеческой личности, питает его жизненные силы.

Любовь к человеку как к образу и подобию Божию, вера в него составляли сердцевину русской религиозной мысли. Наиболее высоко оценивал значение личности Н. А. Бердяев. Он писал: «Царство Божие неосуществимо без человека, без участия творения». «Бог ждет от человека свободного ответа на свой зов, ждет ответной любви и творческого соучастия в отделении тьмы от небытия» [1].

Таким образом, в философии конца XIX – начала XX в. различные направления сталкивались в обсуждении вопроса о человеке. Его рассмотрение перестало быть только теоретической проблемой, а перешло в область практического выражения; человек активно выходил на арену открытых действий, которые меняли как внешние жизненные обстоятельства, так и внутреннюю сущность самого человека. В этой ситуации возросла важность каждой отдельной личности.

Все перечисленные факторы привели в конце XIX – начале XX в. к формированию нового отношения к человеку, к пониманию его особого значения и роли в жизни общества и страны, к осознанию идеи самоценности человеческой личности.

Этот новый взгляд самым ярким образом отразился в развитии педагогической мысли. Подверглась критике и была названа несостоятельной традиционная педагогика. В частности, много нареканий было высказано в адрес классического образования, которое характеризовалось чрезмерным интеллектуализмом в обучении и вело к формированию устаревшей культуры мышления. Большим недостатком было признано жесткое управление процессом развития учащегося со стороны педагога, что лишало воспитанника права на самостоятельность. Созрела необходимость в разработке принципиально новых педагогических концепций, которые бы способствовали перестройке системы образования и воспитания.

Заметное влияние на развитие педагогики оказала философско-педагогическая концепция Г. Спенсера, стремившегося к переосмыслению роли личности. Она основывалась, с одной стороны, на идее личной практической пользы, поднимая тем самым значение индивидуальности, с другой – на идее всеобщей, глобальной эволюции, цель которой определялась достижением благополучия каждого человека. Применяя к обществу общебиологический, эволюционный закон развития, Г. Спенсер определил, что в нем может выжить лишь наиболее приспособленная личность. Эта приспособленность обуславливается необходимой суммой нужных, полезных знаний и умений, которыми надо вооружить человека. Таким образом, от правильного воспитания и обучения зависит положение его в обществе, жизненный успех и личное счастье. Вместе с тем, многое определяют также индивидуальные особенности личности, которые помогают ей в борьбе за выживание и отстаивание своего места в обществе.

В своей работе «Воспитание умственное, нравственное и физическое» Г. Спенсер определил круг практически полезных знаний, служащих личному самосохранению человека, помогающих добывать средства для существования, необходимых для сохранения вида и воспитания потомства, для социальной деятельности и для организации разумного досуга. Единственным критерием знаний Г. Спенсер считал их ценность как средства выживания и успешности в обществе. Главную цель воспитания он видел в том, чтобы готовить ребенка к реальностям жизни. С его точки зрения, традиционная школа не справлялась с этими задачами, следовало изменить содержание и методы образования и воспитания. Только усиление самостоятельности, активности учеников в приобретении знаний, развитие их любознательности, наблюдательности, самостоятельного мышления решали проблему успешного выхода ребенка из ограниченного пространства в слож-

ный, большой мир, в котором действует закон борьбы за существование. Роль учителя при этом заключалась не в натаскивании, не в поощрении зубрежки, не в дрессировке, а в направлении и поддержке воспитанника, в развитии его самостоятельности. Идеи Г. Спенсера оказали большое влияние и на зарубежную, и на отечественную педагогику.

Таким образом, возникновение и развитие в России нового педагогического течения, впоследствии названного в противовес традиционной педагогике реформаторским, явилось как результатом влияния западно-европейской и североамериканской философско-педагогической мысли и школьного опыта, так и итогом самостоятельных внутренних процессов, впрочем, перекликающихся с общемировыми. В этом смысле принципиальные положения нового педагогического течения и в России, и в мире в целом являлись аналогичными. *Реформаторская педагогика появилась и развивалась в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в сторону активизации воспитательно-образовательного процесса. Отталкиваясь от идеи самоценности человеческой личности, сторонники принципиально новых подходов к воспитанию и обучению сформулировали главный принцип – «исходя из ребенка» (Э. Кей), который лег в основу практически всех течений внутри реформаторской педагогики, в том числе и в России.* Ее представители считали, что необходимо поддерживать самостоятельность и активность ребенка, предоставлять природе ребенка спокойно и медленно помогать себе, т. е. строить обучение на переживаниях и опыте самой личности.

Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на всю новизну реформаторской педагогики и откровенное противопоставление ее педагогике традиционной, она впитала в себя значительную часть тех прогрессивных идей, которые развивались и обогащали теорию и практику воспитания и обучения в течение ряда предшествующих веков. Это, прежде всего, отношение к ребенку – осознание ценности его личности и признание особого мира детства, мысль о необходимости построения воспитания и обучения сообразно с законами физического, умственного и нравственного развития личности. Это и вытекающая из особенностей развития человека идея самостоятельного, самостоятельного познания мира растущим существом, на основе которой разрабатывались активные педагогические методы, происходило признание значимости трудовой деятельности для глубокого и всестороннего развития ребенка.

Еще эпоха Возрождения – эпоха гуманизма – вывела общественно-педагогическую мысль на путь внимательного, с любовью и терпением отношения к детям. По-своему реформаторским было творчество выдающихся педагогов этого времени. Они стремились не только обобщить и проанализировать накопленные педагогические знания и опыт, но и предлагали новые идеи, во многом определившие последующее движение педагогической мысли и развитие школьной практики. Так, обоснование Я. А. Коменским принципа природосообразности воспитания и обучения послужило фундаментом развития всей педагогической науки, в том числе более поздних «нетрадиционных» направлений. Одним из первых, в противовес общепринятому мнению, Я. А. Коменский выступил против полного и безусловного подчинения воспитанника своему наставнику, настаивал на

активности, понимания и развитии воли ребенка. Его практическая деятельность, особенно в Шарош-Патаке, направленная на воплощение замыслов по устройству пансофической школы и реализацию новых дидактических правил и принципов, явилась одним из первых опытов создания новых учебных заведений. Несколько ранее был открыт «воспитательный дом» Витторино де Фельтре, в котором знаменитый педагог стремился осуществить гуманистические идеи Возрождения в области воспитания и образования. Эти примеры свидетельствуют о возникновении своего рода экспериментальных, т. е. нетрадиционных, учебно-воспитательных заведений, в которых предпринимались попытки по-новому взглянуть на ребенка и, искренне заинтересовавшись его способностями, раскрыть таланты, облегчить учение.

Таким образом, уже на ранних этапах формирования педагогической науки были заложены основы создания экспериментальных школ Европы, которые впоследствии стали особенно характерны для реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. В их числе можно назвать «Улей» С. Флора, школу Р. Кузине во Франции, «Свободную школьную общину» Г. Винекена, «Школу домашних учителей» Б. Отто в Германии, «Свободную школу» А. Ферьера в Швейцарии [5].

Самое значительное влияние оказали на реформаторскую педагогику конца XIX – начала XX в. Ж.-Ж. Руссо и его последователи. Представители нового направления в своих представлениях исходили из идеи о естественном воспитании личности, таким образом являясь «неоруссистами» или «неофилантропистами». Чрезвычайно созвучной собственным принципам оказалась для них мысль Ж.-Ж. Руссо о ребенке как о существе, более близком к божественному идеалу, чем взрослый человек: «Все выходит хорошим из рук Мироздателя, все вырождается в руках человека» [3]. На смену руководящей роли воспитателя в развитии личности пришла внутренняя природа ребенка. Его естественно-природное существование, наполненное активным и самостоятельным наблюдением, осознанием окружающего мира, рождало жизненный опыт, достаточный для того, чтобы стать полноправным членом общества.

Сторонники реформаторской педагогики глубоко восприняли мысль Ж.-Ж. Руссо о том, что естественное воспитание не только сохраняло задачу подготовки человека к его гражданским обязанностям, но лишь оно единственное могло ее осуществить, так как, по его мнению, только у свободных народов являлось реальным настоящее гражданское воспитание. Лишь дети, воспитываемые в условиях равенства, учатся совершать поступки, достойные граждан.

Проблема гражданского воспитания вошла составной частью в задачи, которые ставили перед собой сторонники реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. Наиболее яркое освещение этого вопроса принадлежит Г. Кершенштейнеру – стороннику «трудовой школы». Его трудовая школа открывала путь к гражданскому воспитанию, она приучала детей к прилежанию, добросовестной работе на благо государства. Он считал, что учебные заведения должны развивать у каждого человека как гражданина общества способность наслаждаться трудом.

В России издавна существовал интерес к проблеме гражданского воспитания. А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, Д. И. Писарев и другие рассматривали формирование чувства гражданственности, патриотизма и ответственности перед страной как главную воспитательную задачу. Создатель отечественной научной педагогики – К. Д. Ушинский тесно связывал достижение нравственных идей воспитания с развитием патриотизма личности, признанием своего гражданского долга. Одним из важнейших факторов жизни человека К.Д. Ушинский признавал его активную и творческую деятельность, свободный и осознанный труд. Труд, направленный на благо страны, не только давал возможность физического выживания и материального благополучия, но главное – способствовал развитию христианской духовности, являлся основой человеческого счастья, необходимым условием нравственного и психологического здоровья.

Вместе с тем рассмотрение К. Д. Ушинским проблемы трудового воспитания опиралось на идеи западно-европейских педагогов. Так, еще Д. Локк, стремясь к всестороннему гармоничному развитию личности, большое внимание уделял физическому труду – всевозможным видам ремесленных и сельскохозяйственных работ. В его проекте «О рабочих школах» впервые в педагогике была обоснована идея воспитания посредством труда и для дальнейшей жизненной деятельности. Д. Локк предполагал, что дети из низших сословий будут заниматься производительным, окупающим их содержание трудом – вязанием, прядением и т. д. Как психолог он был убежден, что ребенку от природы свойственно стремление к активной деятельности, которое необходимо использовать в педагогическом процессе. Активность воспитанника, по Д. Локку, являлась неременным условием всестороннего и гармоничного формирования его личности.

Особый вклад в развитие представлений о трудовом воспитании личности внес Ж.-Ж. Руссо, взгляды которого отличались подлинно новаторским характером для второй половины XVIII в. Ручной труд, например, огородничество, столярное, слесарное, кузнечное дело, он рассматривал в качестве важнейшей части воспитания. Независимость, которую он отстаивал как главное достоинство человека, могла обеспечить только собственная разнообразная деятельность. Таким образом, труд олицетворял свободу личности, был целью и средством естественного свободного воспитания.

Среди всех педагогов предшествующих эпох ближе всего к созданию самостоятельной трудовой школы, ставшей основой педагогического процесса и средством развития личности, в реформаторской педагогике конца XIX – начала XX в. подошел И. Г. Песталоцци. Он стремился, прежде всего, облегчить существование простого народа, вывести его из обнищания. Поэтому школа мыслилась им как школа труда, дающая подготовку к жизни. Однако в задачи школы входили не только профессиональная подготовка, но и развитие познавательной деятельности воспитанников, формирование их личности посредством активного труда. Дети получали жизненно необходимые умения, которые являлись средством для их физического выживания и одновременно стимулировали желание получать более широкое образование. И. Г. Песталоцци, развивая идеи европейских педагогов об обязательной активности субъекта воспитания и обучения, пришел к пониманию, что соединение обучения с трудом соответствует психологии

детей, их естественному стремлению к деятельности. Отсюда возникло его убеждение в том, что ребенок только то знает хорошо, что прошло через его руки и голову, и что он «взял действительно». Мысль И. Г. Песталоцци о тесной внутренней связи между обучением и трудом расширила понятие природосообразности, содействовала раскрытию в ребенке всех его сил и способностей.

Основываясь на самодеятельности ребенка, И. Г. Песталоцци стремился к развитию всесторонней, гармоничной личности. В результате он создал стройную систему, в которой были заложены основные элементы самодеятельной трудовой школы. Неслучайно на прямую связь с идеями И. Г. Песталоцци в дальнейшем указывали сторонники трудовой школы Г. Кершенштейнер, П. Наторп, Р. Зейдель и др.

Развитие идеи трудового воспитания способствовало формированию нового взгляда на педагогический процесс, а вместе с этим и на методы воспитания и обучения. С одной стороны, происходил постепенный отказ от использования любого метода, противоречащего идее свободного творчества, а с другой – возрастало требование все большего введения трудового метода как универсального для постижения любого знания. Это было тесно связано с развитием представлений о том, что школа не только должна отвечать реальной жизни, но должна быть наполнена ею, равняться ей.

Уже у И. Г. Песталоцци организованные им приюты отражали принцип «школа – жизнь», были наполнены разнообразным трудом, самообслуживанием. Последователь И. Г. Песталоцци – Ф. Фребель считал, что школа должна быть не только подготовкой ребенка к будущей жизни, а его настоящим миром, в котором удовлетворяются все жизненные запросы и интересы, где он учится наиболее важному – жизненным представлениям во время игр, ручного труда, общения с природой.

Отождествление школы и жизни явилось характерной чертой педагогических взглядов Л. Н. Толстого – последователя Ж. Ж. Руссо, который на новом уровне развил представления о свободном воспитании личности. Яснополянская школа Л. Н. Толстого представляла собой, по существу, экспериментальное учебное заведение, в работе которого нашли отражение его нетрадиционные для России педагогические взгляды. Творчество «раннего» Л. Н. Толстого – один из важных источников реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. Сторонники течения «свободного воспитания» разделяли его точку зрения на воспитание как на принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое, чаще всего осуществляемое взрослым на ребенка. Между тем, Л. Н. Толстой, развивая представления Ж.-Ж. Руссо, исходил из того, что ребенок – прообраз гармонии, правды, красоты и добра, имеет право на свободное, самостоятельное развитие. Требовался новый тип общения учителя и ученика, который должен был отражать свободу учащегося получать знания. При этом допустимо было лишь то образование, которое исходило из реальной жизни. Задача школы состояла в том, чтобы слиться с жизнью, отразить все ее стороны. Таким образом, принципы построения школы по Л. Н. Толстому во многом соответствовали взглядам сторонников «трудовой школы» реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в.

Одновременно в отечественной педагогике закладывались основы «экспериментального» реформаторского направления. Наиболее ярким примером в этом смысле было творчество К. Д. Ушинского, представившего во второй половине XIX в. фундаментальную работу «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К. Д. Ушинский обратил внимание педагогов на то, что предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать его во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях. Поэтому необходимо изучение анатомических, физиологических, психологических особенностей строения и развития личности, также как и знание всех факторов воспитания, в том числе общественной среды, культуры, идеалов. Он подчеркивал мысль о том, что только использование достижений наук о человеке позволяет успешно реализовывать задачи воспитания и образования. Осмысление К. Д. Ушинским физиологических и психологических процессов позволило ему на высоком научном уровне решать педагогические проблемы, особенно связанные с дидактикой. Продемонстрированная им тесная связь наук послужила основой для формирования экспериментальной педагогики в России. Активное развитие антропологического познания, значительные успехи в этой области в конце XIX – начале XX в. стимулировали процесс становления этого нового педагогического направления.

Важным моментом реформаторской педагогики в целом был новый взгляд на воспитателя, его роль и значение. Однако, несмотря на новизну трактовки данной проблемы, можно говорить о ее созревании в недрах предшествующего развития педагогической мысли. В педагогическом сознании постепенно крепло убеждение в созидательных способностях человека, утверждении его творческой деятельности. Начиная с Я. А. Коменского, все большее значение в педагогическом процессе отводилось воспитаннику, его активности и самостоятельности. На смену безусловному и слепому подчинению учителю постепенно приходило стремление к формированию самостоятельного мышления, развития способностей и воли ребенка. В связи с этим значительно менялась и роль педагога. Так, у Д. Локка она понималась, в частности, как роль проводника общественного мнения, а в последующих концепциях все более сводилась к роли помощника, консультанта.

Сторонники реформаторской педагогики в своем понимании роли учителя в значительной мере основывались на точке зрения Ж.-Ж. Руссо, который считал, что главная задача педагога – наблюдать за природой ребенка и во всем ей следовать. Природосообразное воспитание не терпит авторитаризма. Полное, бездумное подчинение внешним приказам и распоряжениям «держит в оковах» все естественные силы ребенка; ограничивать их могут только законы природы. Выбирая тот или иной поступок, воспитанник должен чувствовать свободу в своих действиях, руководствоваться не силой послушания, а требованиями природы и обстоятельствами жизни. Ж.-Ж. Руссо назвал это «хорошо поставленной свободой», необходимой для развития активности и самостоятельности воспитанника. Выделив три рода учителей – природу, людей и вещи, он подчеркнул, что гармоничное взаимодействие этих факторов воспитания всегда зависит от искусства воспитателя.

Намеченный Ж.-Ж. Руссо принцип отношений воспитанника и воспитателя получил развитие в концепциях представителей реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. как принцип «педоцентризма», означавший, что ребенок, его интересы, способности, возможности находятся в центре воспитательно-образовательного процесса, определяют все стороны работы педагога.

Развивая в России идеи «свободного воспитания», Л. Н. Толстой также уделил большое внимание роли и личности учителя.

Главное, чем должны были овладеть дети, он считал осознание самих себя, на этом строилось их стремление к самосовершенствованию. Вместе с тем в успешном движении личности к духовно-нравственному совершенствованию многое зависело, по его мнению, от примера учителя. Личность учителя всегда имела, с точки зрения Л. Н. Толстого, огромное значение. Ведущим качеством его должна была быть любовь к делу, к ученикам. Идеи Л. Н. Толстого получили дальнейшее развитие в творчестве представителей «свободного воспитания» в России – И. И. Горбунова-Посадова, С. Т., Шацкого, К. Н. Вентцеля и др. Их трактовка роли учителя, воспитателя во многом опиралась как на представления о ней западно-европейских педагогов, так и на традиции отечественной педагогической мысли.

Таким образом, представляется, что несмотря на новизну содержания реформаторской педагогики как в странах Западной Европы и Северной Америки, так и в России, сформировавшейся в ситуации острого недовольства обществом существовавшими педагогическими концепциями и школьной практикой, ее появление было подготовлено всем ходом развития педагогической мысли. Основные положения направлений реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. представляют собой новый уровень осмысления традиционных педагогических проблем.

Литература

1. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М., 1994. – С. 134.
2. Булгаков С. Н. Свет невечерний / С. Н. Булгаков. – М., 1994. – С. 300.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1896. – С. 3.
4. Струве, Н. Б. Интеллигенция и революция / Н. Б. Струве // Вехи: интеллигенция в России. – М., 1991. – С. 150.
5. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / под ред. А. И. Пискунова, А. Н. Джуриного. – М., 1989.

РАЗДЕЛ VII
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.0 + 39

А. С. Обухов, Е. П. Пивоварова

**ОБРЯДОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
ТЕЛЕНГИТОВ ГОРНОГО АЛТАЯ**

Опыт становления и развития отдельной личности невозможно рассматривать вне родового существа человека, несущего в себе (в свернутом виде) этнически определенную память об этапах развития человеческого начала. Раскрытие родовой сущности человека, особенностей личности в этнокультурном аспекте возможно, в первую очередь, через изучение образа мира и образа человека в мире, систему отношений человека к окружающей действительности и самому себе, через особенности мировоззрения и самосознания в рамках традиционной культуры.

Традиционная культура, обладая общими закономерностями, всегда имеет этническую и региональную специфику. Традиционная культура локализуется в основном там, где изменения малозаметны для жизни одного поколения; там, где каждое последующее поколение живет и мыслит сравнимо с предыдущим. В традиционных обществах господствуют обычаи, передаваемые из поколения в поколение, и их представители, как правило, органично сосуществуют друг с другом (внутри сообщества) и окружающим миром. Традиционная культура ориентирована на сохранение самобытности, культурного своеобразия. Здесь «Я» практически растворено в «Мы» и основным способом мотивации действий является ссылка на «закон предков». Вопросы «почему так, а не иначе» не очень уместны, так как весь смысл традиции – в совершении определенного действия в такой же форме, как это было сделано когда-то изначально. В основе стереотипа поведения – не правила поведения в обществе, а образы, модели, зафиксированные изначально и отраженные в мифологических представлениях о мире. Значимым свойством стереотипа поведения является его автоматизированность (бессознательность), и, таким образом, можно сказать, что под традиционным обществом понимается особый способ социокультурной регуляции, свойственной этому обществу и осуществляемого преимущественно при помощи механизма традиций. Сознание индивидов внутри традиционных культур меняется, но характер изменений задается изнутри, самими же традициями; самосознание же индивида неразрывно связано с этнокультурными, родовыми образцами и нормативами, транслируемыми посредством механизма традиции.

Самосознание личности мы рассматриваем, согласно концепции В. С. Мухиной [8], через универсальную структуру, имеющую ряд звеньев. Структура самосознания личности – совокупность устойчивых связей ее элементов (имени, осознания телесной составляющей, собственного «Я»;

притязания на признание со стороны окружающих; идентификации со своим полом; психологического времени и социального пространства), обеспечивающих определенную целостность и тождественность во все периоды развития человеческой истории [7]. Структура самосознания строится во временном и социальном пространствах. Содержательной единицей анализа структуры самосознания выступают ценностные ориентации, которые начинают формироваться на ранних этапах онтогенеза и наполняют ее звенья.

Каждый этнос имеет присущую ему, исторически обусловленную этноцентрическую систему ценностей, определяющих особенности содержательного и эмоционального наполнения структурных звеньев самосознания, которая, безусловно, и включает ценностные ориентации этноса, к которому человек принадлежит. Это обстоятельство объединяет всех представителей одного этноса (механизм идентификации) и формирует готовность к отстаиванию своей этнической уникальности по отношению к другому этносу, прежде всего, проживающему в одном геоисторическом пространстве.

Содержательная сторона самосознания постоянно развивается, причем при постоянстве звеньев структуры самосознания содержательное их наполнение зависит от многих привходящих факторов (предпосылок развития, условий развития, внутренней позиции самого человека) [7]. Что касается особенностей самосознания представителей традиционных этносов, то, безусловно, оно также вариативно, поскольку исторические события и региональные особенности вносят свою специфику.

Важную роль в содержательном наполнении структурных звеньев самосознания и определении всего жизненного пути человека играют обряды и ритуалы. Ритуал выступает как особая структура реализации предметно-практической, по существу, деятельности и способ «миропонимания». Ритуал несет в историческом пространстве своего бытия мощный пласт психологической энергии, накопленный за много тысячелетий потенциал эмоциональных напряжений, стрессов, переживаний, поисков определения себя в бесконечном непонятном мире и попыток встроиться в него, освоиться в нем и даже покорить его. На протяжении разворачивания человеческой истории ритуал дифференцировался по назначению, расширял и углублял свои функции (определяя, в частности, «священнодействие», порядок). По мнению ряда исследователей (К. Леви-Стросс, В. Г. Николаев, А. А. Пелипенко, И. Г. Петров, В. Н. Топоров, Н. А. Хренов, М. Элиаде, И. Г. Яковенко и др.), основными функциями ритуала являются: упорядочивание культурного космоса, сплочение коллектива, обновление мира, приобщение отдельного субъекта к социокультурному целому, онтологизация социальных или возрастных переходов (изменений) и др. [13].

Пройдя довольно длительный путь своего исторического функционирования, ритуал в трансформированном современном виде объективно является реально необходимой частью нашей жизнедеятельности, в частности, в качестве соответствующих правил обыденного, обязательного или принятого, связанного с определенными обстоятельствами поведения. При этом одни правила порой становятся практически незамечаемыми, нефиксируемыми в качестве особых (несущих ритуальные характеристики); другие же

правила, напротив, полагают особое отношение к их конкретным формам проявления как выделенным общественно значимым феноменам с особым смыслом, сопровождаемых определенными действиями, обрядами.

Ритуал явился действенным средством реализации объективно обусловленной потребности и возможности самоорганизации человека, находящегося на стадии становления, и формирующегося особого социального организма – общества, которое, в свою очередь, выступало обязательным условием формирования субъекта социального действия.

Нормальному, живому человеку неуютно в мире, лишенном ритуала. Он переживает чувство дискомфорта и онтологического сиротства. Глубинные экзистенциальные потребности человека и законы самоорганизации социокультурного целого диктуют наполнение культурного пространства ритуалами.

Необходимо определиться в соотношении понятий «ритуал» и «обряд». Такие исследователи как Б. Х. Бгажноков, Ю. В. Бромлей, С. А. Токарев считают, что понятия «обряд», «церемония», «церемониал» – синонимы, но ряд других (А. Г. Булатова и др.) рассматривают ритуал как понятие более узкое, чем обряд, замечая в ритуале лишь определенный порядок, строй обрядовых действий. В нашем исследовании мы будем понимать обряд как более частное понятие по отношению к ритуалу; как внешне наблюдаемое и отрефлексированное в культуре смысловое действие, включенное в общую ритуальную систему.

Отмечается, что обряды выполняют целый ряд важных для человека функций: функцию воспроизводства этнической специфики, жизненного уклада, форм общения людей, основных параметров материальной и духовной культуры, регулятора поведения личности, в то время как в ритуале видят роль механизма регуляции внутриэтнических связей, который участвует в аккумуляции и диахронной трансмиссии культурного опыта этноса [1, 4].

Таким образом, ритуалы, воплощенные в обрядовых системах, являются не только конкретным культурно-историческим феноменом, но и важнейшим конструктом исторического осуществления социальной эволюции. Ритуалы и обряды сопровождают весь жизненный путь человека, они задают и содержательно наполняют структурные звенья самосознания личности как родовой сущности.

В нашем исследовании мы ограничились рассмотрением проблемы обрядового сопровождения развития личности в моноэтнических условиях отдаленного селения теленгитов – селения Язула Улаганского района Республики Алтай. Мы опирались на собственные экспедиционные исследования, а также материалы других авторов, полученные ранее [2, 3, 5, 6, 6 – 12].

Теленгиты – одна из этнотерриториальных групп южных алтайцев, проживающих в настоящее время наиболее компактно в Улаганском и Кош-Агачском районах Республики Алтай. Теленгиты входят в общность народов саяно-алтайской группы.

Основной проблемой нашего исследования стал вопрос о том, как сложившиеся (а также модифицирующиеся в современных условиях) обрядовые системы осуществляют сопровождение развития личности в традиционной культуре теленгитов Горного Алтая. Мы попытались рассмотреть и структурировать существующую систему обрядности, сопровождающую

развитие личности у представленной этнотерриториальной группы. Изначальной гипотезой стало предположение, что среди обрядов традиционной культуры теленгитов наиболее сохранны те, которые определяют содержательное наполнение структурных звеньев самосознания, поддерживают связь человека с родом, сопровождают становление самостоятельного человека в сообществе определенной группы людей.

В нашем исследовании мы последовательно решали следующие задачи:

- рассмотрели особенности традиционных культур народов саяно-алтайской группы с точки зрения выявления обрядовых систем, сопровождающих жизненный путь личности;
- определили основные направления и методы исследования обрядового сопровождения развития личности в традиционной культуре, согласно которым провели собственные экспедиционные исследования;
- систематизировали материалы собственных экспедиционных исследований, сопоставив и дополнив их данными других исследователей;
- описали существующую в настоящий момент обрядовую систему, сопровождающую развитие личности в традиционной культуре теленгитов;
- выявили основные обрядовые составляющие, определяющие специфику наполнения структурных звеньев самосознания и социальное становление личности.

Объектом исследования стала система обрядов в традиционной культуре теленгитов, предметом – функции системы обрядов в традиционной культуре теленгитов по сопровождению развития личности.

При построении исследования мы исходили из философских идей, утвердившихся в отечественной психологии, относительно условий, определяющих развитие личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Ф. Лазурский, В. С. Мухина, А. В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн и др.). Рассматривается комплексный подход в контексте методологии науки с ориентацией на межпредметные связи психологии, антропологии, социологии, филологии, этнографии, педагогики и др. Развитие личности рассматривается, согласно концепции В. С. Мухиной, во взаимосвязи с реалиями бытия. Личность рассматривается через особенности ее самосознания в соответствии с концепцией структуры самосознания В. С. Мухиной [7].

В работе использован комплекс взаимосвязанных методов:

- тематическая беседа;
- включенное наблюдение;
- анализ продуктов деятельности;
- анализ архивных материалов.

Экспедиционное исследование было проведено в селении Язула Улаганского района Горного Алтая в период с 13 июля по 10 августа 2003 г. Селение находится обособленно от всех других населенных пунктов, окружено горными хребтами. Дорога к селению проложена только пять лет назад, но она малодоступна для проезда. Работа происходила в составе одной из экспедиционных групп лицея № 1553 и Дома научно-технического творчества молодежи г. Москвы под руководством кафедры психологии развития МПГУ.

В результате проведенного экспедиционного исследования был получен большой объем информации о современном состоянии традиционной куль-

туры теленгитов, их обрядовой системе, особенностях их мировоззрения и самосознания. Отметим в общих чертах некоторые моменты, значимые для обсуждения затронутых вопросов, не раскрывая их детали.

Традиционная культура народов саяно-алтайской группы имеет глубокие исторические корни, которые оказали огромное влияние на ее формирование. Все происходящие исторические изменения (в особенности такие факты, как принятие православия, жизнь людей в период советской власти) играли большую роль в становлении самосознания каждого последующего поколения. В настоящее время в культуре жителей Горного Алтая сохраняется своеобразное соотношение замкнутости и открытости для проникновения различного рода вмешательств и влияния других культур.

В традиционных культурах народов саяно-алтайской группы существуют некоторые особенности, общие для большинства этнотерриториальных групп, проживающих в данном регионе. Эти сходства в основном связаны с содержательными аспектами обрядового сопровождения развития личности. *Момент появления ребенка на свет, и значимые традиции (своеобразные предписания) в первые дни и месяцы после его рождения, имянаречение ребенка, овладение ребенком трудовыми навыками; вступление в брак и изменение социального статуса на каждом из этих этапов; восприятие смерти как перехода в качественно иное состояние — эти и другие аспекты имеют сходства в обрядовых системах представленных народов.*

Помимо общих оснований, характерных для каждой из этих культур, существуют и особенные переменные, т. е. различия, которые заключаются в вариациях способов совершения этих обрядов у различных представителей традиционных культур этнотерриториальных групп Саяно-Алтая. При этом содержательное функциональное значение обрядов сопоставимо.

В традиционной культуре теленгитов одну из значимых ролей играли обряды, связанные с моментом появления ребенка на свет, а также различные запреты, предписания. Это и совершавшиеся обряды по испрашиванию чадородия, если в семье был один ребенок или детей не было вовсе; и обряды, совершавшиеся сразу же после принятия родов и перерезания пуповины (сохранение ее в специальном мешочке); захоронение последа. Обряды, которые совершались в первые годы жизни ребенка (определенное поведение матери по отношению к нему; обряд первой стрижки волос, вводивший ребенка в сферу социальных отношений; последующее его взаимодействие с людьми, совершавшими эти обряды — *таем* (дядей), *киндик эне*, играли большую роль. Обряды, укреплявшие ребенка в статусе мужчины или женщины, получение ими умений и навыков, характерных для представителей разных полов, также оказывали огромное влияние на дальнейшее их (детей) становление. Особенности межродовых отношений, вхождение девушки в иную систему родственных связей при заключении брака (и обряды, сопровождающие эти процессы), рождение у молодой семьи собственного ребенка — все эти аспекты, безусловно, изменяли и социальный статус человека и способствовали переосмыслению его внутренней позиции, собственного места в мире. Взаимоотношения старшего поколения с подрастающим также имеют специфический характер (например, существует возможность передачи информации о традициях, легендах, ритуалах только при ощущении первыми близости собственной кончины); к пожилым, имеющим богатый жизненный опыт людям относятся с почтением.

Для культуры теленгитов характерна близость, уважительное отношение к природе. Это просматривается во многих обрядах (кормление огня, а в особенности при рождении ребенка — своеобразная благодарность за это; задабривание «хозяев» тайги перед охотой; признание важности и значимости оберегов, того, что при соблюдении всех предписаний добрые духи будут помогать человеку, и т. д.). Что же касается дальнейшей жизни после физиологической смерти человека, то ее существование признается; неслучайно и в настоящее время к покойному в гроб кладут некоторые вещи, различные предметы, чтобы ему было чем пользоваться на «том свете». Также существует предположение о возможности переселения душ, если человек при жизни вел праведную жизнь, соблюдал все предписания.

В традиционной культуре теленгитов мы отметили следующие особенности обрядового сопровождения наполнения структурных звеньев самосознания.

Имя сохраняет свою традиционную значимость. В настоящее время наблюдается тенденция возвращения к наречению новорожденных алтайскими именами, а еще совсем недавно им давались, помимо алтайских, еще и русские. У большинства теленгитов есть два имени: одно для своих (настоящее) и для чужих — русское. Идея симпатической связи частей человеческого тела, его органов в единое целое также является одним из важнейших элементов культово-генеалогического комплекса представлений у теленгитов. Осознание индивидуального «Я» неразрывно связано с родовым «Мы», являясь его частью.

Притязание на признание опосредуется социальным пространством и в первую очередь через семью, род, а также систему отношений внутри селения. Наиболее значимыми для социального принятия личности остаются участие в традиционной деятельности, соблюдение традиционных нормативов и ориентация на традиционные ценности (проявляемая, в первую очередь, через работу).

Половая идентификация для младшего поколения продолжает определяться традиционными представлениями о мужской и женской работах и социально-ролевом характере межполовых отношений. Половая дифференциация традиционно выражена в трудовой деятельности, стилях общения. Но в то же время ярко выраженного представления о социальном неравенстве полов в изучаемом нами регионе не отмечается.

Психологическое время личности определяется традиционными временными циклами. Для младшего поколения будущее в основном представляется в тесной связи с жизнью и развитием родного региона. Настоящее для представителей среднего поколения в первую очередь связано с активным участием в трудовой деятельности, воспитании детей, заботой о стариках. Для всех трех поколений (в особенности старшего) характерно восприятие того, что за несоблюдение различных запретов, предписаний во взаимодействии со значимыми местами и людьми, они должны будут понести наказания, выраженные, например, в различных неудачах, болезнях и т. д.

Социальное пространство. В традиционной культуре теленгитов система социальных отношений, взаимопринятия, а в особенности прав и обязанностей человека опосредована соблюдением традиционных нормативов как во взаимоотношениях людей друг с другом, так и взаимоотношениями

человека с природным и сакральным пространствами. Самопредъявление представителями младшего поколения продолжает происходить через социальные роли и заданные социальным пространством характеристики.

Социальное становление человека происходит и изменяется на всех этапах его жизни. К нему относятся и специфика отношений еще только новорожденного ребенка с матерью, близкими и дальними родственниками (немаловажную роль здесь играет обрядовое сопровождение этого процесса), и более значимые этапы, когда ребенок становится настоящим помощником взрослого, полноправно включается в трудовую деятельность, происходит изменение его взаимоотношений с другими людьми своего и других родов (*сеоков*) (после совершения свадебных обрядов, при рождении ребенка у молодой семьи и т. д.). Существует также регламентация взаимоотношений пожилых людей, стариков и подрастающего поколения.

Основополагающими обрядами, имеющими ярко выраженную сохранность и широкое бытование у теленгитов, являются обряды, сопровождающие вхождение ребенка в этот мир, связывающие его с родом, определяющие социальное развитие и задающие статус, имеющий гендерную специфику. Все обряды детства, а также обряды перехода определяют и интенсифицируют взаимосвязи и отношения между всеми членами одного рода.

Таким образом, следует говорить о том, что обряды, сопровождающие весь жизненный путь человека (от рождения до смерти), определяют в большей степени не столько индивидуальный путь личности, сколько жизнь человека как части рода, а также жизнь всего рода, взаимодействие членов рода друг с другом. Обрядовое сопровождение личности выступает как обрядовое сопровождение родовой сущности индивида.

Литература

1. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М., 1983.
2. Дьяконова, В. П. Алтайцы / В. П. Дьяконова. – Горно-Алтайск, 2001.
3. Дьяконова, В. П. Детство в традиционной культуре тувинцев и теленгитов // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. – Л., 1988. – С. 152 – 185.
4. Ионова, Ю. В. Обычай и обряды и их специальная функция в Корее / Ю. В. Ионова. – М., 1982.
5. Каруновская, Л. Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребенком / Л. Э. Каруновская // Сб. МАЭ. – 1927. – Т. 6.
6. Кондратьева, Н. М. Колыбельные теленгитов / Н. М. Кондратьева // Музыкальная этнография Северной Азии. – Новосибирск, 1989. – С. 183 – 196.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М., 2000. – С. 58 – 74.
8. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – М.; Воронеж, 1999.
9. Павлинская, Л. Р. Игрушка и мир ребенка в традиционных культурах Сибири / Л. Р. Павлинская // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. – Л., 1988. – С. 222 – 252.

10. Сагалаев, А. М. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири: Знак и ритуал / А. М. Сагалаев, И. В. Октябрьская. – Новосибирск, 1990.
11. Сагалаев, А. М. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири: Человек. Общество / А. М. Сагалаев, Э. Л. Львова, И. В. Октябрьская, М. С. Усманова. – Новосибирск, 1989.
12. Шагинова, Н. И. Семья у алтайцев / Н. И. Шагинова. – Горно-Алтайск, 1981.
13. Яковенко, И. Г. Природа ритуала / И. Г. Яковенко // Мир психологии. – 2003. – № 1. – С. 17 – 27.

РАЗДЕЛ VIII СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 374 + 37.0

Е. Г. Савиных

УНИВЕРСИТЕТ КАК ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В США

Прогнозируя направления развития человечества в XXI в., специалисты называют его веком информационного общества, – общества, основанного на знаниях. Это общество должно иметь адекватный уровень образования. В развитых странах главным показателем национального богатства уже сегодня считается образовательный уровень населения. Поэтому вполне обосновано усиленное внимание к модернизации образовательной системы с целью достижения ее большей эффективности. Одной из причин такого внимания является понимание того, что устойчивое развитие человечества, совершенствование и самоактуализация каждого человека, его способность к освоению новых знаний и принятию нестандартных решений невозможны без решения сложных проблем системы высшего образования и образования взрослых.

Доминирующую роль в системе высшей школы во всем мире играют университеты. Они сегодня – не только ведущие учебные заведения, готовящие специалистов высшей квалификации для различных областей науки и производства, но и базы академических разработок, центры международного сотрудничества, науки, культуры, место профессионального общения. Именно внутри университетского сообщества возникла доктрина непрерывного образования, открывшая двери университетов для всех граждан. И сегодня университеты аккумулируют ресурсы непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, играя важную роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании общества.

В число стран, где в высших учебных заведениях наряду с традиционной моделью получения высшего профессионального образования делаются установки на создание и развитие систем образования взрослых, входят и Соединенные Штаты Америки. В этой области образования в США накоплен богатый опыт. В стране действуют научные ассоциации, советы и общества, исследующие проблемы образования взрослых, анализирующие его современное состояние и прогнозирующие приоритетные направления его развития.

Главной задачей организаторов образования взрослых в университетах США является создание для обучения человека необходимых условий как средства реализации его жизненных целей, т. е. ориентация в первую очередь на образовательные потребности человека.

Образовательные потребности современного человека разнообразны и ориентированы не только на получение основного и дополнительного профессионального образования, но и на обучение для поддержания и улучше-

ния здоровья, содержательного проведения досуга, улучшения качества семейной жизни, развитие собственной личности и т. п.

Современная ситуация в отечественной системе образования показывает, что наука и практика образования в России открывает свои границы, все глубже изучает личность обучаемого, его потребности и возможности, проявляет интерес к мировому опыту образования. Современные тенденции в развитии российского образования проявляются через движение в направлении интеграции в мировую культуру, в мировое образовательное пространство.

Но наряду с тем, что российская высшая школа является одной из немногих мировых систем образования, способных обеспечить подготовку специалистов по всему спектру современных направлений и специальностей, она в то же время отличается достаточно низким уровнем организации образовательных программ для взрослого населения.

По причине недостаточного количества исследований в области образования взрослых, отсутствия специальной научной базы, нехватки специалистов-андрагогов в сфере повышения квалификации и переподготовки взрослого населения, отставания в области компьютеризации и использования новых информационных технологий создается впечатление недооценки роли образования взрослых и, как следствие, его хаотичного развития. Все это крайне отрицательно сказывается на уровне общей и профессиональной подготовки специалистов в вузах страны и свидетельствует о необходимости изучения зарубежного опыта и, в частности, опыта США.

Развитие образования взрослых в США обусловлено историческим взаимодействием экономических, политических и социокультурных факторов. К числу основных поворотных событий можно отнести: основание первых колледжей и университетов (Гарвард, Йельский, Дартмутский, колледж Квинз и др.), установление республики и идеи Т. Джефферсона о введении всеобщего гражданского образования, принятие Закона Морилла и основание лэнд-грант университетов, интенсивную иммиграцию, открытие программ заочного образования и летних школ, введение в деятельность университета специального направления по распространению знаний среди населения в качестве постоянного элемента американской системы высшего образования и т. д. Таким образом, научной и практической базой для развития образования взрослых в США послужили университеты и колледжи.

Правовая основа формирования системы образования взрослых США включала Закон Морилла (1862 г.), Закон Смита-Хагса (1919 г.), Солдатский Билль (1944 г.), Закон о непрерывном образовании (1978 г.), Билль о правах взрослого учащегося (1991 г.) и др., которые в целом принимались в ответ на появляющиеся запросы в американском обществе.

На современном этапе активными поставщиками образовательных программ для взрослых помимо университетов и колледжей являются также библиотеки и музеи. Наибольшее количество программ для взрослых в мире проводится Министерством обороны США, которое с целью уменьшения оттока кадров из армии делает для военнослужащих возможным получение образования любого уровня. Особого внимания заслуживает опыт США по решению проблемы социализации и реабилитации заключенных посредством образования.

Сегодня система образования взрослых является одним из наиболее интенсивно развивающихся звеньев непрерывного образования в США, а ее структуры характеризуются высокой степенью гибкости и разнообразия. Рост таких структур осуществляется не только путем появления новых форм образования взрослых, но и за счет обогащения традиционных университетов новыми функциями, которые размывают привычные грани между «формальным» и «неформальным» образованием.

Анализ категориального аппарата показывает, что у американских авторов нет единых подходов к определению понятия «образование взрослых». Согласно определению Л. Брайсона, образование взрослых – это учебная деятельность, осуществляемая работающими людьми. Г. Даркенвальд и Ш. Мэрриам рассматривают образование взрослых как систематичный и непрерывный учебный процесс, в результате которого взрослые приобретают новые знания, развивают свои умения и навыки. Х. Лонг считает, что образование взрослых включает все систематические и целенаправленные усилия взрослого стать образованным человеком. Определение С. Вернера, на наш взгляд, делает акцент на формальное образование: образование взрослых – это взаимоотношение между преподавателем (консультантом) и учащимся, при котором преподаватель отбирает, систематизирует учебные задачи, постоянно следит за ходом их выполнения и обеспечивает систематическое обучение учащегося, чья учебная деятельность является дополнительной к первичной роли, выполняемой им в обществе. И, наконец, М. Ноулс отмечает, что образование взрослых включает в себя как минимум три основных составляющих: познавательную деятельность взрослого, участие взрослого в различного рода образовательных программах, наличие системы образовательных учреждений для взрослых и специалистов в данной области образования.

Исходя из приведенных выше определений следует, что авторы выдвигают разные цели образования взрослых: получение образования, улучшение социального статуса, всестороннее развитие человека и др. Но по определению большинство из них, **основная цель образования взрослых – содействие развитию личности человека, раскрытию его способностей и творческого потенциала, ведущее к укреплению духовных устоев, развитию интеллектуального потенциала населения, росту трудовых ресурсов, а в совокупности, развитию общества.**

Указанная цель достигается посредством решения конкретных задач, стоящих перед преподавателями, организаторами образовательных программ и другими специалистами в области образования взрослых, которые в целом сводятся к удовлетворению потребностей общества.

Как показывает анализ источников, основные принципы образования взрослых – фундаментальные идеи и теоретические положения, определяющие подходы к его организации – в отечественной и зарубежной литературе во многом совпадают, что свидетельствует об общемировых тенденциях его развития. В качестве базовых нами рассматриваются принципы, которые были выдвинуты американскими исследователями Р. и В. Петерсен: всеобщность (включенность всего населения в различные уровни и структуры образования), демократичность (равенство доступа к образованию), непрерывность (продолжение образования в течение всей жизни), гиб-

кость (использование различных обучающих стратегий в ответ на потребности и информационные запросы учащихся, самопрограммирование и самооценку учебной деятельности), интеграция (связь образования с жизнью индивида и общества, а также взаимосвязь различных видов образования, для которых все эти принципы являются общими).

На реализацию вышеизложенных принципов образования взрослых и на решение соответствующих задач ориентированы разработанные на сегодняшний момент теоретические и практические основы обучения взрослых в США. Основные направления исследований в этой области ведутся в области андрагогики, которая интегрирует в себе знания о закономерностях обучения взрослых, о роли специалиста-андрагога, работающего со взрослой аудиторией, о его взаимоотношениях с обучающимися, формах и методах обучения взрослых и др.

Центром соединения теории и практики образования взрослых стала современная высшая школа США, которой принадлежит ведущая роль в кадровом и научном обеспечении социально-экономического развития каждого штата и страны в целом.

Американская система высшего образования развивалась как университетская система с профессиональной ориентацией. Заимствуя лучшие образцы европейских систем высшего образования, США создали свою собственную прагматическую модель университета и систему высшего образования, которая отвечает их философии, экономическому и социальному развитию и отличается большой степенью гибкости и быстрой адаптацией к изменяющимся условиям и потребностям общества. **Основным принципом развития высшей школы в США является региональный, принцип децентрализации управления высшим образованием, утверждению которого способствовало то, что эта сфера находится в ведении штатов, а не федерального правительства.**

Идея регионализации в США во многом реализуется благодаря лэнд-грант университетам, которые представляют собой вуз уникального типа. В ходе анализа деятельности лэнд-грант университетов мы пришли к выводу, что эти университеты и действующие при них службы распространения знаний, выявляющие и анализирующие экономические и социальные проблемы региона, определяют приоритетные направления своей деятельности и ведут образовательные программы с населением в соответствии с этими проблемами. И как следствие этого – заметный приток взрослых слушателей, контингент которых разнороден по возрасту, подготовленности, социальной зрелости, профессиональной направленности и мотивам обучения (работающие люди, безработные, мигранты, представители национальных меньшинств, женщины, матери-одиночки, люди с ограниченными возможностями и люди третьего возраста).

Анализ деятельности различных американских университетов показал, что высшая школа концентрирует в себе разнообразные образовательные ресурсы для взрослых. Основным звеном в организации и реализации программ для взрослых является либо центр образования взрослых, либо центр непрерывного образования и т. д. Так, например, в Сиракузском университете действует подразделение – Колледж образования взрослых, который объединяет в себе различные центры (распространения знаний, непрерыв-

ного образования женщин, непрерывного образования общественных деятелей) и программы (основного высшего образования, последиplomного образования, гуманитарных исследований).

В Хайдельбергском колледже действует отдел непрерывного образования, основными направлениями которого являются: вечернее обучение, обучение в выходные дни и экстернат.

Центр продолженного образования университета Боулин Грин является своеобразным «мини-университетом» для взрослых. В его структуру входят программы для саморазвития, программы вечернего обучения (профессиональная подготовка), центр дистанционного образования, консультационная служба.

К началу XXI в. в США более 70% специалистов высшей квалификации получили образование в университетах и колледжах. Это один из самых высоких показателей в мире. Причиной, обуславливающей ведущую роль высшей школы в подготовке кадров, является необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, прагматическая направленность вузов, огромный опыт организационной и методической работы, рост инвестиций федерального правительства, наличие высококвалифицированных кадров, мощная материально-техническая база. Но, кроме того, для **эффективного развития образования взрослых на базе высшей школы необходимо наличие в вузах определенных организационно-педагогических условий:**

- учет особенностей взрослых учащихся в образовательной практике университета;
- специальная андрагогическая подготовка специалистов, работающих в области образования взрослых;
- включение в структуру университетов адаптивных образовательных систем;
- интеграция новых информационных технологий в систему образования взрослых.

Организация образовательного процесса для взрослых людей имеет свою специфику, обусловленную социальными, психологическими, возрастными и гендерными особенностями этого контингента обучаемых.

Социальные особенности определяются теми ролями, которые выполняются взрослыми в обществе. В зависимости от этого контингент обучающихся в основном состоит из работников сферы профессионального труда, безработных, пенсионеров, инвалидов, заключенных, военнослужащих, мигрантов, домохозяек и др. Приняв решение начать или продолжить обучение, практически все из них сталкиваются с достаточно серьезными психологическими барьерами, связанными с депрессией, страхом перед неизвестным и т. п.

Человек, достигая стадии взрослости, приобретает опыт, который развивает способность критически мыслить и соотносить новую информацию с имеющимися знаниями. Эта способность лежит в основе эмпирического и трансформационного обучения взрослых, которые являются, по мнению американских авторов, наиболее эффективными образовательными технологиями в данной области.

С учетом особенностей взрослых учащихся была создана андрагогическая модель обучения, автором которой является Малколм Ноулс. В соответствии с этой моделью основными характеристиками учебного процесса являются: недирективный характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов и решение практических проблем; обучение, основанное на опыте обучающихся и связи с практикой; ведущая роль учащегося в учебном процессе; создание необходимых условий взрослым учащимся для овладения ими знаниями, умениями и навыками специалистами в области образования взрослых – андрагогами.

К андрагогам относятся лица, работающие в системе «человек – человек», – консультанты кадровых агентств, рекрутеры служб занятости, специалисты кадрового менеджмента, управленцы, работники социальных, медицинских и реабилитационных центров, наставники на производстве и др., но, прежде всего, это – специалисты по обучению взрослых людей, и основная область их деятельности – сфера образования. Согласно классификации К. Хоула, они могут быть представлены волонтерами, не имеющими специального педагогического образования, но связанными с учебной или воспитательной деятельностью, совместителями, чья педагогическая деятельность является лишь частью их профессии, и постоянными сотрудниками – администраторами программ образования взрослых, учеными в этой области, работниками служб распространения знаний, андрагогами-преподавателями, профессионально занимающимися вопросами обучения взрослых.

Подготовка специалистов-андрагогов в США осуществляется через институты основного высшего образования при изучении основ образования взрослых, магистратуры, докторантуры, сеть программ дополнительного профессионального образования на базе университетов. Содержание подготовки андрагогов различается в зависимости от ее целей (таблица).

В университетских долгосрочных образовательных программах делается акцент как на теоретическую подготовку, так и на формирование практических навыков, в то время как при обучении на краткосрочных курсах или при прохождении кратких циклов внимание концентрируется в основном на выработке практических навыков.

Значимую роль в непрерывном образовании специалистов в области образования взрослых играет их самосовершенствование, самообразование, основными формами которого в США являются участие в работе профессиональных ассоциаций, конференциях, изучение профессиональной литературы, написание книг, монографий, работа в Интернете.

Важным условием эффективного развития образования взрослых в университетах США является включение в их деятельность адаптивных образовательных систем. В качестве примера мы рассматриваем службу распространения знаний университета Миссури – уникальное подразделение, которое является частью лэнд-грант университета каждого штата.

К основным особенностям службы распространения знаний можно отнести ее территориальное приближение к месту жительства учащихся, высокую мобильность, способность быстро перестраиваться, обновлять учебные программы по мере их устаревания или снижения эффективности обучения и создавать новые программы в ответ на потребности субъектов обу-

Программы повышения квалификации и переподготовки для андрагогов – специалистов сферы образования

Название университета	Название программы	Основное содержание программ
Университет Висконсин-Мэдисон	«Теория и практика образования взрослых»	1. Основные концепции и теории образования взрослых 2. История развития образования взрослых 3. Методика обучения взрослых 4. Особенности взрослых учащихся
	«Основы непрерывного и профессионального образования взрослых»	1. Особенности образования взрослых 2. Влияние социокультурных факторов на образование взрослых 3. Организация центров образования взрослых в США и за рубежом 4. Администрирование образования взрослых
	«Взрослый учащийся: планирование учебного процесса и обучение»	1. Особенности взрослого учащегося (особенности его познавательной деятельности, стили учения, мотивация к учебной деятельности, гендерная асимметрия в учебной деятельности и т.д.) 2. Роль преподавателя в образовании взрослых
	«Помогая взрослым учиться»	1. Постановка задач, способствующих эффективному обучению взрослых 2. Создание учебно-методических материалов, способствующих эффективному обучению взрослых 3. Планирование учебного процесса 4. Формы и методы организации и осуществления учебного процесса для взрослых
Северо-Западный университет (штат Луизиана)	«Практика обучения взрослых»	1. Мастер-классы по обучению взрослых. 2. Презентации новых программ, моделей обучения. 3. Практические семинары, посвященные проблемам образования взрослых
	«Методы обучения взрослых»	1. Формирование образовательной среды для взрослых 2. Условия успешного функционирования образовательной среды для взрослых 3. Методика обучения взрослых 4. Дистанционное образование как форма обучения
	«Организация и управление образованием взрослых»	1. Разработка учебных планов 2. Изучение образовательных потребностей населения 3. Оценивание эффективности программ для взрослых 4. Управление персоналом 5. Преподаватель сферы образования взрослых

чения. Все это свидетельствует об адаптивном свойстве службы распространения знаний, которое позволяет, во-первых, приспособиться к индивидуальным особенностям учащихся, а во-вторых, гибко реагировать на социокультурные изменения.

Адаптивный характер носят психологический, организационный, содержательный и технологический аспекты образовательного процесса этих университетских подразделений.

Деятельность службы распространения знаний осуществляется в двух основных областях: базовое высшее образование и дополнительное образование, включающее в себя дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации, переподготовка) и программы образовательного досуга (программы гражданского образования, общинного образования, личностного роста, хобби-программы).

Одним из факторов успешной реализации программ для взрослых службы распространения знаний является применение в учебном процессе новых информационных технологий, которые являются средствами обучения в дистанционном образовании.

В США дистанционное образование является одной из наиболее популярных форм обучения среди взрослых учащихся. Особенности, которые выделяют эту форму обучения, являются широкий охват территории, ориентация на конкретные категории населения, гибкость учебного процесса, отсутствие возрастного и образовательного ценза, использование телекоммуникаций.

Удобство использования информационных технологий заключается в том, что они позволяют обеспечить несколько режимов обучения (синхронное, асинхронное, обучение по видео и др.).

Развиваясь параллельно с системой образования взрослых, в США технологии дистанционного обучения покрывают все ступени высшего образования, но наибольшее развитие оно получило в сфере дополнительного профессионального образования. Об этом говорят данные рисунка.



Количество участников программ дистанционного обучения в вузах США (1999 – 2000 гг.)

Наиболее предпочитаемым среди «дистанционных» средств доставки информации является Интернет, что послужило основой для развития сетевых технологий распространения знаний посредством электронных учебников и библиотек, удобных систем тестирования и средств общения. Однако нельзя не отметить, что при всем удобстве использования технологий дистанционного обучения взрослых часто возникают вопросы о качестве обучения и формах взаимодействия студентов и преподавателей.

Таким образом, история образования взрослых в США тесно переплетается с историей социокультурных изменений в стране. Формы, виды, содержание образования, а также контингент учащихся определялись и определяются нуждами, генерерируемыми этими переменами. Разработка идей в этой области подкреплялась законами, через которые образование взрос-

рых эволюционировало на основе идей демократизма, равенства, доступности, непрерывности. **Сегодня в США образование взрослых рассматривается как ведущая сфера экономики страны, как выгодная «инвестиция в человека», которая играет все более решающую роль в обеспечении конкурентоспособности страны.**

Основой для формирования современных философско-методологических подходов к организации образования взрослых в США послужило сочетание идей прагматизма, прогрессивизма и гуманизма, а также постановка основной цели этой сферы образования, которая заключается в содействии развитию личности человека, раскрытию его способностей и творческого потенциала. Основопологающими принципами организации образования взрослых в США являются всеобщность, демократичность, непрерывность, гибкость, интеграция.

Университеты США являются высшими образовательными учреждениями с прагматической направленностью и образуют систему высшего образования, характеризующуюся интеграцией различных видов образования (формального, неформального, информального), форм организации учебного процесса и т. д. как для традиционных студентов, так и для взрослых слушателей.

На основе проведенного исследования подготовлены рекомендации по использованию американского опыта для решения проблем российского высшего образования и образования взрослых.

РАЗДЕЛ IX

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 37.1 + 37.0

М. С. Гаврилова

СТАНОВЛЕНИЕ АВТОРИТЕТА РУКОВОДИТЕЛЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Преобразования, проходящие в современном российском обществе, непосредственно затрагивают систему образования. Обновление школы, укрепление ее социализирующей роли в формировании подрастающего поколения в первую очередь зависят от деятельности руководителя, повышения его профессионализма и авторитета в управлении современной школой.

Культура управления образованием сегодня предполагает его демократизацию, гуманизацию, отказ от жестких методов и технологий руководства, высвобождение инициативы, творчества педагогов, усиление интеграционных процессов: укрепление связей с педагогической наукой, производством, семьей, общественностью. Эти процессы, обусловленные объективными изменениями в социуме, вместе с тем отражают и потребности самой системы образования, ее стремление к саморазвитию, к опережающему влиянию на социокультурную ситуацию в целом.

Современный этап развития школы характеризуется системными нововведениями в области содержания образования, педагогических технологий и методик, организации образовательного процесса и его управления, системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Сегодня происходит становление различных типов учебных заведений (лицеев, колледжей, гимназий и т. п.), отмечается уменьшение доли типовых образовательных учреждений, многие из которых стремятся изменить свой образовательный статус, обрести свое уникальное место в условиях появления рынка образовательных услуг. Эти и другие тенденции связываются с переходом многих образовательных учреждений в режим развития, в состояние инновационного поиска. В этих условиях становится объективной необходимостью обновление теории и практики руководства современным образовательным учреждением.

По-новому оценивается авторитет руководителя образовательного учреждения. Его профессиональная деятельность все более становится творческой, особую ценность в ней обретает способность руководителя действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, преодолевать стереотипы управленческого мировоззрения и поведения, принимать нестандартные управленческие решения, переосмысливать свой личный опыт взаимодействия с сотрудниками, широко использовать возможности и потенциал руководимого педагогического коллектива. Новые аспекты управленческой деятельности выявляют острую потребность в применении

современных технологий и методов управления, использовании основ педагогического менеджмента.

Понятия «авторитет управления», «авторитет руководителя» как социокультурные феномены возникают и обогащаются на фоне идущих в стране социально-экономических, политических, культурных преобразований. Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы показал, что каждому историческому отрезку времени соответствует определенный тип руководителя.

Эволюция понятия авторитета – это исторически обусловленный процесс, характеризующийся зрелостью гражданского общества, его способностью противостоять всемогуществу власти, стремлением заставить власть работать в интересах людей, а не в интересах систем.

В настоящее время наблюдается тенденция к определенному упорядочению в отборе способов и средств руководства образовательными учреждениями. В современных условиях свободы выбора получения образования возрастает роль тех образовательных учреждений, которые являются не только инновационными, но и дают эффективное образование.

В связи с проходящей модернизацией российской системы образования назрела необходимость в формировании нового типа руководителя, обладающего новым педагогическим мышлением. Учреждению в условиях модернизации школьного образования требуется не просто должность «директор школы» или «руководитель», а сложная профессиональная деятельность, к которой руководителя необходимо готовить как компетентного профессионала-управленца, способного реализовать образовательные стратегии, заложенные в основу образовательной политики государства.

Теоретико-методологические основы исследования проблемы деятельности руководителя сложились в рамках следующих направлений:

– *психологическая традиция исследований индивидуального стиля деятельности* (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов и др.);

– *работы, раскрывающие основные положения психолого-акмеологического подхода к управленческой деятельности* (О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. Г. Михайловский, А. Ю. Панасюк, И. Н. Семенов, Е. А. Яблокова и др.);

– *исследования личности и деятельности руководителей организационных и управленческих структур* (С. А. Анисимов, Т. Ю. Базаров, В. М. Герасимов, А. С. Гусева, Ю. Н. Емельянов, Е. С. Жариков, А. Л. Журавлев, Е. А. Климов, А. Г. Ковалев, Р. Л. Кричевский, Е. С. Кузьмин, Л. Г. Лаптев, А. Л. Свенцицкий, А. В. Филиппов, Р. Х. Шакуров, В. М. Шепель, M. Argyle, R. D. Board, G. S. Odiorne, E. Schein, F. W. Taylor, G. A. Yukl, A. Zander и др.).

В поисках резервов повышения эффективности управленческой деятельности наибольшее число исследований посвящены анализу эффективного стиля руководства. В решении этой проблематики в целом различные авторы (Т. Ю. Базаров, М. Х. Мескон, Стогдил и др.) указывают на три научные ориентации:

1) личностный подход, устанавливающий связь успешности деятельности и индивидуальных особенностей руководителя;

2) бихевиористский, или поведенческий, объясняющий определенный уровень эффективности руководителя особенностями его поведения;

3) системный, или ситуационный подход, увязывающий такие переменные, как особенности руководителя, подчиненных (коллектива), ситуации деятельности (задачи).

К этой классификации также можно добавить так называемый многомерно-функциональный и программно-ролевой подходы.

В русле этих и других подходов выделяются классификации стилей по критерию участия в управлении (авторитарный, сопричастный, автономный), по критерию управленческих функций, по критерию ориентации на личность и на выполнение задач.

В исследованиях ряда ученых (П. И. Третьяков, Н. А. Шарай, В. Ю. Кричевский и др.) установлено, что прежнее понимание авторитета руководителя, в основе которого находится власть и влияние, постепенно утрачивает свое значение, а новое видение сущности авторитета, где наряду с властью рассматривается также понятие общественного признания авторитета руководителя (общепризнанное значение, влияние, общее уважение), находится в стадии становления.

В настоящем исследовании конструктивный авторитет руководителя рассматривается как органическое слияние авторитета власти и общественного признания, удерживаемое посредством лидерства руководителя. Выявлено, что конструктивный авторитет достигается рациональным использованием властных полномочий и признанием их легитимности сообществом и его неформальными лидерами. Лидерство выступает как особое свойство личности, проявляющееся в ее способности оказывать моральное воздействие на организованные группы и отдельных людей, направляя их усилия на достижение общей цели.

Таким образом, в ходе теоретического анализа установлено, что личность руководителя, претендующего на роль лидера, должна отвечать общественному представлению об идеальном руководителе, сформированному в общественном сознании, в соответствии с данным историческим моментом и конкретной сферой деятельности руководителя.

Изучение практики управления образовательными учреждениями показало, что в управленческую терминологию прочно вошло понятие педагогического менеджмента. Это, в свою очередь, привело к появлению новой управленческой парадигмы, представляющей собой смену функционального типа управления на ситуационный подход, когда авторитет руководителя рассматривается с позиции власти и влияния, с одной стороны, и как признание и уважение к власти – с другой.

В ходе исследования установлено, что управление инновационным образовательным учреждением может быть результативным при условии реализации на практике элементов педагогического менеджмента в сочетании с традиционными методами управления образовательным учреждением.

Наряду со становлением авторитета руководителя образовательного учреждения проходит становление и авторитета инновационной идеи. Возникает необходимость в освоении технологии формирования критичности мышления и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса, принятии объединяющей идеи инновационного проекта, общих целей поиска, приоритетов в деятельности, оценки достигнутых результатов.

Проблема инноваций в истории гуманитарного знания изучалась чрезвычайно разнопланово и долго. В XIX – XX вв. проблема природы и качественной определенности инноваций исследовалась в следующих направлениях:

- как проблема оптимальной организации управления вообще – «Тектология» А. А. Богданова, теория «длинных волн» Н. Д. Кондратьева и др.;

- как проблема оптимизации стиля управления – Ф.Тейлор, Г. Ганнт, Ф. Гилбрет, Г. Эмерсон, Г. Форд, А. Файоль, М. Вебер, Л. Гьюлик, Л. Урвик, Г. Мюнстерберг, М. Фоллет, Э. Мэйо, А. Маслоу, Ф. Херцберг, Д. Макгрегор, Д. Макклелланд, А. К. Гастев, Ф. Р. Дунаевский, П. М. Керженцев, Н. А. Витке и др.;

- как поиск оптимальных технологий конкретных управленческих действий, преимущественно в рамках общих теорий менеджмента – М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Х. Маккей, М. Вудкок, Д. Френсис, Н. Йосефович, С. Паркинсон, Л. Питер, Т. Питере, Р. Уотермен, Д. Карнеги, Э.Е. Старобинский, Р. Л. Кричевский, В. С. Дудченко, Э. А. Уткин, И. А. Федоров, Ю. Д. Красовский и др.;

- как инновации в сфере профессиональной деятельности (в экономике, педагогике, промышленности) – И. Шумпетер, Б. Санто, Л. Водачек, О. Водачкова, П. Дракер, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, В. С. Кабаков, Л. С. Барютин, С. В. Ильдеменов и др.

К методологическим ориентирам инновационного управления относятся положения социально-экономического детерминизма К. Маркса, системного анализа управленческих элит Ф. Тейлора, Д. Кейнса, Г. Лассуэла, Г. К. Ашина и др.

В существующем корпусе фундаментальных и прикладных исследований в сфере феноменологии и развития социально-управленческих инноваций можно в целом выделить ряд важных общих положений:

- инновации, выражая общую логику соотнесенности общественного бытия и общественного сознания, показывают необходимость адаптации все новых поколений людей к сложным реалиям управленческой деятельности;

- методологической «нишей», которую как бы заполняют инновации, является господствующий тип управленческой культуры; последняя выступает субстанциональным началом по отношению к инновациям, в разное время и в разных ситуациях она может и провоцировать, и тормозить инновационные процессы;

- инновации принципиально несводимы к конкретным управленческим действиям по проведению каких-либо реформ;

- инновации тесно связаны с мотивацией субъектов их разработки и осуществления («инноваторы», «сторонники нововведений», «колеблющиеся прагматики», «нейтралы», «скептики», «консерваторы»);

- развитие цивилизации ведет к опережающему росту значимости субъектной стороны инноваций.

Обобщая различные варианты классификаций нововведений (С. В. Ильдеменов, А. И. Пригожин, И. В. Бестужев-Лада, Э. А. Уткин, Н. И. Морозова), можно выделить ряд подходов к исследованию инноваций. Среди них наиболее эвристичными являются экономический, социально-психологический

кий, культурологический и социально-философский, акцентирующие те или иные аспекты инновационной деятельности. Конкретика данных подходов дает объективную возможность понимания сути инновационных процессов, осуществляемых в управленческой практике.

В исследовании выделяется ряд качественных характеристик, присущих инновации. Среди них отмечаются следующие: диалектичность, фазность, степень радикальности, способность служить механизмом взаимодействия ценностей и норм, конфликтность, оценочность, рискованность, индикативность, причастность к статусу, структурированность, возможность формировать стратегию инновационного поведения, управляемость, социальная ориентированность, способность дифференцировать людей по интересам, субъективность восприятия инновации.

Инновации выступают одним из существенных атрибутов управленческой культуры. Они определяются не только тем, что в своем движении в организации показывают определенные свойства и характеристики, но и тем, что являются неотъемлемыми свойствами самой управленческой культуры. Последняя как бы заказывает инновации, предопределяя не только их качество, но и время появления.

Управленческая культура как составной компонент всей общественной культуры формируется в результате взаимодействия управленческих знаний, ценностей, отношений, функционирующих в определенном социокультурном контексте, и формализуется рядом конкретных параметров. Среди последних выделяются: традиционность; степень актуальности; система мотиваций; качество организационной среды; коммуникации; управление персоналом; управленческая стратегия; профессиональная культура руководителя.

На личностном уровне обнаруживаются корреляции между склонностью к инновациям и мощностью мотивации к самообразованию, интересом к современному менеджменту, стратегическим мышлением, возможной динамикой установок.

Инновационно-ориентированной личностью считается руководитель, признающий в качестве приоритетных жизненных ценностей интересную работу, профессионализм и возможность творчества; рассматривающий необходимым знание менеджмента, иностранных языков и компьютера; критически оценивающий уровень профессионализма своих коллег; отчетливо представляющий обстоятельства, способные помешать инновациям; практикующий управленческий стиль «мягкая волна»; считающий предприимчивость, «человеческий фактор» и инновационную деятельность основой социально-экономического развития и т. д.

Выявляются четыре группы мотивов, определяющих инновационное поведение управленцев:

- личная материальная заинтересованность в результатах нововведений, что напрямую связано с престижем, авторитетом, уважением, властью;
- стремление к профессиональной самореализации, что сочетается с ображениями эффективного развития организационной системы;
- осознание ценности инновационных процессов в морально-психологическом климате коллектива;
- принятие логики рефлексивного, мотивационного управления.

В педагогических исследованиях широкое применение нашли:

– системный подход к исследованию инноваций (М. В. Кларин, А. И. Пригожин, Л. М. Фридман, Н. Р. Юсуфбекова и др.);

– работы по основам педагогической инноватики (М. С. Бургин, С. А. Гильманов, К. В. Елисеев, В. И. Загвязинский, А. И. Кузнецов, Е. П. Морозов, П. И. Пидкасистый, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, А. М. Цирульников, Т. И. Шамова, Н. Р. Юсуфбекова и др.);

– исследование специфики инновационной деятельности (К. В. Елисеев, В. И. Журавлев, М. В. Кроз, Т. В. Новикова, Н. Р. Юсуфбекова и др.).

В этих и других исследованиях результативность внедрения инноваций в образовательный процесс определяется по следующим показателям:

– рост профессионального мастерства педагогического коллектива;

– устойчивые положительные характеристики социально-психологического климата в коллективе;

– готовность коллектива к обновлению процесса обучения и воспитания;

– устойчивая тенденция к увеличению научно-методического, научно-исследовательского потенциала коллектива;

– рост качества информационного обмена между службами, педагогами;

– качество подготовки учащихся, сохранение у них мотивации к самообразованию.

В качестве исходных условий эффективного внедрения инновации в практику образовательного процесса выступают: наличие объединяющей цели; гибкий тип и демократический характер структуры управления; сбалансированность горизонтальной координации подструктур, которая обеспечивается системой информационного обмена; высокая профессиональная компетентность руководителей; положительные характеристики психологического климата коллектива; комплекс мер, стимулирующих участие педагогов в инновационной деятельности.

Нами инновационная управленческая деятельность рассматривается как профессиональная, которая требует от руководителя последовательности действий, распределения внимания, волевого напряжения, преодоления трудностей, своеобразных психических способностей, определенных знаний, умений, мастерства. Ведущим регулятором продуктивной управленческой деятельности, определяющим строение и динамику всех других ее составляющих, является вектор «ценность – мотив – цель – результат».

Личностно-деятельностный подход к изучению продуктивной управленческой деятельности позволил показать, что у руководителей в процессе деятельности формируется и развивается авторская управленческая система деятельности «Я-концепция», заключающаяся в их представлении о себе как субъекте власти, который наделен определенными полномочиями, требующими конкретных знаний и умений: способен устанавливать продуктивное общение с педагогическим коллективом на более высоком уровне управленческой деятельности.

Становление авторитета руководителя образовательного учреждения рассматривается на примере деятельности школ-лабораторий, которые после 1992 г. стали называться образовательные учреждения – лаборатории (ОУ-лаборатории). В Санкт-Петербурге функционирует 20 ОУ-лабораторий, в Российской Федерации в целом их более 200.

Основное исследование проблемы проводилось на базе гимназии № 67 Санкт-Петербурга, в силу того, что ее опыт является достаточно типичным для становления ОУ-лабораторий.

На базе гимназии № 67 в 1994 г. была создана ОУ-лаборатория по проблемам педагогики ненасилия. Показателями творческой атмосферы в сообществе ОУ-лаборатории являются: положительное отношение к инноваторам, поддержка продуктивных идей, постоянное информирование сотрудников о перспективных новшествах, о положительном отечественном и зарубежном опыте, проведение ведомственных научно-практических конференций, заключение договоров о научном сотрудничестве с учебными и научно-исследовательскими заведениями, возможность свободно обмениваться мнениями о положении дел и коллегиально принимать управленческие решения.

Все эти показатели отражены в монографических характеристиках ОУ-лабораторий. Вместе с тем достижение данных показателей возможно, если руководитель обладает авторитетом признания, который появляется при постоянном истинном проявлении альтруизма руководителя, т. е. бескорыстной деятельности на благо других, проявлении заботы о нуждах сотрудников.

Монографическое изучение деятельности ОУ-лабораторий показало, что весь инновационный процесс характеризуется как некая инновационная целостность, поскольку разворачивается вокруг идеи, выраженной во внедрении достижений педагогической науки и передового опыта, развитии экспериментальной работы и деятельности ОУ-лаборатории по научно-методической теме. Одним из условий выбора объединяющей (ведущей) идеи становится стремление педагогического сообщества к совершенствованию всех сотрудников в методологических проблемах образования, так как объединяющая идея – это идея, которая включает в себя постановку общеорганизационных целей. Данная установка предполагает разработку или уточнение общеорганизационных целей с тем, чтобы усилия всех сотрудников были объединены и направлены на их достижение.

Стиль управления является одним из решающих факторов, влияющих на результаты деятельности любого коллектива. Его можно изучать, ему можно подражать, но единого у всех руководителей стиля быть не может. В своем исследовании мы использовали концепцию, согласно которой под стилем руководства понимается систематическое проявление каких-либо личностных качеств руководителя, манеры его поведения в отношении подчиненных, а также характерные способы и методы решения деловых проблем в определенных ситуациях. Следование определенному стилю руководства делает для окружающих поведение руководителя предсказуемым и понятным.

Обилие классификаций стиля руководства в теории управления свидетельствует о сложности этого социального явления. В исследовании выявлено, что такой значительный по объему результат (успешная организация деятельности ОУ-лаборатории) не может быть достигнут при простом функциональном распределении усилий участников сообщества.

Определение стиля руководства раскрывает систему ответственности, вносимую руководителем в процесс работы и выступающую в качестве важного средства его влияния на других людей – авторитета.

В ходе исследования установлено, что выбор конкретного стиля руководства в реальных условиях определяется факторами объективного и субъективного характера:

- миссия образовательного учреждения;
- задачи и функции коллектива;
- условия его работы, структура коллектива;
- индивидуальные качества и опыт руководителя и т. д.

Как правило, стиль руководства отражает не качества личности руководителя, а качество его деятельности.

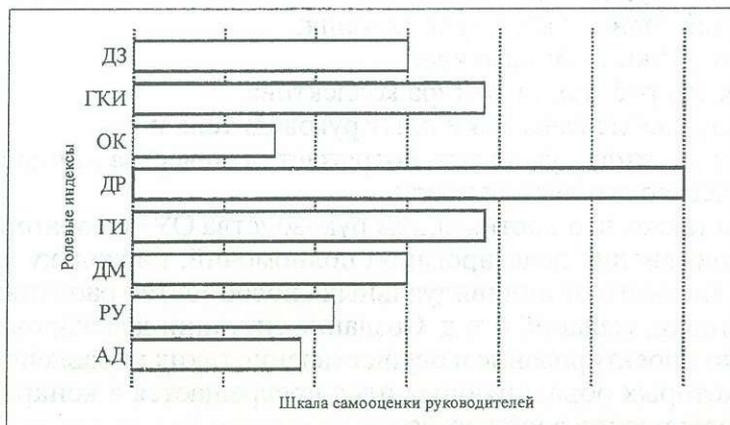
Выявлено также, что достижением руководства ОУ-лаборатории является умелое применение делегирования полномочий, поскольку здесь успех зависит прежде всего от индивидуальных способностей работников, степени их подготовки, желаний и т. д. Создание ситуации делегированной инициативы – это проектирование и осуществление таких управленческих процедур, при которых объединяющая идея превращается в конкретную форму инициативы членов сообщества.

Отношение руководителя к педагогам основывается на уважении к их профессиональной компетенции, их оценке как личностей и вовлечении в деловое развитие. В этих условиях управлять педагогом извне становится все сложнее, наибольшее значение при этом получают методы руководства, предполагающие соучастие (партиципативный стиль), в том числе и делегирование полномочий. Сотрудники могут работать по своему усмотрению. Руководитель делегирует им свои полномочия, поскольку уровень компетентности сотрудников высок, и они готовы и способны принимать ответственность за свою деятельность.

В ходе исследования был проведен опрос участников постоянно действующего семинара на базе Санкт-Петербургского ГУПМ по проблемам организации деятельности в ОУ-лабораториях Санкт-Петербурга. Его участниками стали руководители ОУ-лабораторий, научные руководители, заместители директоров школ и гимназий по опытно-экспериментальной работе. Респондентам предлагалось оценить наиболее предпочтительный стиль руководства с точки зрения успешной работы инновационного учреждения. Среди представленных для оценки стилей (авторитарный, самоустраивающийся, компромиссный, приспособленческий, партициптивный и др.) большинство опрошенных (около 50% всех участников семинара) выделили в качестве предпочтительного партициптивный стиль руководства. Он отличается тем, что руководство стремится как к тому, чтобы реализовать свои подходы к проведению изменения, так и к тому, чтобы установить отношения кооперации с несогласными членами сообщества вовлечением их в деятельность.

Среди директоров образовательных учреждений Санкт-Петербурга, имеющих статус ОУ-лаборатории, был проведен также опрос по самооценке роли руководителя в управлении инновационным образовательным учреждением. Использовались материалы методики М. Е. Кукушкина и А. Крупина. В ходе опроса оценивались следующие ролевые индексы самооценки руководителей: администратор, сотрудник сообщества – АД; руководитель, председатель – РУ; двигатель, вдохновитель – ДМ; генератор идей – ГИ; разведчик и добытчик ресурсов – ДР; оценщик, контролер – ОК; гармонизи-

затор – ГКИ; доводчик – ДЗ. Полученные данные представлены в графическом виде на рисунке.



Рейтинг ролевых индексов по итогам самооценок руководителей

Как видно по результатам опроса, руководители инновационных образовательных учреждений в большинстве своем отмечают индекс ДР, при котором основными положительными качествами являются умение общаться с людьми, стремление узнавать новое. Вторым в выявленной иерархии значений выступает индекс ГКИ, что означает руководитель-гармонизатор, обладающий типичными чертами социально-ориентированного, довольно мягкого, чуткого человека, отзывчивого, умеющего чувствовать и реагировать на ситуацию, способного формировать командный дух. Третьим по значению самооценки руководителя ОУ-лабораторий обозначили индекс ГИ, определяя себя как генератора идей.

При сопоставлении результатов учитывались расхождения между показателями самооценки и скорректированными данными после опроса сотрудников. В численном выражении они могут колебаться, но для начала учитывалось лишь наличие тех или иных качеств, а не степень их проявления. Это такие качества, как способность управлять собой, ценностные ориентации, четкие личные цели, стремление к саморазвитию, навыки решения проблем, творческий подход, умение влиять на окружающих, понимание особенностей управленческого труда, умение руководить, обучать, наладить групповую работу.

В проведенном перекрестном изучении самооценки руководителей (опрошено 17 директоров ОУ-лабораторий) и мнений сотрудников (опрошено 90 участников сообщества ОУ-лаборатории) навыками формировать коллектив, по результатам самооценки, обладают 63,2% руководителей, с учетом же мнения педагогов эта цифра понижается до 44,7%.

Анализ качественных характеристик показывает, что у 39% опрошенных данный фактор весьма высок, у 10,5% он выше среднего уровня и 2,6% руководителей не владеют навыками формирования коллективов и рабочих групп.

Таким образом, коммуникация и взаимоотношения в сообществе, основанном на принципах гармонии индивидуальностей и единства в многообразии, характеризуются наличием общей цели и ценности, моральным на-

строим, атмосферой признания и уважения, достижением результатов при оптимальной деятельности, наличием авторитета руководителей.

Но инновационная политика невозможна без организационного взаимодействия, которое осуществляется в рамках следующих принципов:

- активное участие всех членов сообщества в анализе проблем и перспектив, планировании совместных действий, оценке и самооценке полученных результатов и индивидуальных вкладов в работу всего сообщества;
- горизонтальные коммуникации между сотрудниками, включая и руководство, постоянное самообразование всех членов педагогического коллектива.

В результате применения обозначенных принципов руководитель приобретает авторитет и доверие коллектива, хорошую работоспособность. Поскольку каждый чувствует себя нужным коллективу, постольку возникает желание в тесном взаимном сотрудничестве, новое осваивается без боязни ошибиться в своей деятельности.

В ходе дальнейшего исследования выявлялось качественное влияние различных стилей управления на деятельность инновационного образовательного учреждения. С этой целью проводился опрос руководителей на предмет определения влияния известных стилей руководства на ход деятельности инновационного образовательного учреждения с точки зрения трех возможных типов такого влияния – организующее, направляющее, вдохновляющее.

Как показывают результаты опроса (табл. 1), авторитарный стиль руководства в основном оказывает организационное влияние на различные этапы становления деятельности ОУ-лаборатории, демократический стиль – организационно-направляющее, для партисипативного стиля характерна в основном вдохновляющая функция влияния на ход становления деятельности ОУ-лаборатории.

Для подтверждения достоверности полученных данных был проведен дополнительный опрос в целях изучения уровней эффективности различных стилей руководства в управлении ОУ-лаборатории.

Опрос проводился с помощью использования методики Журавлева-Рубахина. Общая картина полученных данных обобщена в табл. 2.

Как видно по результатам опроса, наибольшей эффективностью в обеспечении деятельности инновационного образовательного учреждения также обладает партисипативный стиль руководства.

Организационная структура, в свою очередь, показывает область ответственности каждого отдельного сотрудника и его взаимоотношения с другими сотрудниками. Если все взаимосвязи, описываемые организационной структурой, применены правильно, то они ведут к гармоничному сотрудничеству и общему стремлению выполнить поставленные перед ОУ задачи.

С целью изучения представлений учителей о роли ОУ-лаборатории в процессе инновационных преобразований и применении стилей руководства было проведено анкетирование, в котором приняли участие 90 учителей из разных ОУ-лабораторий Санкт-Петербурга со стажем работы от 5 до 10 лет.

Роль различных стилей руководства в обеспечении развития ОУ-лаборатории

Основные этапы и условия развития ОУ-лаборатории	Показатели влияния различных стилей руководства		
	авторитарный	демократический	партисипативный
Диагностика реальных возможностей и уровня общего и профессионального развития учителей	Н, О	Н, О	Н, О
Выбор объединяющей идеи	О	Н	В
Создание педагогического коллектива, способного принять объединяющую идею	О	О, Н	О, Н, В
Объединение усилий представителей науки и педагогов ОУ в реализации концепции	О	О, Н	В
Индивидуально-творческий подход к развитию инновационного процесса в ОУ-лаборатории	О	В	Н
Разработка научно-методической темы (объединяющей идеи), ориентированной на основные положения экспериментальной работы	О	Н	В
Разработка индивидуальных тем исследования учителей, ориентированных на развивающую функцию повышения квалификации	О	Н	В
Разработка «панорамы» экспериментальной работы школы, позволяющая видеть динамику постепенного перевода методической деятельности учителей в исследовательскую	О	О, Н	В
Разработка программы профессионального роста учителя, соответствующей модели прогнозирования развития и внедрения инновационных технологий в педагогический процесс по годам развития	О	О, Н	В
Разработка инновационных технологий образования по прогнозированию учебно-методического комплекса ОУ	О	О, Н	В

Примечание. О – организующая роль; Н – направляющая роль; В – вдохновляющая роль.

Таблица 2

Индексы эффективности различных стилей руководства в управлении ОУ-лаборатории

Стиль руководства	Уровень эффективности руководства ОУ-лабораторией		
	высокий	средний	низкий
Демократический	0,29	0,41	0,41
Партисипативный	0,56	0,33	0,18
Либеральный	0,15	0,26	0,41

Анализ анкет показал, что на вопрос «Считаете ли Вы, что ОУ-лаборатория может оказывать влияние на развитие профессионального роста преподавателя?» 90% опрошенных учителей ответили утвердительно; 60% опрошиваемых считают, что стиль руководства влияет на развитие творческого потенциала учителей, 30% не связывают эти процессы, 10% не имеют мнения по этому вопросу.

Отвечая на вопрос анкеты «Какой стиль руководства преобладает в деятельности вашей ОУ-лаборатории?», 65% учителей определили стиль руководства своей ОУ-лаборатории как демократический, 15% – как партисипативный, остальные не ответили на вопрос.

В ответах на вопрос «Каковы характеристики предпочтительного стиля руководства образовательным учреждением?» 50% учителей указывали на необходимость в ОУ-лаборатории шире использовать коммуникационный обмен деятельностью, внедрять такие современные формы обучения, как мастер-классы, а не только конференции; 15% помимо перечисленных признаков отметили атмосферу сотворчества всех субъектов образовательного процесса, ответственность и отчетность руководства перед сообществом. Остальные опрошиваемые давали неопределенные ответы. Между тем все 100% хотели бы работать в школе с партисипативным стилем руководства. Интересно, что к достоинствам подобного стиля 50% учителей относят невмешательство администрации в работу учителя, 30% указывают на возможность самореализации, атмосферу коллективного сотворчества, способствующую развитию личности учителя, 5% считают, что подобный стиль воспитывает сознательную дисциплину и ответственность. Недостатком указанного стиля учителя (80%) считают отсутствие привычного административного контроля, что может привести к игнорированию своих обязанностей учителями.

Таким образом, анкетирование показало, что большинство участников опроса отводят ОУ-лаборатории важное место в процессе построения нового сообщества, кроме того, все респонденты хотели бы работать в подобной ОУ-лаборатории. У большинства опрошенных имеется четкое представление о том, что такое ОУ-лаборатория.

Оригинальность подхода к становлению авторитета руководителя образовательного учреждения в нашем исследовании состоит в том, что, оставаясь в целом на коллективистских позициях, преследуя цели единения по определенному принципу, мы рассматриваем коллектив не как сообщество единомышленников, а как гармонию индивидуальностей. В таком коллективе общим является лишь признание ценности (авторитета) объединяющей идеи, тогда как путь и средства достижения общей цели остаются сугубо индивидуальным процессом.

Взаимоотношения между членами такого сообщества возникают на принципах коллективистской направленности, добровольности, доверия и справедливости при отсутствии конформизма и авторитаризма.

Как показало исследование, авторитет руководителя для него самого определяется силой влияния на сотрудников, а для сотрудников – степенью оказываемого ему доверия. Статусный авторитет руководителя (назначение на должность руководителя) не обеспечивает ему лидерства автоматически. В свою очередь, реальный авторитет – это фактическое влияние, доверие и уважение окружающих.

В результате применения обозначенных принципов руководитель приобретает авторитет и доверие коллектива, хорошую работоспособность. Поскольку каждый чувствует себя нужным коллективу, постольку возникает желание в тесном взаимном сотрудничестве, и новое осваивается без боязни ошибиться в своей деятельности.

Деятельность ОУ-лаборатории в инновационном режиме сопровождается постоянными изменениями. Изменение – это переход, который предполагает развитие новых оценок, позиций и поведения. Изменениями нельзя управлять, их можно только опережать. Поэтому можно утверждать, что стратегические изменения – это ключ к обеспечению инноваций.

В нашем исследовании стратегической является объединяющая идея, которая выражена в концепции ОУ-лаборатории как инновационного учреждения. Выбор и принятие смыслов объединяющей идеи предполагает наличие процесса определенных изменений в сообществе образовательного учреждения инновационного типа. Осуществление перевода социально значимой цели в мотив деятельности членов сообщества (интериоризация управленческой объединяющей идеи) посредством методов мотивационного управления составляет социально-психологическую стратегию мотивационного программно-целевого управления, результативно означающую становление авторитета руководителя ОУ-лаборатории.

Одной из составных частей нашего исследования являлось изучение результатов изменений в ОУ-лабораториях мотивационной сферы участников сообществ, а также педагогических условий становления авторитета руководителей.

В исследовании приняли участие 20 руководителей ОУ-лабораторий и 300 участников сообществ. Среди них были преподаватели ОУ, научные руководители ОУ-лабораторий, родители учащихся. Несмотря на то, что в ходе исследования стаж и возраст не учитывались, следует отметить, что в исследовании принимали участие опытные специалисты со стажем работы от 15 до 43 лет. Возраст – от 30 лет до 71 года. В выборке представлены преподаватели всех предметов. Все респонденты на момент проведения исследования работали (принимали участие в работе) в ОУ-лабораториях.

В ходе исследования выявлено, что участниками сообщества ОУ-лаборатории становятся не все члены коллектива, а 60-70% от всего преподавательского корпуса. Остальные 30-40% преподавателей сопротивляются новым инициативам.

Анализ деятельности ОУ-лабораторий показал, что наиболее эффективные школы достигают успеха в постепенном, но оперативном проведении преобразований на основе доверия коллектива к лидерам, внутренней сплоченности и разделяемого энтузиазма относительно позитивного результата изменений. По мнению респондентов, для того, чтобы уменьшить сопротивление, полезно провести объединение людей в творческие группы, привлечь членов сообщества к выработке программы проведения изменения, проводить среди сотрудников сообщества широкую разъяснительную работу.

Монографическое изучение деятельности руководителей ОУ-лабораторий позволило сделать вывод, что каждый эффективный руководитель является лидером в стратегическом развитии, способным мотивировать сотрудников на достижение долговременных целей.

Под мотивационным управлением мы понимаем целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов сообщества преимущественно посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной объединяющей идее, и члены сообщества начинают действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем.

Исследование позволило определить следующий рейтинг ведущих потребностей в педагогической деятельности у сотрудников ОУ-лабораторий Санкт-Петербурга: 1) потребность в достижении; 2) потребность в уважении; 3) потребность в аффилиации; 4) потребность в признании; 5) потребность в понимании; 6) потребность в социофилии (альтруизме); 7) потребность в избегании неудач.

Как видно, проявление данных потребностей говорит о необходимости в общении на принципах уважения, понимания, признания значимости каждого из сообщества и успехов его деятельности. Иными словами, в результатах исследования еще раз подтвердилось положение о необходимости создания сообщества в ОУ-лаборатории на основных принципах гармонии индивидуальностей.

По итогам эмпирических исследований формулируется портрет современного руководителя, который предстает как сложное образование из трех составляющих компонентов; 1) личностно-этического; 2) профессионально-педагогического; 3) социально-коммуникативного.

Первый компонент олицетворяет руководителя как человека с определенными моральными принципами. К личным качествам современного руководителя относятся честность и порядочность, соблюдение норм общечеловеческой морали, скромность, любознательность, справедливость, принципиальность, физическое и духовно-нравственное здоровье.

Второй компонент представляет руководителя как педагога-профессионала и управленца-профессионала, обладающего высокой культурой управления. Это компетентность, стремление к повышению научно-профессиональной квалификации, организаторские качества, психологический такт, критичность и самокритичность, самостоятельность, требовательность, дисциплинированность, целеустремленность, инициативность.

Используя в ходе исследования методику Н. Ю. Синягиной и Е. Г. Чирковской, мы выявили, что все большее значение для руководителей инновационных образовательных учреждений приобретают следующие качества и умения:

- 1) умение создавать эффективную педагогическую команду – 63%;
- 2) способность видеть перспективы развития своей организации – 68%;
- 3) самостоятельность и изобретательность в принятии управленческих решений – 56%;
- 4) установка на развитие организации (реализация объединяющей идеи) – 68%;
- 5) творческая активность и способность к нововведениям – 53%;
- 6) быстрое реагирование на изменение ситуации – 67%;
- 7) решительность и динамичность в своих поступках и мыслях – 57%;
- 8) деловая предприимчивость – 51 %.

Третий компонент представляет руководителя как общественного деятеля. Здесь выделяется следующая группа качеств: ориентация на общественно полезную деятельность, коммуникативная развитость, дружеское общение, умение найти индивидуальный подход, способствовать созданию позитивного психологического климата.

Таким образом, авторитетным, т. е. признанным руководителем может быть человек, прогнозирующий развитие инновационного процесса. Такой руководитель успешно осуществляет выбор объединяющей идеи развития инновационного образовательного учреждения адекватно развитию общества, обеспечивает приоритет нововведения и способен вывести образовательное учреждение на стратегический путь развития.

Становление авторитета руководителя инновационного учреждения обеспечивается следующими условиями:

- направленность руководителя на перевод образовательного пространства учреждения в состояние динамично развивающейся системы, в инновационный режим;
- формулирование и культивирование в управлении объединяющей идеи развития учреждения, мотивирующей и вдохновляющей педагогический коллектив к творческой инновационной деятельности;
- признание инновационной деятельности как ведущей ценности в управлении образовательным учреждением;
- ориентация на соучаствующий и демократический стили управления как способствующие более успешной мотивации педагогического коллектива к творческому поиску в педагогической деятельности;
- стремление, наряду с влиянием объединяющей идеи, к достижению влияния признания;
- применение различных методов руководства, предполагающих участие всех членов образовательного процесса в управлении инновациями, в том числе и частичное делегирование управленческих полномочий;
- включение в портрет современного руководителя образовательного учреждения трех основных блоков: личностно-этического, профессионально- педагогического, социально-коммуникативного.

УДК 377

А. И. Таюрский, Н. М. Халимова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на сохраняющийся в целом государственный характер системы начального профессионального образования (НПО), в ней идут сложные и противоречивые процессы перехода к рыночной экономике.

Сложившаяся в предыдущий период система управления НПО была ориентирована на педагогический процесс, а не на ее участников. В настоящее время она нуждается в совершенствовании и обновлении, так как не способна обеспечить опережающее развитие начального профессионального

ного образования в новых социально-экономических условиях, решить весь комплекс личностно-ориентированных задач, определенных законом РФ «Об образовании» и концепцией модернизации российского образования до 2010 г., осуществить замену субъект-объектных отношений на субъект-субъектные в системе «мастер, преподаватель – учащиеся», сделать выпускников конкурентоспособными на рынке труда.

Устойчивая тенденция последних лет показывает рост исследований по проблеме управления качеством образования. Потребность в создании педагогической системы управления качеством начального профессионального образования вытекает из необходимости выстраивания рыночных отношений, формирования сферы образовательных услуг. Современное управление образованием требует высокой личной ответственности всех участников образовательного процесса. Изменение философии управления качеством НПО предполагает, что каждый педагог будет являться менеджером образования.

Уровень образования в менеджменте – это способность к исследованиям, целеустремленность, стратегичность поведения, тип мышления, проблемность в оценках, нравственность, интеллект, организованность, коммуникативность. Интеллектуальный потенциал менеджера образования – это сплав уровня образования и культуры, интеллекта, способности к самообразованию и саморазвитию, объема и структуры фундаментальных знаний в области специальности и осознание практического опыта.

На основе теоретического анализа материалов и публикаций по проблеме управления образованием, менеджмента, практической деятельности руководителей учреждений начального профессионального образования в период модернизации образования **разработана, теоретически обоснована и апробирована педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в Республике Хакасия.** Разработка системы осуществлялась в соответствии с гипотетическим предположением, что система будет целостной и эффективной. Мы исходили из позиции, что образовательное учреждение НПО – сложная система, в которой каждый является субъектом педагогического процесса и управляет на своем уровне.

В педагогике понятие «качество» используется в разных значениях. Оно многомерно и системно отражает процесс и результат образовательной деятельности с точки зрения того, что мы ожидаем в сравнении с тем, что реально имеем. «Качество» характеризует степень соответствия образовательной модели образовательному стандарту, т. е. соответствие цели образования. Кроме того, понятие «качество» отражает и характеризует степень гарантии того, что ожидает потребитель образовательных услуг – работодатель, учащиеся, студенты, родители.

Осознание функции управления качеством явилось стимулом к организационно-проектировочной деятельности по созданию педагогической системы управления качеством начального профессионального образования. Понятие «качество» актуально для всех компонентов системы начального профессионального образования: оценки материально-технической, кадровой, нормативной, содержательной подсистем образовательного учреждения.

Термин «система обучения» или «образовательная система» адекватно отражает целостность, структурное единство и внутреннюю взаимосвязь элементов, описываемых такими дидактическими категориями, как «цели образования», «содержание образования», «методы обучения», «средства обучения», «организационные формы обучения». Понятие «система» в настоящее время рассматривается как одна из важнейших категорий методологии научного познания. Вопросам теории и практики системного подхода посвящено большое количество публикаций как в России, так и за рубежом. В теории систем убедительно доказано, что наибольшей силой обладает знание, в котором познаваемый объект представлен как система того или иного уровня, раскрыта ее структура и организация.

Системный подход – это общенаучный метод исследования систем, который получил свое развитие в исследовании социальных систем. Анализ различных определений понятия «система» и «принцип системного исследования» получил широкое освещение в работах отечественных философов и педагогов: В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, И.Б. Блауберга, Б.С. Гершунского, Л.И. Новикова, Э.Г. Юдина и др., зарубежных специалистов: Р. Акоффа, Л. Бергаланфи, У. Кинга, Ж. Пиаже и многих других.

На основе анализа психолого-педагогических исследований установлено, что в теории и практике управления качеством выделены две проблемы: качество продукции и управление качеством. Качество определяется действием многих случайных, местных и субъективных факторов. Для предупреждения их влияния на уровень качества, как мы выяснили, необходима система управления качеством. При этом нужны не отдельные разрозненные эпизодические действия, а совокупность мер постоянного воздействия на процесс создания продукта с целью поддержания соответствующего уровня качества.

Термин «система управления качеством» широко не распространен в области отечественного образования, нами применены стандарты серии ИСО- 9000 для определения педагогической системы управления качеством начального профессионального образования. Система управления качеством начального профессионального образования создается и внедряется в образовательных учреждениях как средство, обеспечивающее проведение определенной политики выживания учреждений НПО в период их модернизации и регионализации.

Первичным в системе является формирование и документальное оформление администрацией училищ и лицеев *политики в области качества образования*. Смысл ее заключается в требовании к системе качества как совокупности документов трех уровней:

1) структура педагогической системы управления качеством – основные ориентиры, политика и цели в области качества;

2) модули системы качества – модули мониторинга учебного процесса, промежуточной и итоговой аттестации, повышения квалификации преподавателей и др.;

3) рабочие инструкции, должностные характеристики, комплексное методическое обеспечение, поурочное планирование, портфолио педагогов и обучаемых и др.

Установлено, что понятие системы управления качеством в концепции стандартов серии ИСО 9000 имеет двойную трактовку.

Согласно первой – это система общего руководства образовательным учреждением по подготовке квалифицированных рабочих по заявленным специальностям и тем, которые предстоит открыть.

Вторая трактовка понятия системы управления качеством относится к конкретному виду деятельности или услуги (процессу обучения) или к конкретной продукции, выпускаемой в учебных мастерских. В последнем случае система качества выступает как средство, обеспечивающее стабильность качества конкретной продукции.

В соответствии с идеологией стандартов ИСО серии 9000, мы определили, что система качества НПО должна функционировать таким образом, чтобы обеспечить уверенность в том, что каждое образовательное учреждение сможет предупреждать проблемы, а не выявлять их после возникновения.

Обеспечение системы качества НПО представляет собой совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий, создающих необходимые условия для выполнения каждого этапа учебно-воспитательного процесса.

Управление качеством образования представляет собой методы и деятельность оперативного характера. К ним относятся: управление процессами, выявление различного рода несоответствий, устранение причин. В методологии систем качества меры по выявлению и устранению отклонений и их причин известны как «замкнутый управляющий цикл», который включает контроль, учет, анализ (оценки).

Улучшение качества образования по ИСО представляет собой деятельность, направленную на повышение технического уровня выпускаемой в мастерских училищ и лицеев продукции, качества ее изготовления, совершенствование элементов производства и системы качества. В области образования – это постоянное сопоставление со стандартами, выход на уточнение и коррекцию в процессе обучения.

Таким образом, концепция качества начального профессионального образования прямо связана и вытекает из тенденции конкурентоспособности выпускников и продукции, выпускаемой в учебных мастерских.

Управление педагогической системой качества НПО – это подход к руководству образовательных учреждений, нацеленный на качество, основанный на участии всех членов образовательного процесса и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителей (учащихся, родителей, заказчиков кадров) и выгоды педагогов и общества.

Таким образом, концепция качества предполагает:

- выработку и реализацию политики в области качества;
- разработку, применение и совершенствование организационной структуры системы качества;
- распределение и контроль использования ресурсов (условий);
- обеспечение качества педагогического процесса;
- получение конечного результата.

Общенаучную концепцию педагогической системы управления качеством НПО составил **интегративно-деятельностный подход**.

Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию. Интегративность отражает тенденции развития общества на пути со-

циально-экономических преобразований, вхождения в рыночную экономику. Процессы, протекающие в начальном профессиональном образовании, их интеграция с другими системами общества, подготовка рабочих по интегрированным со средним специальным образованием программам дают основание полагать, что данный подход позволит готовить конкурентоспособных специалистов. В рамках педагогической системы управления качеством начального профессионального образования интегративно-деятельностный подход заключается в том, что процесс подготовки учащихся по рабочим профессиям, с одной стороны, осуществляется в результате постоянной интеграционной деятельности, с другой – формирует готовность к саморазвитию и способствует самореализации личности в деятельности.

Основу профессионального труда менеджеров образования, которыми являются педагоги и руководители НПО, составляет по своей сути интеграция существующей науки, практической деятельности и искусства. Творческий характер и управленческо-педагогическое содержание труда менеджера образования предполагают интеграцию управленческой, педагогической, психологической и культурологической подготовки.

Интегративно-деятельностный подход реализуется через:

- создание интегрированной структуры педагогической системы управления качеством начального профессионального образования;
- применение интегрированных учебных программ по всем профессиям начального профессионального образования для подготовки конкурентоспособных выпускников;
- интеграционную связь управленческой, педагогической, психологической, культурологической деятельности менеджеров образования;
- разработку интегративной формы самоорганизации учащихся и студентов через деятельность при освоении профессии;
- применение интегративного критерия оценки деятельности участников образовательного процесса и эффективности системы управления качеством НПО.

В основе интегративно-деятельностного подхода лежит система общеметодологических и дидактических принципов, которые делают данный концептуальный подход единым и непротиворечивым.

Анализ педагогической системы качества осуществляется на основании материалов диагностики и мониторинга. В роли основных субъектов качества профессионального образования выступают: сами обучаемые, педагоги (преподаватели, мастера производственного обучения). Для внедрения в практику педагогических систем надежной, валидной и эффективной педагогической системы управления качеством НПО нами разработаны критерии оценки всех видов учебной деятельности обучаемых, предусмотренных стандартом. Планируемое качество результата обучения формулируется как в отношении итоговой подготовки обучаемых, так и уровня воспитанности и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Для управления педагогической системой определены: диагностическое целеполагание и методика объективного контроля качества его достижения, созданы контрольно-измерительные материалы (КИМы) с эталонами ответов по всем специальным предметам и производственному обу-

чению и выработана техника стимулирования педагогов и учащихся к его достижению.

Качество образовательной системы определяется качеством всех ее компонентов: качеством целей и норм (анализом, планированием, контролем выполнения), качеством ресурсов-условий (кадровым потенциалом, материально-технической базой, комплексным методическим обеспечением предметов и профессий), качеством процессов (образовательного, воспитательного, управленческого, исследовательского) и качеством конечного результата (обученность, воспитанность, физическое, психическое и нравственное здоровье, уровень социальной адаптации учащихся и выпускников к жизни, состояние микроклимата в коллективах).

Анализ структуры педагогической системы управления качеством НПО дает основание полагать, что подход к обучению как процессу управления, основанный на принципах целостности, иерархичности и управляемости, является основой, которая объединяет разнокачественные структурные элементы в единое системное пространство; позволяет рассматривать управление как механизм, посредством которого происходит обучение организованным действиям с одновременным развитием участников образовательного процесса.

Развитие подразумевает поэтапное движение от деятельности под руководством педагогов к самоуправляемому обучению, от него – к самообучению и саморазвитию.

Исходной единицей анализа обучения как управления обучаемыми является учебно-педагогическая ситуация, в которой выделяются следующие составляющие:

- структурированное содержание учебного процесса;
- организованный процесс усвоения учебного материала и обобщенных способов учебной деятельности в соответствии с заданным уровнем усвоения;
- рефлексивный анализ деятельности (самодиагностика и самомониторинг);
- коррекция обучения.

Эффективность процесса обучения на каждом занятии рассматривается с точки зрения организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Результат обучения рассматривается как состояние обученности и развития способностей к самообучению и саморазвитию на промежуточном и конечном уровне.

Созданная система управления качеством начального профессионального образования обеспечивает профессиональную компетентность выпускников на основе формирования интегративной деятельности (через умения и навыки профессиональной деятельности) и коммуникативных компетенций (умения и навыки делового общения); мониторинг качества профессиональной подготовки; мониторинг профессиональной адаптации выпускников учреждений НПО; внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических и производственных технологий.

Проведенный в ходе исследования анализ организационно-педагогических проблем созданной педагогической системы управления качеством начального профессионального образования в условиях модернизации НПО Республики Хакасия доказывает ее эффективность.

О. В. Ендронов

**СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬ
СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРЫ УЧЕБНОГО
И ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА**

Принцип целостности организма в педагогике, биологии, медицине органически связан с признанием индивидуальности, т. е. потенциальной разнокачественности людей уже с рождения по двигательным возможностям и психологическим особенностям, в том числе по одаренности и поведенческим реакциям [4]. В настоящее время много говорится об индивидуально-типологическом подходе в педагогике, который охватывает особенности организма с учетом пола, возраста, конституции, обмена веществ, типа нервной системы, личностных характеристик, состояния здоровья и др.

Проблема здоровья человека должна рассматриваться в широком контексте организации жизни общества, а также как проблема социальная, точнее, социоэкологическая. Сейчас не вызывает возражений тезис о психосоматическом происхождении ряда болезней человека. Идея их социоэкологического происхождения пока менее привычна и не входит в методологический и методический инструментарий медицины, однако факт, что болезни человека – это болезни общества, в котором он живет, понимается все более отчетливо [2].

Физическая культура в силу своей специфики имеет большой арсенал практических средств для формирования здоровья. Богатейший выбор средств физической культуры позволяет каждому на личном опыте убедиться в реальной возможности эффективного «телостроительства», повышения пределов физических возможностей, избавления от врожденных и приобретенных недугов.

Осознание абстрактного понятия «здоровье» как реального психического или функционального состояния различных органов и систем организма, как уровня развития физических качеств, которые можно воспитать, ставит вопрос об ответственности каждого человека за состояние своего здоровья. Ведь культурный человек должен не только обладать двигательными умениями и навыками, но, главное, иметь потребность в реализации рационального режима труда и отдыха, питания и других составляющих образа жизни.

В основе принципов гуманистической педагогики и психологии лежит деятельностный подход к освоению человеком всех ценностей физической культуры и максимально возможному удовлетворению интересов и потребностей личности. Подходы к решению этой проблемы, в общем-то, известны:

- определение индивидуального потенциала;
- выбор оптимальных тренировочных режимов;
- периодический мониторинг функционального состояния;

– соответствующая коррекция тренировочных программ на основе анализа динамики состояния человека в процессе оздоровления или реабилитации.

Здоровье человека в значительной мере зависит от функциональных возможностей основных систем жизнеобеспечения, при этом для нормального функционирования организма в течение всей жизни необходима определенная двигательная активность. Глубокое понимание роли физической активности в сохранении и укреплении здоровья важно еще и потому, что несмотря на то, что в отечественной и зарубежной научной литературе широко обсуждаются данные о влиянии физических нагрузок на различные системы человека, профилактическая роль двигательной активности показана недостаточно убедительно. Чрезвычайно важным является определение индивидуальной количественной нормы двигательной активности, которая обеспечила бы высокий уровень здоровья, физическую и функциональную подготовленность и социальную активность.

Дальнейшие перспективные исследования позволят обосновать и определить функциональную связь между состоянием здоровья и соотношением генотипически обусловленного уровня физических задатков и фенотипически реализуемых возможностей в виде суммы спонтанной и регламентированной двигательной активности человека [3].

Нормирование физкультурно-оздоровительной деятельности является новой областью прикладной физиологии в отличие от эргономики, давно занимающейся количественной оценкой физиологических процессов и характеристик человека, включенного в трудовую деятельность. Однако уже сегодня требуются индивидуализированные адресные рекомендации для практического их использования. Это связано с участием населения в физических тренировках, играющих важнейшую роль в первичной профилактике многих заболеваний, а также в оздоровительной, рекреационной и реабилитационной сферах. Физиологическое нормирование двигательной активности обуславливает оптимальность как структуры системы, так и режимов ее функционирования, а также динамику преобразований системы в процессе деятельности. В этом плане объектом нормирования являются характеристики мышечной нагрузки (объем, длительность, интенсивность, прерывистость, повторяемость), а задачи нормирования сводятся к определению тех режимов двигательной активности, которые приводят морфофункциональное состояние организма (тонус, особенности физического развития, гемодинамические характеристики, физическую работоспособность и др.) к оптимальному уровню. В целом физиологическое нормирование двигательной активности определяет количественные характеристики и диапазон реакций различных систем организма при использовании тех или иных методов и средств физической тренировки. Конечной целью физиологического нормирования двигательной активности является создание физически совершенного человека, не стесненного в своей бытовой и трудовой деятельности.

Наиболее важными для контроля являются показатели энергетического обеспечения, показатели деятельности сердечно-сосудистой системы в покое, при функциональных пробах и при субмаксимальных физических нагрузках. По этим данным проводится не только диагностика состояния, но

и дается прогноз на возможно более отдаленный период жизнедеятельности. Это важно для определения вероятности наступления и своевременного предупреждения неблагоприятных изменений (которые непосредственно или при кумуляции) сказываются на состоянии здоровья человека. Оптимальные значения мощности и интенсивности выполняемых физических упражнений, продолжительность их и сочетание, а также выраженность развивающегося в процессе работы утомления являются ведущими в формировании оздоровительного эффекта у конкретного человека.

Закономерно, что чем выше уровень развития общества, тем серьезнее требования, предъявляемые к высшей школе, профессиональным знаниям, идейно-нравственным качествам выпускников. Более того, студенчество становится особой социальной группой общества, сложной и напряженной жизнедеятельности которой сопутствует целый ряд факторов. Такими характерными факторами являются: большой объем информации, подлежащей обработке и усвоению на фоне эмоциональных переживаний, хронический дефицит времени, высокий (как правило) уровень мотивации к познавательной деятельности, а также низкая двигательная активность студентов. Все это при определенных условиях приводит к перенапряжению и хронизации астено-невротических заболеваний, что в значительной мере снижает качество обучения и профессионально-прикладные характеристики выпускников и молодых специалистов.

С практической точки зрения в студенческой среде наибольшую тревогу вызывают две различные группы. К одной из них, по нашим данным, весьма незначительной (3–4% всей студенческой массы), относятся спортсмены высокого класса. Они располагают огромными резервными возможностями, которые реализуются в основном в двигательной активности, при этом на другие виды деятельности остается мало времени и сил. Нередко в результате такого сочетания повышенной активности с высокими учебными нагрузками происходит срыв механизмов адаптации и развитие функциональных (или даже стойких) отклонений в состоянии здоровья студента-спортсмена.

Другая группа (в которую, по нашим данным, в различных вузах входит от 23 до 48% студентов) характеризуется тем, что большинство из них уже при поступлении в институт имеют заболевания и отклонения в состоянии здоровья, избыточную массу тела, астено-невротические проявления, вредные привычки и др. В сочетании с характерной для них низкой двигательной активностью, слабым физическим развитием, пониженной работоспособностью, минимальными функциональными резервами это создает затруднения в адаптации к учебному процессу и приводит к большим потерям учебного времени в связи с заболеваниями. Эта группа студентов отличается конфликтностью в общении, им необходима строгая избирательность при выборе специальности, рода деятельности, у них отмечено сочетание вегето-сосудистой дистонии и невротических расстройств.

Большинство исследований по рассматриваемой проблеме направлено в основном на регламентацию деятельности студентов, оптимизацию режима учебы и отдыха, психофизиологические аспекты процесса обучения, а также на рациональное распределение усилий по видам деятельности и их экономное расходование. Однако реализация этих важных и нужных на-

правлений не позволяет создать достаточную устойчивость организма студентов к существующим факторам обучения в вузе. Поэтому актуальнейшими представляются исследования и разработки, направленные на своевременную мобилизацию и совершенствование защитно-приспособительных механизмов, раскрытие потенциала индивидуальных способностей, на изучение путей формирования здоровья, создание энергетических и функциональных резервов активными воздействиями на организм, каковыми являются различные средства и методы физической культуры и о которых все еще имеются самые общие, подчас односторонние и противоречивые представления.

Нами изучены физическая работоспособность, заболеваемость и двигательная активность 2560 студентов и студенток. Все обследованные были ранжированы на группы, различающиеся по относительному показателю физической работоспособности. Крайние различия между группами с максимальной и минимальной работоспособностью составили 2,8–3 раза.

Интересны другие различия студентов крайних из ранжированных групп: по объему общей двигательной активности (км/сут) они составляют 10–11 раз, по временным затратам на нее – 6–7 раз. Причем если спонтанная двигательная активность всех групп студентов существенно не различается, то объем организованной двигательной активности полярных групп различается в 20 раз, а временные затраты на нее – в 9–10 раз.

Особое место в структуре заболеваемости занимают простудные заболевания, частота, тяжесть и длительность протекания которых определяется защитными силами организма (иммунитетом). Выявлено, что болезни простудного характера в структуре заболеваемости студентов составляют 67,3%. Уровень простудной заболеваемости в целом находится в обратной зависимости от показателей физической работоспособности, объема двигательной активности и уровня развития гигиенических привычек. У студентов с различными хроническими заболеваниями эта связь менее существенна. Успеваемость и общественная активность студентов также достоверно связаны с рассматриваемыми признаками, однако в группе студентов со средней успеваемостью 4,5 балла и выше рассматриваемые связи несущественны. Характерно наличие в этой группе большого числа студентов (54,3%), имеющих признаки вегетососудистой дистонии и высокую степень невротизма, а также отсутствие четкой установки на здоровый образ жизни. Это свидетельствует о незначительных резервных возможностях организма этих студентов и высокой степени их истощения.

Для характеристики энергетического обмена человека обычно используются величины основного и максимального обмена (потребления кислорода), отнесенные к единице массы тела. В ходе онтогенеза происходит снижение интенсивности основного обмена, определяемого в покое, тогда как относительное значение максимального потребления кислорода (МПК) при этом мало меняется. Если же рассматривать МПК, состоящее из основного обмена и затрат на функциональную активность, то следует отметить, что со снижением основного обмена в ходе онтогенеза его доля в МПК падает и увеличивается доля функционального прироста потребления кислорода. Таким образом, для характеристики энергетического обмена, кроме основного и максимального уровней, нужно учитывать их соотношение у человека.

В целом же данное исследование явилось началом комплексной работы педагогов, клиницистов и специалистов врачебного контроля по изучению и анализу проблем физической активности и функционального состояния учащейся молодежи.

Успешное решение проблемы оптимального планирования и управления медико-педагогическим процессом невозможно без познания механизмов формирования и реализации двигательного потенциала человека. Как указывает В. К. Бальсевич [1], в процессах адаптирования технологических достижений в области целенаправленного преобразования физического потенциала человека принципиальное место должно занять признание приоритета тренировки как ведущего и самого эффективного способа такого преобразования. Это особенно важно для повышения эффективности физического воспитания детей, подростков и молодежи, где до сих пор приоритетная роль отводится обучению двигательным умениям и формированию навыков. В результате упускаются самые благоприятные возможности для реализации физических качеств человека в сенситивные периоды их возрастной эволюции. **Внедрение концепции тренировки в физическое воспитание в сочетании с обучением двигательным действиям может оказаться решающим фактором преобразования менталитета педагогов и тренеров, работающих со школьниками и студентами.**

Таким образом, нами определена четкая зависимость снижения интенсивности заболеваемости с нарастанием уровня физической работоспособности. Однако у лиц с одинаковой физической работоспособностью, но разным уровнем двигательной активности обнаруживаются различия в кратности возникновения простудных заболеваний и их длительности.

Установленную зависимость показателей простудной заболеваемости студентов от уровня физической работоспособности следует учитывать в качестве критерия функционального резерва организма, так как состояние здоровья индивидуума и успешность его деятельности могут рассматриваться как показатели эффективной адаптации, осуществляемой социальными и психофизиологическими механизмами.

Актуальнейшими представляются исследования и разработки, направленные на своевременную мобилизацию и совершенствование защитно-приспособительных механизмов, раскрытие потенциала индивидуальных способностей, изучение путей формирования здоровья, создание функциональных резервов активными воздействиями на организм, каковыми являются различные средства и методы физической культуры.

Литература

1. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – М., 2000. – 274 с.
2. Ендропов, О. В. Валеологические аспекты двигательной активности человека / О. В. Ендропов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1996. – 230 с.
3. Ендропов, О. В. Мышечная деятельность и геном человека / О. В. Ендропов. – Материалы IX науч.-практ. конф. 30-31 марта 2006 г. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006.
4. Щедрина А. Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты / А. Г. Щедрина. – Новосибирск: СО РАМН, 2003. – 164 с.

Н. С. Кончиц, Т. Н. Васильева, А. Н. Сокоρες

ОСОБЕННОСТИ ГЕМОДИНАМИКИ У ШКОЛЬНИКОВ 7–16 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА И СЕЛА

Ряд исследователей [2 – 4, 7, 9, 10] отмечают, что состояние сердечно-сосудистой системы можно рассматривать как индикатор качества окружающей среды и как результат профилактической активности самого человека. Выявление специфики функционирования кровообращения на разных его уровнях поможет понять характер адаптации к комплексу факторов промышленного города и села. Исследование особенностей гемодинамики у школьников с разным уровнем двигательной активности позволяет глубже понять значение адаптации организма к физическим нагрузкам для повышения его устойчивости к факторам среды в городской и сельской местности.

Нами исследовались мальчики 7 – 16 лет в количестве 636 человек. Из них 320 проживают в условиях города Новосибирска и 316 – в условиях сельской местности. Согласно данным мониторинга Запсибгидромета и Госсанэпиднадзора Новосибирской области, территории города, на которых находятся школы, включенные в исследование, относятся к районам со средним уровнем техногенного загрязнения, а сельские – с низким уровнем. Анализ данных исследования проводился по возрастным группам и по группам с разным уровнем двигательной активности. В группу с низким уровнем двигательной активности (ДА) вошли школьники с энерготратами на ДА в среднем до 6,0 ккал/кг массы тела в сутки, со средним уровнем – от 6,1 до 12,0 и в группу с высоким уровнем ДА – учащиеся, занимающиеся в специализированных школах по лыжному спорту, с энерготратами на ДА более 12,1 ккал/кг массы тела в сутки. По современным представлениям [1, 6, 8, 11 и др.], одним из основных показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы, отражающих ее регуляторные механизмы и резервные возможности, является сердечный индекс (СИ). Определение СИ (отношение минутного объема крови (МОК) к поверхности тела (S)) производилось по формуле Дюбуа [5]. Систолическое и диастолическое давление определялось по методу Короткова, частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое и при выполнении 5-минутной стандартной нагрузки (степ-тест) с мощностью работы 12 кгм·мин/кг массы тела – с помощью ЭКГ. Расчет ударного объема (УО) производился по формуле Старра в модификации Н. С. Пугиной, Я. Ф. Бомаш (1963).

Статистическую обработку проводили с использованием программы «Statistika». Статистический анализ основывался на расчете средних арифметических (M) и ошибки ($\pm m$).

Расчет показателей площади поверхности тела показал (табл. 1), что у школьников, проживающих в условиях города, во всех изучаемых группах (по 10 – 12 человек в каждой) поверхность тела больше, чем у школьников сельской местности. Кроме того, с увеличением объема двигательной активности отмечается уменьшение площади поверхности тела у городских

школьников, что ведет к уменьшению разницы этого показателя между ними и сельскими учащимися. Так, в группе с низким уровнем ДА различие между городскими и сельскими школьниками составило в среднем 15,07%, со средним уровнем ДА – 6,38, а в группе с высоким уровнем – 5,51%.

У групп городских школьников с низкой двигательной активностью различие по показателю площади поверхности тела в сравнении с группами со средним уровнем ДА составило 8,5%, а в сравнении с группами с высокой ДА – 13,02%. Среди групп с разным уровнем ДА у сельских школьников различий практически не выявлено.

Таблица 1

Показатели площади поверхности тела (m^2) у школьников с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях города и села ($M \pm m$)

Возраст, лет	Низкий уровень ДА		Средний уровень ДА		Высокий уровень ДА	
	жители города	жители села	жители города	жители села	жители города	жители села
7	0,93±0,06	0,86±0,07	0,88±0,05	0,85±0,05	0,84±0,04	0,82±0,04
8	0,97±0,07	0,91±0,07	0,96±0,06	0,89±0,05	0,91±0,04	0,84±0,04
9	1,10±0,06	0,98±0,06	1,06±0,06	0,98±0,06	1,04±0,04	0,95±0,03
10	1,22±0,06	1,09±0,06*	1,18±0,06	1,07±0,06	1,12±0,04	1,09±0,04
11	1,31±0,06	1,20±0,06	1,24±0,07	1,17±0,06	1,20±0,05	1,12±0,04
12	1,44±0,07	1,29±0,06*	1,37±0,06	1,26±0,06*	1,31±0,06	1,22±0,04
13	1,62±0,07	1,42±0,08*	1,48±0,08	1,39±0,07	1,44±0,06	1,30±0,05
14	1,72±0,08	1,52±0,07*	1,60±0,07	1,49±0,07	1,53±0,06	1,46±0,05
15	1,84±0,08	1,60±0,08*	1,68±0,07	1,59±0,06	1,64±0,05	1,58±0,06
16	1,87±0,08	1,66±0,07*	1,78±0,07	1,64±0,06*	1,72±0,05	1,68±0,05

* Различия между группами достоверны при $p < 0,05$.

Среди различных возрастных категорий городских школьников, независимо от уровня ДА, максимальный прирост площади поверхности тела отмечен с 11 до 13 лет, а у сельских – с 12 до 14 лет.

Основные гемодинамические показатели в состоянии покоя у школьников с разным уровнем ДА, проживающих в условиях города и села, представлены в табл. 2.

В группе с низкой двигательной активностью у городских школьников практически во всех возрастных группах достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у сельских, ЧСС и МОК. Ударный объем крови (УО) у городских школьников был достоверно ($p < 0,05$) выше только в возрастных группах 14, 15 и 16 лет, в остальных группах его большее значение отмечено лишь на уровне тенденции. В целом у городских школьников с низким уровнем ДА во всех

Показатели работы сердечно-сосудистой системы в состоянии покоя у школьников 7 – 16 лет с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях города и села (МНП)

Возраст, лет	Показатели гемодинамики											
	Низкий уровень ДА				Средний уровень ДА				Высокий уровень ДА			
	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л
<i>Городские школьники</i>												
7	96,9±1,7*	46,10±2,10	4,42±0,23*	90,2±1,3*	47,17±1,80	4,23±0,21	78,3±1,3*	49,5±1,6	3,86±0,21*			
8	96,1±2,3*	49,51±1,90	4,80±0,22*	88,3±1,7*	50,43±1,60	4,40±0,20	76,7±1,8*	52,1±1,7	3,95±0,20*			
9	94,6±2,4*	51,71±1,60	4,73±0,20*	84,7±1,8*	52,51±1,80	4,36±0,19	72,3±1,7	53,7±1,3	3,86±0,21			
10	90,8±2,0*	53,62±1,90	4,84±0,21*	80,3±1,9	54,19±2,40	4,32±0,21	67,8±1,4	57,1±1,6	3,82±0,18			
11	90,2±2,4	57,01±2,10*	5,13±0,21*	79,4±2,3*	57,91±1,80	4,57±0,21	67,8±2,0*	60,1±1,2	4,02±0,20			
12	91,4±2,0*	59,82±2,30*	5,46±0,23*	82,2±2,6*	61,28±1,90	5,09±0,24*	68,9±1,9*	63,2±1,4	4,29±0,23*			
13	92,3±1,9*	63,02±2,00*	5,81±0,23*	81,1±2,1*	66,57±2,30	5,36±0,26*	65,3±1,4	67,5±1,7*	4,38±0,18			
14	90,1±1,7	66,12±1,90*	5,94±0,19*	76,2±2,3*	68,25±2,00*	5,15±0,21*	62,7±1,2	72,4±1,8*	4,48±0,19*			
15	86,2±1,6*	72,38±2,10*	6,23±0,27*	75,3±2,6*	74,21±2,00*	5,44±0,17*	59,3±1,4	75,4±1,7	4,44±0,21			
16	84,5±1,5*	74,13±2,30*	6,25±0,23*	70,2±2,5*	76,40±2,00*	5,31±0,22*	56,1±1,2	77,1±1,5	4,31±0,17			
<i>Сельские школьники</i>												
7	90,0±1,9	44,21±1,70	3,97±0,18	86,4±1,2	45,27±1,70	3,87±0,19	72,4±1,5	47,3±1,4	3,40±0,19			
8	90,1±2,1	46,04±1,60	4,17±0,24	84,2±1,4	48,29±1,70	4,03±0,17	72,5±2,1	50,4±1,5	3,52±0,19			
9	88,7±2,0	48,13±1,50	4,26±0,21	80,5±1,6	50,63±1,70	4,06±0,16	69,7±1,6	52,1±1,2	3,59±0,17			
10	86,9±1,9	51,10±1,60	4,40±0,21	77,1±2,2	52,48±3,10	4,12±0,23	65,4±1,7	54,4±1,3	3,53±0,16			
11	87,1±1,6	52,13±1,90	4,53±0,22	74,3±2,4	55,18±2,10	4,22±0,19	64,1±1,6	57,2±1,4	3,66±0,21			
12	86,2±1,4	54,63±1,70	4,70±0,24	74,4±2,4	58,36±2,00	4,31±0,21	63,8±2,1	60,4±1,5	3,78±0,18			
13	87,4±1,6	58,14±1,60	5,08±0,21	73,2±1,7	62,84±2,10	4,58±0,21	64,2±1,7	62,8±1,4	4,01±0,16			
14	88,7±1,7	62,18±1,70	5,50±0,22	70,4±2,1	64,82±1,90	4,48±0,19	60,4±1,5	66,8±1,5	4,00±0,18			
15	82,7±1,4	65,29±2,00	5,39±0,24	69,4±2,1	69,10±2,30	4,76±0,20	57,2±1,3	73,8±1,6	4,03±0,22			
16	80,6±1,3	69,81±1,60	5,62±0,20	64,4±2,4	72,63±1,90	4,63±0,20	55,4±1,3	74,2±1,4	4,08±0,19			

* Различия между группами достоверны при $p < 0,05$.

возрастных группах отмечаются более высокие значения ЧСС, УО и МОК, чем у сельских, соответственно на 5,1; 6,3 и 11,3%.

Как у городских, так и у сельских школьников в группе со средним уровнем двигательной активности отмечаются более низкие значения ЧСС и МОК, чем у их сверстников в группе с низкой двигательной активностью. Так, во всех возрастных группах у городских учащихся ЧСС снизилась в среднем на 10,3%, МОК – на 9,4%, у сельских – на 13,7 и 10,6% соответственно. При этом ЧСС у городских школьников во всех возрастных группах, за исключением 10-летнего возраста, достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у сельских.

Показатель ударного объема и у городских, и у сельских школьников имел тенденцию к увеличению (на 3,2 и 4,8% соответственно). У городских учащихся этот показатель во всех возрастных группах был больше, чем у сельских. Однако достоверное превышение ($p < 0,05$) отмечено только в 14- и 15-летнем возрасте.

МОК также был выше у городских школьников при достоверном ($p < 0,05$) различии начиная с 12-летнего возраста и старше.

В целом для всей группы городских школьников по сравнению с сельскими превышение показателей ЧСС, УО и МОК составило в среднем 4,9; 4,1 и 9,8% соответственно.

У школьников с высоким уровнем ДА, наряду со значительным снижением значений ЧСС и МОК по сравнению со школьниками со средней ДА, произошло существенное уменьшение различий между группами городских и сельских учащихся.

Показатели гемодинамики у школьников в процессе выполнения стандартной работы отражены в табл. 3.

У городских школьников с низкой двигательной активностью во всех возрастных группах ЧСС и МОК достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у их сверстников из сельских районов. УО, за исключением возрастных групп 9 и 10 лет, также достоверно ($p < 0,05$) больше у городских учащихся. В целом во всех возрастных группах у городских школьников с низким уровнем двигательной активности ЧСС, УО и МОК имеют более высокие значения, чем у сельских, – на 3,3; 5,6 и 9,1% соответственно.

У школьников со средним уровнем ДА, как городских, так и сельских, отмечено более существенное снижение ЧСС при выполнении одинаковой нагрузки по сравнению с группой школьников с низкой двигательной активностью.

Так, у городских учащихся урежение составило 13,1 уд/мин (7,0%), у сельских – 13,3 уд/мин (7,2%). Отмечено незначительное повышение уровня УО – у городских школьников на 3,8, у сельских – на 4,1% и снижение показателей МОК на 5,1 и 2,5% соответственно.

Сравнительный анализ ответной реакции сердечно-сосудистой системы на стандартную нагрузку в группе со средним уровнем ДА показал, что как и в группе с низкой двигательной активностью ЧСС у городских школьников была достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у сельских, во всех возрастных группах.

УО и МОК также практически во всех возрастных группах был выше ($p > 0,05$) у городских школьников.

Т а б л и ц а 3
Показатели работы сердечно-сосудистой системы при выполнении стандартной нагрузки у школьников 7 – 16 лет с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях города и села ($M \pm m$)

Воз- раст, лет	Показатели гемодинамики											
	Низкий уровень ДА				Средний уровень ДА				Высокий уровень ДА			
	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л	ЧСС, уд/мин	УО, мл	МОК, л
<i>Городские школьники</i>												
7	186,5±1,7*	58,3±1,3*	10,80±0,23*	181,7±1,8*	64,3±1,8	11,2±0,20	162,5±1,5	64,1±1,4	10,30±0,17			
8	185,3±1,4*	62,4±1,2*	11,70±0,21*	179,4±1,3*	65,7±1,7	11,20±0,17*	158,3±1,6	65,8±1,3	10,20±0,20			
9	184,4±1,8*	63,4±1,4	11,70±0,20*	178,1±2,1*	66,4±1,7	11,10±0,20	156,1±1,7	67,9±1,3	10,40±0,23			
10	183,7±1,4*	65,6±1,5	11,90±0,22*	176,7±2,1*	70,8±1,2	11,40±0,23	152,5±1,4	72,5±1,4	10,90±0,21			
11	186,2±2,1*	69,7±1,5*	12,80±0,24*	174,5±1,7*	74,5±1,8	12,20±0,20	150,4±1,9	76,7±1,5	11,40±0,23			
12	187,8±2,1*	72,4±1,4*	13,40±0,25*	173,5±2,1*	80,3±2,3	12,70±0,20*	146,3±1,7	82,1±1,7*	11,90±0,20*			
13	186,6±2,0*	75,7±1,7*	13,90±0,24*	170,4±1,6*	82,7±2,1	12,80±0,24	137,2±1,8	85,5±1,6	11,60±0,20			
14	185,3±1,7*	78,7±1,7*	14,40±0,24*	168,7±2,1*	84,5±1,7	13,30±0,21	132,4±1,6	88,3±1,9	11,60±0,23			
15	183,4±1,4*	82,6±1,3*	14,90±0,27*	164,4±2,0*	87,3±1,9	14,10±0,23	130,2±1,5	90,8±1,8	11,70±0,24			
16	183,5±1,8*	82,9±1,5*	14,90±0,27*	160,3±2,3*	90,6±1,9	14,00±0,20	126,8±1,8	94,3±1,6	11,80±0,21			
<i>Сельские школьники</i>												
7	181,3±1,6	54,2±1,4	9,70±0,28	174,3±1,4	61,4±1,6	10,60±0,23	162,4±1,4	62,3±1,5	10,10±0,19			
8	180,5±2,1	59,7±1,3	10,70±0,23	173,2±1,9	63,3±1,4	10,20±0,23	160,8±1,3	63,4±1,6	10,00±0,19			
9	176,2±1,7	60,5±1,7	10,60±0,29	172,8±2,3	68,5±1,6	11,00±0,21	159,4±1,8	66,5±1,5	10,40±0,20			
10	180,1±1,7	63,3±1,7	11,50±0,24	169,6±2,0	69,3±1,4	11,00±0,24	153,6±1,6	69,6±1,6	10,50±0,23			
11	180,1±2,3	65,5±1,6	12,00±0,27	170,4±1,9	71,1±2,1	11,80±0,23	149,1±1,8	73,3±1,6	10,80±0,20			
12	178,3±2,0	66,8±1,5	11,70±0,26	168,8±2,2	74,6±2,4	11,40±0,21	145,8±1,5	77,2±1,8	11,30±0,24			
13	180,4±1,8	70,4±1,4	12,60±0,27	166,3±2,2	76,4±2,3	11,80±0,23	138,6±1,7	81,7±1,7	11,20±0,21			
14	178,2±1,7	73,5±1,4	12,90±0,25	160,4±2,3	80,1±1,6	12,20±0,20	134,3±1,4	83,4±1,6	11,10±0,22			
15	176,1±1,7	72,8±1,6	12,50±0,25	157,9±2,1	83,4±2,1	12,80±0,24	129,1±1,9	87,4±1,7	11,20±0,23			
16	175,4±1,7	78,3±1,7	12,90±0,28	154,5±1,7	87,8±1,8	12,30±0,21	127,4±1,6	91,2±1,7	11,50±0,20			

* Различия достоверны при $p < 0,05$.

В целом у городских школьников в группе со средним уровнем ДА реакция сердечно-сосудистой системы на стандартную нагрузку была менее экономичной, чем у сельских, что выразилось в больших значениях ЧСС, УО и МОК на 3,4; 4,1 и 7,2% соответственно. Однако различия в реакции организма городских и сельских школьников со средним уровнем ДА несколько меньше, чем у школьников с низким уровнем ДА.

У школьников с высоким уровнем ДА, с преимущественным развитием качества выносливости, отмечено выраженное нарастание экономичности реакции сердечно-сосудистой системы на стандартную работу в сравнении со школьниками со средним и низким уровнем ДА.

Так, в среднем у городских школьников с высокой ДА всех возрастных групп ЧСС снизилось по сравнению со сверстниками со средней и низкой ДА на 18,0 и 21,1, а МОК на 10,4 и 15,2%, в то время как УО увеличился на 5,4 и 9,5% соответственно.

У сельских школьников ЧСС снизилась в сравнении с группой со средней ДА на 12,0%, а в сравнении с группой с низкой ДА – на 15,1%, МОК снизился на 6,9 и 9,3% соответственно, а УО увеличился на 7,8 и 12,8 %.

Рассматривая различие реакции сердечно-сосудистой системы на стандартную нагрузку у городских и сельских школьников с высоким уровнем ДА во всех возрастных группах, можно отметить, что значения ЧСС практически не различались, в то время как показатели УО и МОК у городских школьников незначительно ($p > 0,05$) превышали таковые у сельских.

Для более полной характеристики особенностей гемодинамики у школьников МОК был рассмотрен относительно площади поверхности тела (табл. 4).

В группе с низким уровнем ДА показатели систолического индекса (СИ) у городских и сельских школьников достоверно не различались при нескольких больших значениях у городских учащихся как в условиях покоя, так и при выполнении стандартной нагрузки. В целом у городских школьников во всех возрастных группах показатель СИ был выше, чем у сельских, на 4,8% в состоянии покоя и на 5,5% при выполнении стандартной нагрузки.

С увеличением объема ДА отмечено незначительное снижение СИ как у городских, так и у сельских школьников. Так, у городских школьников со средним уровнем ДА по сравнению со школьниками с низким уровнем ДА во всех возрастных группах СИ снизился в среднем на 3,8%, а при выполнении стандартной нагрузки – на 2,8%, у сельских школьников – на 6,7 и 1,7% соответственно.

Рассматривая различия между значениями СИ у городских и сельских школьников со средним уровнем ДА, можно отметить, что в состоянии покоя в 8, 12 и 16 лет у городских школьников СИ достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у сельских. В остальных возрастных группах превышение СИ не достигло достоверно значимого уровня. При выполнении стандартной нагрузки, так же как и в покое, у городских школьников значения СИ выше, чем у сельских. При этом начиная с возраста 12 лет и старше, различия достигают достоверных значений ($p < 0,05$).

Показатели сердечного индекса ($л/м^2$) в покое и при выполнении стандартной нагрузки у школьников с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях города и села ($M \pm m$)

Возраст, лет	Низкий уровень ДА		Средний уровень ДА		Высокий уровень ДА	
	в покое	при нагрузке	в покое	при нагрузке	в покое	при нагрузке
<i>Городские школьники</i>						
7	4,85±0,15	12,65±0,18	4,81±0,11	12,45±0,20	4,50±0,13	12,03±0,21
8	4,74±0,11	12,06±0,17	4,58±0,12*	12,11±0,19	4,34±0,14	11,27±0,20
9	4,19±0,07	10,66±0,21	4,11±0,12	10,08±0,24	3,71±0,11	10,05±0,18
10	3,90±0,12	10,80±0,24*	3,84±0,18	10,40±0,19	3,35±0,14	9,60±0,20
11	3,92±0,13	9,78±0,23	3,61±0,11	9,53±0,24	3,30±0,11	9,34±0,22
12	3,79±0,14	10,37±0,26	3,60±0,11*	10,18±0,20*	3,15±0,13	8,80±0,23
13	3,59±0,16	9,66±0,20	3,45±0,12	9,53±0,24*	2,96±0,12	7,86±0,22
14	3,45±0,17	9,40±0,15	3,34±0,10	9,07±0,23*	2,82±0,10	7,30±0,21
15	3,39±0,11	8,87±0,13	3,18±0,13	8,67±0,23*	2,61±0,12	6,88±0,21
16	3,34±0,10	8,28±0,15	3,08±0,11*	8,08±0,22*	2,46±0,09	6,77±0,18
<i>Сельские школьники</i>						
7	4,62±0,14	12,38±0,11	4,35±0,13	12,03±0,23	4,25±0,11	12,00±0,23
8	4,58±0,10	11,79±0,21	4,23±0,13	11,87±0,18	4,19±0,13	1108±0,19
9	4,05±0,08	10,44±0,20	4,04±0,19	10,03±0,21	3,56±0,13	1004±0,18
10	3,84±0,11	10,10±0,27	3,65±0,15	9,80±0,23	3,24±0,12	9,38±0,21
11	3,68±0,12	9,06±0,19	3,41±0,13	9,02±0,19	3,17±0,14	9,21±0,21
12	3,48±0,12	9,88±0,19	3,22±0,14	9,07±0,23	3,06±0,12	8,85±0,24
13	3,38±0,14	9,67±0,17	3,19±0,11	9,17±0,21	2,98±0,11	7,59±0,23
14	3,92±0,12	8,28±0,17	3,01±0,13	8,52±0,20	2,74±0,11	7,22±0,23
15	3,20±0,08	8,59±0,16	2,91±0,12	8,09±0,21	2,45±0,10	7,07±0,23
16	3,19±0,12	8,02±0,19	2,76±0,12	7,86±0,21	2,33±0,08	6,58±0,17

* Различия между группами достоверны при $p < 0,05$

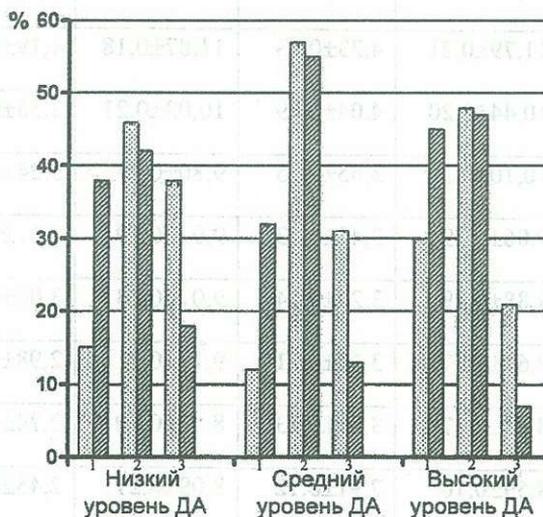
В группе школьников с высоким уровнем ДА отмечено наибольшее снижение значений СИ. Так, по сравнению с группой с низким уровнем ДА, у городских школьников с высокой ДА во всех возрастных группах снижение в среднем составило 14,8% в покое и 12,44% при выполнении нагрузки; у сельских – 14,2 и 10,1% соответственно. При этом необходимо отметить, что различий в значениях СИ у городских и сельских учащихся как в состоянии покоя, так и при выполнении стандартной нагрузки практически не наблюдалось ($p > 0,05$) ни в одной возрастной группе.

Учитывая своеобразие адаптационных возможностей разных типов кровообращения, установлена доля различных типов кровообращения у школьников городской и сельской местности с разным уровнем ДА (рисунок).

В группе с низким уровнем ДА городские школьники в 16% случаев имели гипокинетический тип кровообращения, что на 23% меньше, чем у сельских. Эукинетический тип у городских учащихся выявлен в 47% случаев, у сельских – в 42, гиперкинетический – у городских в 37% случаев, у сельских – в 19.

У школьников со средним уровнем ДА значительно увеличилась доля эукинетического типа кровообращения: у городских – до 57, у сельских – до 55%. Несколько снизилась доля гипокинетического типа кровообращения – до 12% у городских и до 32 у сельских учащихся. Гиперкинетический тип был выявлен в 31% случаев у городских и в 13% случаев у сельских школьников.

У школьников с высоким уровнем ДА (с преимущественной направленностью на развитие выносливости) произошло существенное увеличение доли гипокинетического типа кровообращения, для которого характерен большой динамический диапазон с наиболее экономичной деятельностью сердца.



■ - городские школьники; ▨ - сельские школьники

Типы кровообращения у школьников с разным уровнем ДА, проживающих в условиях города и села: 1 – гипокинетический тип кровообращения; 2 – эукинетический тип кровообращения; 3 – гиперкинетический тип кровообращения

Среди городских школьников выявлено 30% случаев данного типа кровообращения, среди сельских – 46. Снизилась доля наименее экономически выгодного гиперкинетического типа кровообращения: – до 21 и 6% соответственно.

Таким образом, при рассмотрении особенностей гемодинамики у школьников 7 – 16 лет, проживающих в условиях промышленного города и села, был выявлен ряд закономерностей:

1. У городских школьников по сравнению с сельскими отмечены более высокие показатели ЧСС, УО и МОК во всех возрастных группах как в состоянии покоя, так и при выполнении стандартной нагрузки.

2. С увеличением объема ДА снижается уровень различий между значениями показателей гемодинамики у городских и сельских школьников. Так, если в группе с низким и средним уровнем ДА различия в ЧСС и МОК между городскими и сельскими школьниками были достоверными ($p < 0,05$) практически во всех возрастных группах, то у школьников с высоким уровнем ДА с преимущественным развитием выносливости (льжный спорт) различия были достоверными ($p < 0,05$) только в младшем возрасте и в 12 лет.

3. Величина площади поверхности тела и соответственно длина и масса тела у городских школьников больше, чем у сельских, во всех возрастных группах. Причем наиболее выраженные различия выявлены в группе с низким уровнем ДА. С увеличением объема ДА величина поверхности тела у городских школьников имеет тенденцию к уменьшению, в то время как у сельских школьников она остается практически неизменной.

4. В возрастном аспекте наибольший прирост площади поверхности тела, УО и МОК и отсутствие положительной динамики ЧСС в покое и при нагрузке (т. е. признаки относительного снижения экономизации функций сердечно-сосудистой системы) отмечены у городских школьников с 11 до 13 лет, у сельских – с 12 до 14 лет.

5. Среди школьников, проживающих в условиях города, доля гиперкинетического типа кровообращения составила 33,2%, эукинетического – 44,6 и гипокинетического – 22%, среди сельских – 21,6; 41,6 и 36,7% соответственно. С увеличением объема ДА как среди городских, так и среди сельских школьников снижается доля лиц с гиперкинетическим типом кровообращения и увеличивается доля с наиболее экономичным – гипокинетическим. Так, с ростом ДА доля гиперкинетического типа кровообращения у городских учащихся снизилась на 24%, а у сельских – на 33, доля гипокинетического типа кровообращения выросла на 11 и 16% соответственно.

Это приводит к выводам о том, что воздействие на организм вредных факторов городской среды (техногенное загрязнение, насыщенное информационное пространство, более интенсивный процесс обучения в школе, особенности питания и др.) в пределах определенной интенсивности и продолжительности воздействия на этапе онтогенеза от 7 до 16 лет способствует формированию у городских школьников более высоких показателей тотальных размеров тела (площади поверхности) и более раннему приросту этих показателей в сравнении с сельскими учащимися.

У городских школьников в сравнении с сельскими при недостаточной двигательной активности отмечается больший процент наименее экономичного режима работы сердечно-сосудистой системы со сниженным диапазоном компенсаторных возможностей (гиперкинетического).

Двигательная активность в объеме нагрузок, характерных для специализированных школ по лыжному спорту, оказывает более существенное влияние на гемодинамические показатели, чем городская среда, формируя у городских школьников такой же, как у сельских, более экономичный режим работы сердечно-сосудистой системы, без существенных различий ответной реакции на стандартную нагрузку.

Литература

1. Алферова, И. В. Анализ и оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы космонавтов в длительных космических полетах/И. В. Алферова, В. Ф. Турганинова, З. А. Голубчикова, В. Р. Лямин // Физиология человека. – 2003. – Т. 29, № 6. – С. 5 – 11.
2. Аршавский, И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития/И. А. Аршавский – М.: Наука, 1982. – С. 267.
3. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М.: Медицина, 1979. – С. 237.
4. Водогреева, Л. В. Социальные проблемы формирования здоровья: от методологии к практике / Л. В. Водогреева, В. А. Полесский // Здоровье человека: социогуманитарные и медико-биологические аспекты. – М.: Ин-т человека, 2003. – С. 12 – 14.
5. Граевская, Н. Д. Спортивная медицина/Н. Д. Граевская, Т. И. Долматова. – М.: Сов. спорт, 2004. – С. 304.
6. Дембо, А. Г. Спортивная кардиология/А. Г. Дембо, Э. В. Земцовский. – Л.: Медицина, 1989. – С. 461.
7. Меерсон, Ф. З. Адаптация к стрессовым ситуациям и к физической нагрузке/Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшеникова. – М.: Медицина, 1998. – С. 250.
8. Мельников, А. А. Особенности гемодинамики и реологических свойств крови у спортсменов с разной направленностью тренировочного процесса / А. А. Мельников, А. Д. Викулов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 1. – С. 23–26.
9. Куликов, В. П. Потребность в двигательной активности / В. П. Куликов, В. И. Киселев. – Новосибирск: Наука, 1998. – С. 148.
10. Сухарев, А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А. Г. Сухарев. – М.: Медицина, 1991. – С. 272.
11. Шхвацабая, И. К. О новом подходе к пониманию динамической нормы / И. К. Шхвацабая, Е. Н. Константинов, И. А. Гундарев // Кардиология. – 1984. – № 3. – С. 10.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ И ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 327 (510)

С. А. Канчуков

КНР ВО ВНУТРЕННИХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТАХ XXI в.

В настоящее время центр мировой политики, который будет в растущей степени определять мировое развитие, неуклонно перемещается в Азию.

Доминирующей тенденцией развития Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) являются взаимосвязанные процессы глобализации и регионализации, оказывающие влияние на страны региона, и в первую очередь на Китай, продолжающий наращивать свой экономический и политический потенциал. За более чем двадцатилетний период он учетверил свой ВВП. Причем, по некоторым предположениям, истинные темпы роста Пекин пока сознательно держит в секрете. Возможно, для того, чтобы скрыть реальный рост расходов на военные цели.

Анализ развития ситуации показывает, что, несмотря на вероятные всплески нестабильности в предстоящие годы, страна «обречена» в ближайшие пятнадцать-двадцать лет превратиться во вторую державу мира по большинству показателей комплексной мощи. По прогнозам ряда российских и зарубежных ученых, уже к 2040–2050 гг. на долю Китая будет приходиться более 16% мирового ВВП.

В декабре 2005 г. Национальное бюро статистики Китая (НБС КНР) объявило о результатах «первой экономической переписи» страны, в которой было задействовано 13 млн человек – сборщиков информации. По результатам переписи НБС пересмотрело данные о ВВП Китая за 2004 г. Он оказался на 16,8% больше по сравнению с ранее публиковавшимися официальными данными и составил 15,99 трлн юаней. Пересмотрены также и данные ВВП Китая за 2004 г., выраженные в долларах, – с 1,67 трлн долларов до 1,93 трлн долларов. При этом для пересчета в доллары использовался официальный курс юаня на конец 2004 г. (8,276 юаня за доллар). На основании этих данных делаются выводы, что экономика Китая в результате пересмотра переместилась, якобы, с шестого на четвертое место – оттеснив Великобританию и Италию, но все еще уступая США, Японии и Германии, а официальный курс юаня занижен по сравнению с паритетным, по данным Всемирного Банка, чуть более чем в 4,5 раза (4,525 раза). В 2004 г. это соотношение осталось примерно таким же.

Известные российские экономисты-аналитики А. Кобяков и М. Хазин провели свои подсчеты: 1,93 трлн долларов умножили на 4,525. Получили 8,733 трлн долларов. Таким образом, Китай занимает уже второе место, а не четвертое, уступая только США (около 11 трлн долларов). С учетом роста ВВП Китая в 2005 г. еще на 9,5%, получаем 9,563 трлн долларов. При вычете из ВВП США приписной (или вмененной) ренты, т. е. расчетной величины, применяемой в американской системе национальных счетов, рав-

ной условной арендной плате собственников жилья самим себе, а поправке на манипуляции с гедонистическими индексами цен окажется, что китайская экономика уже больше американской (как впрочем, и любой другой в мире). То есть Китай по экономической мощи уже является страной №1 в мире.

Таким образом, уже сейчас Китай обладает несопоставимо большим международным и экономическим весом, чем предполагаемая его нынешняя экономическая и военная мощь. Объем владения ценными бумагами мировых корпораций, в том числе и американских, дает ему огромные возможности воздействия на правительства этих стран и мировую финансовую систему в целом. Здесь уместно вспомнить одну из китайских стратагем: «Извлечь нечто из ничего. Искусство обмана состоит в том, чтобы сначала обмануть, а потом не обманывать. Когда не обман кажется обманом, это истинный обман!» (Стратагема №7).

Китайский подход к глобализации основан на двойственном восприятии этого явления, сравниваемого в китайской литературе с «обоюдоострым мечом». Пекин, с одной стороны, старается использовать возможности глобализации в интересах реформ (особенно этот процесс усилился после вступления КНР в ВТО в 2001 г.), с другой – обезопаситься от ее угроз китайской экономике и социально-политической стабильности.

Китайские аналитики выделяют десять основных признаков глобализации:

- единство универсализации и поляризации;
- единство интеграции и фрагментации;
- единство централизации и децентрализации;
- единство интернационализации и нативизма (местных проблем);
- сосуществование возможностей и вызовов;
- сосуществование конкуренции и кооперации;
- взаимовлияние глобального роста и неравномерного распределения его результатов;
- сосуществование мира и конфликтных ситуаций;
- интеграция и опора на собственные силы;
- шанс «больше получить» и опасность «больше потерять» [1].

КНР исходит из необходимости участвовать в «гонке глобализации», однако считает, что действовать здесь надо осторожно, ясно понимая, как себя защитить и как развить успех. Признавая глобализацию доминирующей тенденцией в мироустройстве и объективной реальностью, Пекин призывает «адаптироваться к глобализации, а не просто бояться ее», отмечая при этом, что именно развитые страны «получают больше преимуществ от глобализации».

Поэтому китайский подход к глобализации основывается на принципе разделения политики и экономики [2]. В политической глобализации Китай усматривает угрозу вмешательства Запада в его внутренние дела и опасный для него вариант гегемонизма – однополярный миропорядок во главе с США. Экономическая глобализация стимулирует процесс регионализации экстенсивной экономики Китая, в то же время вызывая поляризацию и усиление социального расслоения общества [3]. По данным Академии общественных наук КНР, средний класс в Китае составляет только 20% населения. Доходы крестьян в 5-6 раз меньше доходов горожан. Уровень регистрируемой в городах безработицы, по официальным данным, составляет около 5% и, на наш взгляд, намного занижен.

Глобализация заставляет регионализироваться экспансивно развивающийся Китай. В свою очередь, «азиатский регионализм» активизирует усилия КНР на международной арене, вызывая стремление к собственной регионализации и лидерству в этих процессах в противопоставление варианту глобализации, который навязывает ему США. В Азии усилиями Китая, на наш взгляд, идет формирование интеграционного блока, который, вероятно, через десятилетие станет мощнейшим сосредоточением экономической силы, главным экономическим центром мира. Этот блок в будущем может сформироваться на основе АСЕАН с возможным усилением, прежде всего юаня и рупии. В этих целях КНР участвует в региональном сотрудничестве в рамках форумов «Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества» (АТЭС), «Ассоциации стран Юго-Восточной Азии» (АСЕАН), «Шанхайской организации сотрудничества» (ШОС), «Восточно-Азиатского сообщества» (ВАС), а также на глобальном уровне в рамках Всемирной торговой организации (ВТО) и Международного валютного фонда (МВФ) сотрудничает с США и Евросоюзом, с «Большой восьмеркой». Организационному формированию нового объединения будут противодействовать, прежде всего, США путем интегрирования с упором на сохранение его зависимости от внешних поставок энергоресурсов. Поэтому борьба за влияние на Китай и другого лидера региона – Индию становится главной направляющей развития международных отношений.

Для Китая регионализация является первичным этапом в его стремлении к глобальному лидерству. Роль КНР в контексте геополитических перемен в мире и АТР следует рассматривать, прежде всего, с точки зрения усиленного процесса ее самоидентификации. В условиях сегодняшней дихотомии Запад–Восток, когда впервые за последние 500 лет наступила необычная фаза развития, и Восток перешел в «наступление», в Китае отмечается своего рода эйфория по поводу начала «азиатской эры» в истории человечества, в которой он отводит себе главенствующую роль. В стране публикуются многочисленные труды, в которых обиходной стала фраза о том, что «XXI век станет веком АТР, а значит, Китая» [4]. В качестве иллюстрации бурного роста китайского национального самосознания может служить необычайная популярность книги «Китай, который может сказать “нет”» (1996 г.). По аналогии с книгой С. Исихары (японского политика) и М. Махатхира (экс-премьера Малайзии) «Азия, которая может сказать “нет”», в ней утверждается, что Китай разочаровывается в ценностях Запада и «может просто повернуться к нему спиной» [3].

Одним из вариантов развития событий может быть возвышение Китая к 2021 г. (100-летию КПК) и появление нового регионального игрока – «Большого Китая» с включением в его состав экономически и технически развитого Тайваня. Но есть большая вероятность того, что этот процесс ускорится (локомотивом роста потенциала Китая станут темпы прироста его ВВП в размере 7–8%). За 1-й квартал 2006 г. они составили более 10%. К 2049 г. (100-летию КНР) в АТР будет создана геосфера «Большой Китай-2», по своим параметрам сопоставимая с современным имперским образованием «Pan Americana».

При этом есть основание полагать, что формирование паназиатской (континентальной) зоны влияния «Большой Китай - 2» будет происходить, по возможности, мирным путем. Здесь многими аналитиками берется в расчет

так называемый «генетический код Поднебесной империи», согласно которому ни один китайский правитель в прошлом не стремился к расширению своего государства за счет земель, населенных «варварами», военными методами. Поэтому вхождение других стран АТР (прежде всего ЮВА) в геосферу влияния Пекина будет происходить за счет ненасильственного расширения ареала китайской цивилизации, путем установления экономической зависимости и миграции граждан КНР.

Исходя из этого, а также следуя исторической логике поведения, современное руководство КНР строит стратегию взаимоотношений с другими странами АТР так, чтобы последовательным и «естественным» образом изменить региональный, а затем и глобальный баланс сил в свою пользу. В результате внешняя политика Пекина в АТР, направленная на реализацию идеи китайского регионализма, представляет собой так называемую «экспансию влияния».

Трансформация Китая региональной системы отношений позволяет решить несколько промежуточных задач на пути к достижению основной цели. Это:

- признание ведущей роли Пекина в АТР, выражающейся в форме неформальных, но фактически обязательных консультаций с ним перед принятием другими странами региона важных внешнеполитических решений;

- безусловное признание региональным и мировым сообществом территориальной целостности Китая (Тайвань, Тибет, Синьцзян);

- достижение преобладающего влияния в ЮВА;

- международное признание «особых прав» КНР в акватории Южно-Китайского моря;

- фактическое признание «особых отношений» между КНР и Монголией;

- достижение «особого положения» в Центральной Азии;

- поддержка азиатскими государствами китайских позиций в спорах с США и другими западными государствами;

- отказ других стран от участия в антикитайских коалициях и от военного противостояния Китаю;

- проведение другими странами торгово-инвестиционной политики, дружественной Китаю;

- готовность других стран принимать китайских иммигрантов;

- закрепление «особых прав» китайских меньшинств за рубежом и признания права Пекина на их защиту;

- продвижение употребления китайского языка в Азии, достижения двуязычия в зарубежных районах компактного проживания этнических китайцев [6].

Социально-политические процессы, связанные с реформированием общества и его модернизацией, способствуют «китайской регионализации», вызывая огромные ресурсные проблемы [7]. В настоящее время расход энергетических ресурсов на один доллар китайского ВВП в 4,3 раза больше, чем в США, в 7,7 раза – чем в Германии и Франции, в 11,5 раза – чем в Японии. К 2010 г. КНР будет способна самостоятельно покрывать дефицит сырья только по 14 видам полезных ископаемых из необходимых 45, к 2020 г. – всего лишь по 4 видам. На этом фоне растет безработица, которая стала результатом сокращения государственного сектора производства в условиях рыночных реформ.

Необходимость динамичного развития экономики в условиях недостатка полезных ископаемых, энергоисточников, воды, нехватки пахотных земель и территорий для расселения переизбыточного населения заставляет Пекин искать новые подходы к восполнению ресурсодефицита и расширению сферы влияния. Китайская версия азиатского регионализма полностью укладывается в рамки геополитического закона стратегических блоков, согласно которому дальнейшее развитие КНР невозможно без расширения ее территорий (или территорий, контролируемых ею) для того, чтобы соответствовать новым историческим реалиям. КНР имеет территориальные претензии ко многим странам региона: к Японии из-за о-вов Сенкаку, где обнаружены значительные запасы газа; к Вьетнаму, Филиппинам, Малайзии из-за архипелага Спратли в Южно-Китайском море; к Вьетнаму из-за Парасельских островов; к России, несмотря на общее официальное мнение сторон о завершенности пограничных споров в настоящее время. Однако вероятность решения данных территориальных споров вооруженным путем на данном этапе незначительна, что не исключает возникновения локальных конфликтов в регионе в среднесрочной перспективе.

Под влиянием внешнеполитической стратегии КНР происходят изменения в системе международной безопасности и в подсистеме региональных взаимосвязей. Важнейшей тенденцией развития межгосударственных отношений стало столкновение интересов США и Китая на глобальном и региональном уровнях. Одним из аспектов региональной безопасности на современном этапе остается противостояние США и КНР по тайваньской проблеме. США связаны конфликтом с Ираком, что уменьшает их возможности на данном этапе воздействовать на другие кризисы (Иран, Северная Корея, израильско-палестинский конфликт). Применение США оружия против Ирана, по нашему мнению, может спровоцировать военно-политическое руководство Китая на решение тайваньской проблемы военным путем. Опасность возможного китайско-тайваньского конфликта заключается в том, что, начавшись как локальный, он, при условии подключения альянса США – Япония, неминуемо перерастет в крупный региональный конфликт.

Зоной возможного регионального конфликта с участием КНР является и противостояние на Корейском полуострове, превратившееся в серьезную проблему китайско-американских отношений в сфере международной безопасности. Повышается вероятность распространения в регионе ядерного оружия. Получение ядерного оружия Пхеньяном с высокой степенью вероятности вызовет цепную реакцию (Япония, Египет и др.). В перспективе возможное объединение КНДР и РК синонимично для КНР расширению зоны распространения американско-японского влияния. Однако КНДР будет осторожно продвигаться в сторону сближения со своим южным соседом. Следует ожидать со стороны северокорейских властей дальнейших попыток добиться масштабной экономической помощи со стороны США и Южной Кореи взамен на отказ от продолжения испытаний ракетного оружия и постепенную либерализацию режима.

В противовес интересам США и Японии Пекин стремится к объединению двух Корей под собственным протекторатом с тем, чтобы обеспечить себе стратегический выход в бассейн Японского моря. Установление контроля над СВА сразу решит две задачи – позволит Китаю иметь емкий рынок сбыта товаров и ресурсную базу для развития собственной экономики, а

также обеспечит политический контроль над процессом воссоздания корейского государства.

Другим аспектом региональной безопасности являются отношения между США, Китаем и стремительно развивающейся Индией. Темпы роста экономики (за последние 10 лет ее экономика росла в среднем на 8% в год) Индии позволяют предположить, что через 15-20 лет Индия может стать третьей мировой державой после США и Китая. США, пытаясь сдерживать развитие Китая, всеми возможными способами стремятся перетянуть Индию на сторону Запада. Индии предлагаются не только «специальные отношения», места в «восьмерке» и Совете Безопасности ООН, но и новейшее вооружение. Очагами напряженности между Пекином и Дели в складывающихся геополитических отношениях могут быть не только территориальные притязания в отношении Тибета, но и обострение в обозримом будущем борьбы за нефть, маршруты ее транспортировки. США уже предпринимают попытки затруднить свободный доступ Китая к энергоресурсам, диверсифицировать пути поставки ресурсов из Каспийского региона и стран Ближнего Востока. На современном этапе развития экспертами отмечается сближение между Китаем и Индией на почве предотвращения конкуренции за энергоресурсы, которой могли бы воспользоваться третьи силы. Однако рост военно-морского флота Индии (планируемое создание четырех авианосных групп) может изменить расклад политических устремлений в регионе.

Усилению политического авторитета Китая в АТР препятствуют внутренние конфликты: между центральной властью и религиозными движениями, между ханьцами и национальностями в ТАР (Тибетском автономном районе) и СУАР (Синьцзянь-Уйгурском автономном районе). Исламские общины Китая, особенно в Синьцзяне, где они представляют преобладающую часть населения, давно выступают за суверенитет, а радикальные группировки ведут борьбу с китайскими властями, применяя вооруженные и террористические методы. Данные конфликты идентичности представляют угрозу как стабильности КНР и региона, так и мира в целом (в случае дезинтеграции китайского государства), а пути решения данных проблем самым непосредственным образом оказывают воздействие на состояние международных отношений в АТР. Расширение зоны действий ваххабизма, наблюдаемое в последнее время, и ее возможное смыкание с зоной национального сепаратизма в Китае с большой долей вероятности может не только способствовать обострению обстановки в государствах Центральной Азии, но и привести к глобальной катастрофе. Управляемая эскалация напряженности в Синьцзянской конфликтной зоне (равно как и в ТАР) может стать, например, для США – сильнейшего конкурента КНР в борьбе за мировое лидерство – важным инструментом дестабилизации ситуации во всем Китае в случае начала открытой конфронтации на современном этапе либо же в будущей войне с КНР в долгосрочной перспективе. При этом национальный сепаратизм в Синьцзяне уже сейчас не только используется Вашингтоном в собственных целях, но и сознательно провоцируется.

Внешнеполитическая стратегия КНР в перспективе станет представлять серьезную угрозу и национальной безопасности РФ. Восточные регионы РФ уже превратились в сырьевую базу китайской экономики, а также плацдарм для проникновения граждан КНР. Учитывая численность китайского

населения и высокие темпы его прироста, руководство страны будет проводить политику поощрения эмиграции своих граждан в другие страны, и прежде всего, в дальневосточные и сибирские регионы России. Исходя из того, что в общественном мнении населения КНР по-прежнему присутствуют стереотипы, связанные с существованием приграничной проблемы в российско-китайских отношениях, не исключена возможность того, что по мере дальнейшего наращивания экономического и военного потенциалов территориальные претензии к РФ вновь станут частью официальной политики КНР. При возникновении кризисной ситуации в двусторонних отношениях Китай может пойти на ввод своих ВС на территорию РФ под предлогом защиты безопасности и интересов проживающих на Дальнем Востоке и в Сибири китайских граждан.

Для изменения глобального баланса сил в свою пользу и строительства китаеццентричного мира КНР пользуется мирными методами (дипломатическими, экономическими, демографическими) и лишь в крайнем случае задействует силовые способы решения проблем. Однако стремление к лидерству, регионализации и формированию нового мирового порядка по китайскому сценарию, конфликты идентичности в КНР вызывают напряжение в АТР и подготавливают базу для возможных интернационализированных локально-региональных конфликтов XXI в.

На основе вышесказанного можно сделать несколько выводов:

1. Дальнейшее экономическое и военно-политическое усиление Китая неизбежно.

2. Под предлогом борьбы с терроризмом американцы создали целую сеть военных баз вблизи границ Китая, готовясь к войне с КНР.

3. США добровольно не откажутся от своей гегемонии в мире, существовавшей 10 лет после распада СССР (1991–2001), следовательно, геополитический конфликт между США и КНР неизбежен. Вероятен вооруженный конфликт между ними за Тайвань во второй половине 2006–2007 г.

4. Нашествие юаня как независимой от доллара США меры стоимости и расчетной единицы в торговле стран Азиатско-Тихоокеанского региона уже стало своего рода «цунами» для США. Методами информационной войны в экономике и через диаспору Китай теснит Америку в тихоокеанской зоне, активно ведет мировую товарную экспансию, не теряя при этом внутренней национально-культурной самобытности.

5. Сейчас ясно, что именно отношения США и КНР – основной фактор, который будет определять облик нашей планеты в ближайшие десятилетия. Следовательно, геополитическое противостояние между США и Китаем будет главным фактором мировой политики в XXI в. Усиление Китая, очевидно, приведет к новой геополитической структуре мира, т. е. к новой структуре международных отношений.

Литература

1. **Абрамов, В. А.** Международный терроризм – возрастающая угроза национальной безопасности России / В. А. Абрамов, Г. А. Антонов. – Чита, 2005. – С. 86.

2. **Воскресенский, А. Д.** Российско-китайское стратегическое взаимодействие и мировая политика / А. Д. Воскресенский. – М., 2004. – С. 22.

3. **Кистанов, В.** На пороге азиатского века / В. Кистанов // *Азия и Африка сегодня.* – 1996. – № 1. – С. 3.
4. **Китай в мировой политике.** – М.: МГИМО, 2001. – С. 131.
5. **Ли, Сюэбао.** Безопасность с точки зрения глобализации: два различных понимания и причины разногласий / С. Ли // *Гоцзи чжэнчжи (Международная политика).* – Пекин, 2005. – № 11. – С. 9-16.
6. **Михеев, В.** Глобализация и азиатский регионализм – вызов для России / В. Михеев. – М., 2001. – С. 34.
7. **Михеев, В.** Глобализирующийся Китай / В. Михеев // *Азия и Африка сегодня.* – 2003. – № 9. – С. 2.

РАЗДЕЛ XII В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ: ИНФОРМАЦИЯ О ПРОВЕРКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

Информация о результатах проверки деятельности диссертационных советов Д 006.008.01 при ВНИИ ветеринарной санитарии, гигиены и экологии РАСХН, Д 212.148.02, Д 212.148.03, Д 212.148.04 при Московском государственном университете пищевых производств и Д 220.056.03 при Российском государственном аграрном заочном университете

Комиссия, созданная по приказу Рособнадзора от 06.10.2005 № 1970 под председательством члена-корреспондента РАСХН Ю. Н. Федорова (член экспертного совета по сельскохозяйственным наукам ВАК), провела проверку деятельности диссертационных советов Д 006.008.01 при ВНИИ ветеринарной санитарии, гигиены и экологии РАСХН, Д 212.148.02, Д 212.148.03, Д 212.148.04 при Московском государственном университете пищевых производств и Д 220.056.03 при Российском государственном аграрном заочном университете.

В настоящее время данные советы работают в составе базовой сети сроком на период действия Номенклатуры специальностей научных работников.

Комиссия ознакомилась с организацией деятельности диссертационных советов, начиная от приема заявлений от соискателей и кончая выдачей им дипломов.

При ВНИИ ветеринарной санитарии, гигиены и экологии РАСХН был проверен диссертационный совет Д 006.008.01. За 2005 г. защищено 6 докторских и 9 кандидатских диссертаций.

При Московском государственном университете пищевых производств проверено три диссертационных совета: Д 212.148.02, Д 212.148.03 и Д 212.148.04. В 2005 г. в указанных диссертационных советах защищено 2 докторских и 14 кандидатских диссертаций.

В своей работе диссертационные советы руководствуются нормативными документами Высшей аттестационной комиссии, которые доступны для членов совета и соискателей. Все документы, представляемые соискателями в диссертационные советы, находятся в аттестационных делах соискателей в соответствии с предусмотренной описью и хранятся в сейфе. В диссертационных советах соблюдаются сроки процедуры рассмотрения диссертационных дел и защиты диссертаций. Имеются протоколы их рассмотрения и предварительной экспертизы в установленном порядке. Тиражирование и рассылка авторефератов, предоставление диссертаций в научную библиотеку института осуществляются в установленные сроки. Порядок проведения заседаний диссертационных советов соблюдается, что подтверждается стенограммами, в которых фиксируется характер дискуссий в ходе

защиты диссертаций. Следует отметить активное участие членов диссертационных советов в проведении заседаний: кворум при защите кандидатских диссертаций составляет в среднем 80%, при защите докторских диссертаций – 85%. Ведутся журналы регистрации получения и выдачи дипломов доктора и кандидата наук. Диссертационные советы тесно взаимодействуют с отделом аспирантуры, что позволяет планомерно распределять защиту диссертаций в течение года и информировать членов диссертационного совета о предстоящих защитах. Жалоб и нареканий на деятельность диссертационных советов со стороны соискателей и членов совета нет.

Отмечая удовлетворительную в целом работу проверенных диссертационных советов, комиссия обратила внимание их руководителей и ученых секретарей на следующие недочеты в работе.

Не всегда соблюдаются требования пп. 24 и 25 Положения о порядке присуждения ученых степеней в части соответствия критериям п. 8. В заключениях организаций, где выполнена диссертация (п. 14), недостаточно полно отражается личный вклад соискателя, не отмечается наличие первичных документов, оформленных в установленном порядке.

При принятии заключения диссертационного совета необходимо отражать наиболее значимые результаты, полученные лично соискателем, их достоверность, новизну, рекомендации по использованию результатов диссертационного исследования, а также соответствие требованиям п. 8.

Не всегда конверты, содержащие бюллетени тайного голосования, подписаны членами счетной комиссии.

Замечания и пожелания членов комиссии обсуждены с руководством университета, председателями диссертационных советов и учеными секретарями.

При Российском государственном аграрном заочном университете был проверен диссертационный совет Д 220.056.03. В 2005 г. в указанном диссертационном совете защищено 6 докторских и 8 кандидатских диссертаций.

Комиссия отметила недостаточно удовлетворительную организацию оформления и хранения аттестационных дел и предварительной экспертизы диссертационных работ.

Нормативные документы Высшей аттестационной комиссии, которыми должен руководствоваться в своей работе диссертационный совет, не в полном объеме находятся в наличии и малодоступны для членов совета и соискателей. Документы, представляемые соискателем в диссертационный совет, находятся в аттестационном деле соискателя, но не всегда в соответствии с предусмотренным перечнем. Обнаружено много нарушений правил оформления документов. Так, нарушается требование п. 21 Положения о диссертационном совете: не соблюдаются сроки процедуры рассмотрения диссертационных работ с момента их подачи к защите и их трудно проследить, так как на заявлениях и протоколах рассмотрения и предварительной экспертизы, как правило, отсутствуют даты.

В отзывах официальных оппонентов (п. 24) и ведущего учреждения (п. 25) не соблюдаются требования к их оформлению, предусмотренные соответствующими пунктами Положения в части соответствия критериям, установленным Положением (п. 8), а также представления их в совет в установленные сроки.

Имеются случаи идентичности отзывов официальных оппонентов на диссертационные работы. Отмечены случаи нарушения п. 1.6 Положения о диссертационном совете в части проведения разовой защиты диссертаций, выполненных на стыке специальностей, при этом в состав совета по второй специальности вводятся доктора наук иной отрасли. Поэтому многие аттестационные дела возвращаются в диссертационный совет для дооформления. Диссертационный же совет не всегда оперативно реагирует на замечания экспертного совета ВАК.

Замечания и пожелания членов комиссии обсуждены с руководством университета, председателем и ученым секретарем диссертационного совета. Руководству университета рекомендовано усилить контроль за работой диссертационного совета Д 220.056.03.

2 декабря 2005 г. президиум ВАК рассмотрел результаты проверки деятельности диссертационных советов и принял следующее решение:

1. Принять к сведению результаты проверки деятельности диссертационных советов Д 006.008.01 при ВНИИ ветеринарной санитарии, гигиены и экологии РАСХН, Д 212.148.02, Д 212.148.03, Д 212.148.04 при Московском государственном университете пищевых производств и Д 220.056.03 при Российском государственном аграрном заочном университете.

2. Обсудить материалы проверки на заседании диссертационного совета Д 006.008.01 при ВНИИ ветеринарной санитарии, гигиены и экологии РАСХН.

3. Руководству Московского государственного университета пищевых производств усилить контроль за деятельностью диссертационных советов Д 212.148.02, Д 212.148.03 и Д 212.148.04.

4. Рекомендовать руководству Российского государственного аграрного заочного университета укрепить руководство диссертационного совета Д 220.056.03.

5. Опубликовать результаты проверки деятельности диссертационных советов в Бюллетене ВАК.

**Информация о результатах проверки деятельности
диссертационных советов Д 002.006.01, Д 002.006.02,
Д 002.006.03 при Институте языкознания РАН**

Комиссия, созданная по приказу Рособнадзора от 06.10.2005 № 1970 под председательством профессора Б. И. Фоминых (ученый секретарь экспертного совета по филологии и искусствоведению ВАК), в период с 10 октября по 30 ноября 2005 г. провела проверку деятельности диссертационных советов Д 002.006.01, Д 002.006.02, Д 002.006.03 при Институте языкознания РАН.

Диссертационные советы работают в составе базовой сети.

Проверка показала, что за 2005 г. в проверяемых советах было защищено 29 диссертаций. Из них соискателями, не являющимися сотрудниками института, защищено 18 диссертаций, что составляет 62% от общего числа защит.

Установленные сроки от подачи документов до защиты соблюдаются.

Предварительная экспертиза диссертаций в диссертационных советах осуществляется в соответствии с Положением о диссертационном совете и Положением о порядке присуждения ученых степеней.

В качестве оппонентов совет приглашает известных специалистов по рассматриваемой проблеме.

Порядок тиражирования и рассылки авторефератов соблюдается.

Проблемы, рассматриваемые и решаемые в диссертациях, являются актуальными и современными.

Защиты проводятся гласно, с соблюдением всех требований ВАК.

Порядок проведения заседаний диссертационного совета при защите диссертаций соблюдается.

Сроки отправки аттестационных дел в ВАК строго соблюдаются.

В организации была рассмотрена одна апелляция на заседании диссертационного совета Д 002.006.01, материалы переданы в ВАК, где рассматривались экспертным советом по филологии и искусствоведению и выносились на президиум ВАК. Рассмотрение апелляции проходило в соответствии с требованиями существующих нормативных документов.

Были выявлены следующие недостатки.

– Обнаружено, что большая часть диссертаций и авторефератов, хранящихся в институте, не подписаны соискателями, что совершенно недопустимо – это особо отметил президиум ВАК.

– Диссертации не поступают в библиотеку организации, вместо этого хранятся у технического секретаря.

– За 2005 г. три раза переносились сроки защиты диссертаций.

– Протокол заседания диссертационного совета при приеме диссертации к защите отсутствует во втором экземпляре аттестационного дела по присуждению ученой степени, хранящегося в диссертационном совете (Приложение № 20 к Положению о диссертационном совете). Данные протоколы хранятся отдельно в особой папке.

– В журнале учета вручения дипломов соискателям отсутствует дата получения диплома в ВАК.

- Обнаружен ряд заявлений соискателей о приеме диссертации к защите, на которых не датирована виза председателя диссертационного совета.
- Отмечен случай, когда своевременно не поступил отзыв официального оппонента, что привело к переносу даты защиты.
- Не все советы имеют перспективный план защит кандидатских и докторских диссертаций.
- В ряде справок о присуждении ученой степени доктора филологических наук и справок о выдаче дипломов кандидата филологических наук не указано гражданство официальных оппонентов, не указан объем основных публикаций соискателя.
- Обнаружен хранящийся в институте экземпляр докторской диссертации, который не переплетен в твердую обложку.
- Обнаружено заявление соискателя о приеме диссертации к защите, на котором отсутствует дата.

16 декабря 2005 г. президиум ВАК рассмотрел результаты проверки деятельности диссертационных советов и принял следующее решение:

1. Принять к сведению результаты проверки деятельности диссертационных советов Д 002.006.01, Д 002.006.02, Д 002.006.03 при Институте языкознания РАН.
2. Признать деятельность диссертационных советов при Институте языкознания РАН удовлетворительной.
3. Обязать руководство Института языкознания РАН и руководство названных диссертационных советов устранить недостатки, обнаруженные в ходе проверки.
4. Опубликовать результаты проверки деятельности диссертационных советов в Бюллетене ВАК.

**Вниманию руководителей диссертационных советов,
принимающих к защите диссертации на соискание
ученой степени доктора наук**

Объявления о защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук для опубликования в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации принимаются: в № 1 (январь) – до 1 декабря предыдущего года; в № 2 (март) – до 1 февраля; в № 3 (май) – до 1 апреля; в № 4 (июль) – до 1 июня; в № 5 (сентябрь) – до 1 августа; в № 6 (ноябрь) – до 1 октября.

Объявления, поступившие в Высшую аттестационную комиссию после установленного срока, в указанный номер журнала включаться не будут.

Объявления, тексты которых не соответствуют приложению № 9 к Положению о диссертационном совете, содержащие неточности и грамматические ошибки, будут возвращаться в диссертационный совет.

Оплата публикации объявления в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации о защите диссертации на соискание ученой степени доктора наук производится по следующим реквизитам:

ЗАО «Издательство ИКАР», ИНН 7703146422/КПП 770301001

Р/с 40702810938280102431 ОКАТО 45286575000

В Донском ОСБ 7813/1041 Сбербанк России, г. Москва

Кор. с. 30101810400000000225 БИК 044525225

За публикацию объявления о защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук сумма платежа 350 рублей 00 копеек

Квитанция об оплате предоставляется в ВАК вместе с текстом объявления о защите в срок, установленный п. 18 Положения о порядке присуждения ученых степеней.

Для оформления документов оплаты по безналичному расчету необходимо получить бланк договора в ЗАО «Издательство ИКАР»

(117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, тел. 330-89-77, 936-83-28, e-mail: ikar_publisher@mail.ru).

Счет-фактура выдается организации после публикации оплаченного объявления в конкретном номере Бюллетеня.

**АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ
СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

**Диссертационный совет Д 212.172. 01
при Новосибирском государственном педагогическом университете,
г. Новосибирск**

Евсеев Юлия Вячеславовна. «Отцовство как психологический фактор развития личности». Научный руководитель профессор *Н. В. Дмитриева*.

Отцовство является комплексным образованием, в котором можно выделить потребностно-эмоциональный, операциональный, ценностно-смысловой и сквозной компонент – оценочный, в который входят самооценка, а также социальная оценка окружающих. Данные компоненты проявляются на всех уровнях макроструктуры личности. Их взаимодействие носит сложный характер и подчиняется двум принципам: субординационному и координационному, когда более сложные компоненты оказывают непосредственное влияние на низлежащие уровни структуры, однако при этом все компоненты имеют достаточную автономию.

Отцовство является значимым фактором оптимизации развития личности, достигаемой благодаря обеспечению базы для реализации задач развития взрослости и достижения генеративности, а также влиянию отцовства на изменение ценностно-смысловой сферы личности.

Оптимизация развития личности детерминирована не самим фактом наличия детей, а включенностью в жизнь ребенка, принятием отцовской роли. Именно продуктивное отцовство оказывает влияние на развитие личности.

Болбукова Светлана Викторовна. «Психологические условия и факторы оптимизации социальной адаптации личности». Научный руководитель профессор *В. Г. Леонтьев*.

Социальная адаптация личности является динамическим процессом, вследствие чего возможна ее регуляция. При определенных условиях возможно достижение существенного повышения уровня социальной адаптации личности. Анализ проблемы социальной адаптации личности позволил установить, что основными способами повышения уровня социальной адаптации личности являются такие психологические средства, как обучение методам саморегуляции, психологический тренинг. Наличие у личности уверенности в себе способствует ее адаптации к новой социальной среде. Сформированные и развитые навыки саморегуляции психических процессов у личности облегчают процесс ее социальной адаптации.

**Диссертационный совет К 212.069.02
при Забайкальском государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита**

Абрамович Светлана Вячеславовна. «Мониторинг личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом процессе педколледжа». Научный руководитель профессор *Т. К. Клименко*.

Мониторинг личностно-профессионального становления будущего учителя – это система длительного целенаправленного отслеживания процесса и результатов личностно-профессионального становления будущего учителя с целью его прогнозирования и создания среды, обеспечивающей его успешное протекание в педагогическом процессе педколледжа. Критериальную базу этого процесса составляет совокупность компетенций, адекватных природе объектов, условиям образовательного учреждения.

Для эффективной реализации мониторинга личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом процессе колледжа необходима опора на принцип гуманистической направленности, аксиологический принцип, принципы прогностичности, открытости, регулятивности и рефлексивности, дуальности.

Мониторинг личностно-профессионального становления будущего учителя будет эффективным при реализации следующих условий: на основе интеграции основных уровней организации педагогического процесса определены его содержание и алгоритм; разработана система взаимосвязи и взаимодополняемости мониторинга и самомониторинга личностно-профессионального становления будущего учителя; осуществлено организационно-методическое и психолого-педагогическое обеспечение исследуемого процесса.

Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете, г. Магнитогорск

Романова Марина Викторовна. «Развитие информационной компетентности студентов университета на основе конструктивистского подхода». Научный руководитель профессор *З. М. Уметбаев*.

Разработана модель развития информационной компетентности студентов на основе конструктивистского подхода, включающая целевой, содержательный, технологический, организационный и результативный компоненты.

Модель развития информационной компетентности студентов, структура которой взаимосвязывает целевой, содержательный, организационный, технологический и результативный компоненты, а реализация осуществляется на принципах конструктивистского подхода (интеллектуального партнерства, центрации на личность, рефлексивной активности, технологичности, конструктивного взаимодействия, имитационного моделирования, дополнительности, осознанной перспективы, обратной связи).

Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное функционирование данной модели в процессе подготовки студентов.

Комплекс педагогических условий эффективного функционирования предлагаемой модели включает: целостное погружение студентов в информационную деятельность на основе технологии проектирования экспертной системы; партисипативное управление информационной деятельностью студентов, оптимально-адаптивное наращивание самоуправляющих функций студентов; интенция процесса развития информационной компетентности студентов в режим саморазвития на основе актуализации мотивационной сферы студентов и стимулирования их выхода в рефлексивную позицию.

Диссертационный совет КМ 212.253.02
при Сибирском государственном технологическом университете,
г. Красноярск

Тупилюк Ольга Васильевна. «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности». Научный руководитель профессор *Г. И. Чижакова*.

Структура методологической культуры учителя включает в себя четыре компонента: когнитивный (методологические знания, осознание аксиологической функции профессионально-педагогической деятельности, интеллектуальные умения, связанные с переработкой усваиваемой информации); исследовательский (умение выделить и сформулировать педагогическую проблему, определить варианты ее решения в соответствии с ценностными ориентирами развития образовательной практики и проверить их); коммуникативный (эмпатийные установки, умение поддерживать коммуникативное взаимодействие и регулировать свое эмоциональное состояние в конкретной ситуации); рефлексивно-ценностный (умение осуществлять ценностную рефлексию профессионально-педагогической деятельности и диагностику культуры психической саморегуляции).

Основными критериями сформированности методологической культуры учителя являются методологическая грамотность, обозначающая умение определять цели и ценностное содержание методической деятельности на основе методологического знания; владение исследовательскими, коммуникативными, рефлексивными умениями и умениями психической саморегуляции. Названные критерии во взаимосвязи раскрывают разные аспекты методологической культуры учителя и отражают его направленность на получение новых научных знаний и их использование в практической профессионально-педагогической деятельности.

Методологическая культура учителя формируется системой работы (планирование, организация, руководство, контроль), позволяющей овладеть методологией целостного педагогического процесса. Необходимыми условиями ее формирования являются: включение учителей в разработку программы методической работы школы с целью осуществления ими самостоятельного методологического поиска; приобщение учителей к методической работе посредством обогащения ее форм (мастер-класс, кафедра, проектная команда, медико-психолого-педагогический консилиум, годичная команда учителей, творческая микрогруппа, педагогическая мастерская, школа исследователя); привлечение учителей к управлению реализацией программы формирования методологической культуры учителя путем использования различных способов принятия решений (командная цепочка, голосование, консенсус и др.)

Ананьин Павел Сергеевич. «Становление управленческой культуры специалиста социальной работы в процессе послевузовского образования». Научный руководитель профессор *М. К. Добровольская*.

Становление специалиста социальной работы в процессе послевузовского образования – это специально организованное обучение, ориентированное на специфику образования взрослых, осуществляющих свободный

выбор профессионально-образовательных модулей и освоение профессиональных действий, обеспечивающих выполнение конкретных управленческих задач на базе дисциплин гуманитарного, общепрофессионального, специального циклов, освоения инновационных практик, освоения передового опыта.

Организационно-педагогическими условиями становления управленческой культуры специалиста социальной работы в процессе послевузовского образования выступают: последовательно-поэтапное проектирование модели становления управленческой культуры специалиста социальной работы; обогащение управленческой культуры специалиста социальной работы; своевременное проведение мониторинга становления управленческой культуры специалиста социальной работы.

Модель становления управленческой культуры специалиста социальной работы в процессе послевузовского образования включает в себя гуманитарный, общепрофессиональный и специальный блоки, учебные модули «Управленческая культура специалиста социальной работы успешная карьера» и «Самопомощь в контексте “Управленческая культура специалиста социальной работы – успешная карьера”» и их организационно-педагогическое обеспечение.

Педагогическая стратегия обогащения управленческой культуры специалиста социальной работы ориентирована на освоение им приемов самопомощи, самооценки на оптимальном, устойчивом, критическом уровнях посредством выделения информационно-познавательного, эмоционально-ценностного, креативно-деятельностного показателей и разработки научно-методических рекомендаций по освоению теоретического и практического материала в соответствии с задачами специализированной подготовки к управленческой деятельности.

Программа мониторинга включает в себя стартовую, текущую, программно-ориентированную диагностики. Алгоритм мониторинга цикличен и разворачивается в направлении от информационного шага, предусматривающего стартовую диагностику, к собственно диагностическому, предполагающему текущую диагностику, и от него – к информационному шагу на новом уровне, что позволяет определить состояние личностной управленческой культуры и определять приемы самосовершенствования.

Сарычев Вячеслав Анатольевич. «Роль свойств темперамента в проявлении любознательности личности». Научный руководитель профессор С. И. Кудинов.

Впервые рассмотрена специфика проявления любознательности обусловленная силой – слабостью нервной системы, направленностью психической активности и эмоциональности личности и выявлены характерные различия в психологической структуре любознательности, обусловленные силой – слабостью нервной системы, экстравертной – интровертной направленностью и эмоциональной стабильностью – эмоциональной неустойчивостью личности.

Доказано, что экстравертная направленность обуславливает более высокие показатели инструментально-стилевых переменных любознательности. Напротив, интровертная направленность определяет пониженные значения одноименных инструментально-стилевых переменных любознательности. Соотношение переменных в психологической структуре свойства подчеркивает особенности, типичные для экстравертной и интровертной направленности личности.

Доказано, что эмоциональная неустойчивость личности обуславливает более высокие показатели агармонических переменных любознательности, напротив, эмоциональная стабильность характеризуется более низкими значениями агармонических переменных, выявлены особенности психологической структуры любознательности, обусловленные характером эмоциональности. Эмоциональная неустойчивость обуславливает повышенную избирательность мотивационно-смысловых переменных любознательности, тогда как эмоциональная стабильность определяет большую вариативность мотивационно-смысловых свойства.

**Диссертационный совет Д 212.088.02
при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово**

Гозман Татьяна Марковна. «Организационно-педагогические условия повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса». Научный руководитель доцент *Ю. А. Долженко.*

Дано обобщающее представление о сущности интеграции образовательного процесса как условия становления его целостности на основе взаимодействия субъектов, взаимозависимости целевого, содержательного, технологического и результативного компонентов.

Выявлены основные затруднения учителей в области интеграции образовательного процесса.

Разработана структурно-функциональная модель повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса, включающая в себя мотивационно-целевой, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный компоненты и реализующая диагностическую, образовательную, развивающую, компенсаторную, интегрирующую и координирующую функции.

Выявлены особенности поэтапного развития субъектных позиций учителей в области интеграции образовательного процесса.

Определена и научно обоснована совокупность организационно-педагогических условий повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса:

– в основе повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса лежит структурно-функциональная модель, включающая в себя мотивационно-целевой, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный компоненты и реализующая диагностическую, образовательную, развивающую, компенсаторную, интегрирующую и координирующую функции;

– средством реализации модели является специальная программа повышения квалификации, учитывающая особенности интеграции образовательного процесса как объекта изучения и соответствующего вида профессиональной деятельности, затруднения учителей в его реализации, специфические функции образования взрослых в системе повышения квалификации;

– создано и используется методическое обеспечение программы;

– сам процесс повышения квалификации должен носить интегрированный и преемственный характер через институты повышения квалификации, муниципальные методические службы и школьные профессиональные формирования, обеспечивающий развитие и интеграцию субъектных позиций учителя (обучаемый, самоорганизующийся, обучающий).

Определены критерии и показатели эффективности повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса.

Сидоренко Аля Алексеевна. «Формирование и сохранение здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа». Научный руководитель профессор Э. Казин.

Здоровьесберегающая образовательная среда образовательного учреждения интернатного типа – это пространство, в котором осуществляются мероприятия, направленные на формирование и сохранение физического, психического и социального здоровья воспитанников за счет осуществления индивидуально-ориентированной, психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи, психолого-физиологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса с целью решения проблем школьной, социальной адаптации и дезадаптации.

Факторами, влияющими на формирование и сохранение здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, являются социально-психологические, организационно-педагогические, медико-физиологические.

Педагогическими условиями формирования и сохранения здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа являются: реализация программно-целевого подхода к формированию и сохранению здоровья воспитанников; использование комплекса здоровьесберегающих педагогических технологий формирования и сохранения здоровья воспитанников; осуществление оценки результативности эксперимента по формированию и сохранению здоровья воспитанников.

**Диссертационный совет Д 212.011. 01
при Барнаульском государственном педагогическом университете,
г. Барнаул**

Лазаренко Ирина Рудольфовна. «Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров». Научный руководитель профессор А. Н. Орлов.

Для результативного управления инновационными процессами в системе ДПО управленческих педагогических кадров недостаточно рассматривать их только в формате курсового (учебного) взаимодействия, поскольку оно не охватывает весь спектр направлений и форм сотрудничества учреждений системы ДПО, образовательных учреждений и органов управления образованием. Это, в свою очередь, требует уточнения состава и структуры исследуемой системы, адекватно отражающих ее реальное состояние, выполняемую участниками этого взаимодействия деятельность.

Управление инновационными процессами в системе ДПО осуществляется в единстве и целостности курсового (учебного) и межкурсового (профессионально-образовательного) взаимодействия системы ДПО, органов управления образованием и образовательных учреждений, основывается на выявленных тенденциях и источниках развития исследуемой системы, закономерностях реализации в ней новшеств и инноваций, с учетом факторов

риска. В качестве тенденций мы выделили дифференциацию целей и содержания дополнительных профессиональных программ, приоритетность субъектных доминант, интеграцию, регионализацию, диверсификацию дополнительного профессионального образования; в качестве источников – региональную образовательную специфику, тенденции в развитии системы школьного образования.

Разработанная модель управления инновационными процессами в системе ДПО управленческих педагогических кадров представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов – концептуальный, содержательный, технологический, ресурсный и результативный. Ее реализация обеспечивает целенаправленное развитие системы ДПО и ее подсистем в единстве курсового и межкурсового взаимодействия, рост образовательного, управленческого и кадрового потенциалов системы в целом.

Модель управления инновационными процессами в системе ДПО управленческих педагогических кадров характеризуется как комбинаторная, связанная с вариативной реализацией целей, что не предполагает разработку единой технологии ее реализации. Технологичность модели проявляется через механизмы управления инновационными процессами, обеспечивающие достижение целей в соответствии с уровнем готовности образовательной системы генерировать и реализовывать новшества.

Условиями результативности управления инновационными процессами выступают социальная поддержка инновационных начинаний, предполагающая взаимное признание значимости осуществляемой деятельности, открытость для взаимодействия с наукой и практикой, учет тенденций в функционировании систем, интеграция и использование потенциала коллективных и индивидуальных субъектов, позиционирование на рынке дополнительных образовательных программ и услуг; гармонизация ценностных ориентаций субъектов взаимодействия, выработка общих подходов к развитию системы, сформированное ценностное отношение к профессионально-образовательному взаимодействию как элементу организационной культуры, развитие проблемного сознания участников, разработка механизма инициации новшеств; опережающая подготовка кадров для реализации инновационных процессов в системе ДПО, основанная на прогнозировании востребованности кадров для системы образования, функционирование «команд развития»; непрерывное информационно-аналитическое, программно-методическое и научно-методическое сопровождение образовательного процесса и межкурсового взаимодействия.

Критерии результативности управления инновационными процессами – социальная значимость, рост потенциала системы, гуманизация и прогностичность – позволяют фиксировать влияние управления инновационными процессами на расширение возможностей управленцев по реализации права на получение качественных образовательных услуг, их большую доступность, обеспечивающую социальную защищенность и профессиональную стабильность; достижение кооперативного эффекта подсистем в функционировании и развитии системы ДПО; реальные возможности участия управленцев в целеобразовании и целеосуществлении, проектировании содержания и форм курсового и межкурсового взаимодействия; перспективы в развитии системы, обеспечивающие не только ее выживание, сохранение системных качеств, но и возможность дальнейшего развития.

Сухорукова Галина Петровна. «Управление профессиональной подготовкой психологов в филиале вуза».

Личность студента-психолога в образовательном процессе является приоритетной, она выступает в качестве субъекта профессиональной подготовки, поэтому ведущей линией в управлении профессиональной подготовкой психологов является создание условий, детерминирующих их профессиональное и личностное развитие через развитие самосознания в период обучения.

Создание управленческих служб компенсации специфических недостатков вузовских филиалов – объективное условие выравнивания потенциалов филиала и головного вуза в профессиональной подготовке психологов.

Мотивационная готовность профессорско-преподавательского состава и студентов филиала вуза к достижению государственных образовательных стандартов может обеспечиваться на основе интериоризации целей, подведения базы убеждения под специфические задачи управления и результатов деятельности управленческих служб компенсации специфических недостатков вузовских филиалов.

Процесс обеспечения профессионального роста профессорско-преподавательского состава осуществляется в соответствии с целями, содержанием, адекватными содержанию педагогическими коммуникациями и результатами деятельности управленческих служб компенсации специфических недостатков вузовских филиалов.

Реализация модели профессиональной подготовки психологов в филиале вуза служит выравниванию результативности филиала и головного вуза.

**Диссертационный совет К 212.226.01
при Кузбасской государственной педагогической академии,
г. Новокузнецк**

Игумнова Ольга Викторовна. «Формирование готовности учащихся основной школы к выбору профиля обучения (на примере гуманитарного направления)». Научный руководитель профессор *Л. И. Кундозерова*

Выявлены и обоснованы теоретические предпосылки успешного формирования готовности учащихся основной школы к выбору гуманитарного направления последующего обучения: реалистичность представления учеников о своих личностных качествах (способность к эмпатии), психических особенностях (наличие образных средств восприятия, памяти и мышления), интересах, склонностях и способностях (коммуникативные); информированность об особенностях организации будущей деятельности в рамках избираемого профиля (приоритетные виды учебно-познавательной деятельности и возможные трудности, связанные с их реализацией); наличие умения соотносить информацию о себе с требованиями, которые предъявляются к ученику, избирающему гуманитарное направление обучения; наличие положительной мотивации к гуманитарно-ориентированной учебно-познавательной (проектной, исследовательской) деятельности; наличие у обучающихся основной школы соответствующих гуманитарным наукам компетенций (дискурсивной, прагматической, когнитивной и информативной); наличие личностного смысла изучения гуманитарных дисциплин, сочетающегося с реалистичными ожиданиями учащихся.

Уточнено содержание понятия «готовность учащихся основной школы к выбору гуманитарного направления обучения» применительно к замыслу исследования.

Готовность к выбору гуманитарного направления обучения – это комплексное новообразование, которое охватывает мотивационно-ценностную, когнитивную и деятельностную сферы учащегося основной школы и проявляется в:

– способности определить для себя личностный смысл получения гуманитарного образования (удовлетворение познавательной активности, формирование личностно-привлекательного образа профессионала);

– наличии внутренней ориентированности на углубленное изучение гуманитарных предметов (знание приоритетных видов учебной деятельности в избираемом профиле обучения, настроенность на их осуществление);

– обогащении опыта успешной учебно-познавательной деятельности в данном направлении (умение работать с источниками информации, совершенствование речевых, развитие компенсаторных умений, расширение социокультурных знаний);

– желании осуществить выбор гуманитарного направления обучения с презентацией обоснованных аргументов своей позиции (наличие личного плана профессионального старта).

Выявлены и экспериментально проверены педагогические условия успешного формирования готовности учащихся основной школы к выбору гуманитарного направления последующего обучения:

– систематическое изучение психологических особенностей учащихся основной школы;

– поэтапное повышение значимости самооценки личностных качеств учащихся в процессе осуществления деятельности, требующей проявления умственных, эмоциональных способностей личности;

– реализация воспитывающей, обучающей, развивающей, корректирующей функций педагогического сопровождения рефлексии учащихся основной школы;

– использование фасилитаторского, диалогического, персонифицированного стиля педагогического общения;

– вовлечение учащихся основной школы в активную учебно-познавательную (в том числе проектную и исследовательскую) деятельность, требующую применения наличествующих знаний и умений по гуманитарным предметам для решения задач межпредметного характера, расширяющих кругозор о мире труда и профессий, взаимосвязанных с гуманитарным образованием;

– опора на гуманистические ценности при формировании научно- и учебно-методического сопровождения процесса профильной ориентации, которые позволяют школьникам развивать свои общеучебные, специальные умения, определять собственные ценностные ориентации в структуре жизненного и профессионального самоопределения;

– организация и проведение профессиональных проб, курсов по выбору с использованием проектной технологии и технологии обучения в сотрудничестве, различных режимов взаимодействия участников образовательного процесса (преобладание коллективных форм работы, их сочетание с индивидуальным консультированием) и с предоставлением ученикам возможности осуществлять выбор содержания и видов деятельности.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел/факс: (383) 2-68-11-61, 2-68-11-91

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	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71
Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор Нургалеев Владимир Султанович
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор Игнатова Валентина Владимировна
	доктор психологических наук, профессор Орлова Светлана Николаевна
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Андрюченко Алена Васильевна

**Диссертационный совет Д 212.088.02
при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

**Диссертационный совет К 212.226.01
при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Редлих Сергей Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Кундозерова Людмила Ивановна
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор Ростовцев Альберт Николаевич

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Шалаев Иван Кириллович**
Заместитель председателя доктор психологических наук
Клочко Виталий Евгеньевич
Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
профессор **Шептенко Полина Андреевна**

**Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор философских наук,
профессор **Романов Валентин Федорович**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Беликов Владимир Александрович**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Сайгушев Николай Яковлевич**

**Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор физико-математических наук,
профессор **Обухов Валерий Владимирович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**
Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральской государственной академии физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **Найн Альберт Яковлевич**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Куликов Леонид Михайлович**
Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

**Диссертационный совет К 212.069.02
при Забайкальском государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Клименко Татьяна
Константиновна**
Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Дугарова Дулма Цырендашиевна**

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
доцент **Десненко Светлана Ивановна**

**Диссертационный совет Д 212.306.02
при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова**

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.: (4112) 49-49-16, 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук,
профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Неустроев Николай Дмитриевич**

Ученый секретарь доктор педагогических наук,
профессор **Петрова Светлана Максимовна**

О НОВЫХ КНИГАХ

Шушерина О.А. Математические методы в психологии: учеб. пособие. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 144 с.

Одним из принципов психология является получение новых знаний о психологических процессах и более глубокое проникновение в их суть. Эффективный инструментарий для решения этой задачи предоставляет математика.

В. Ю. Большаков

Принято считать, что математика – это царица наук, и любая наука становится по-настоящему наукой, только когда она начинает использовать математику. С. С. Стивене в своей работе «Экспериментальная психология» писал: «Зрелость науки обычно измеряется тем, в какой мере она использует математику».

Нельзя провести резкую черту, разграничивающую такие науки, как психология и математика, они взаимно дополняют друг друга. Главное отличие психологических знаний, использующих математические методы, заключается в том, что их предмет исследования не только может быть описан, но измерен. При тесном взаимодействии данных наук мы можем получить наиболее обширное и целостное знание. Ученый постоянно ищет свой путь в выявлении закономерностей и фактов. Математические методы могут оказать в этом неоценимую помощь.

Нельзя, однако, забывать, что сама по себе математика – это только инструментарий, помогающий психологу эффективно разбираться в сложном экспериментальном материале.

Применение математических методов требует большой осторожности. Без понимания сути используемого метода, без знания условий и границ его применимости, без учета статистической значимости полученного результата сделанные выводы могут оказаться ошибочными.

С увеличением числа количественных показателей, характеризующих состояние и развитие психолого-педагогических явлений, увеличиваются возможности их содержательного анализа.

В настоящем пособии делается попытка в простой и в то же время достаточно строгой математической форме представить основные математические методы количественного описания психологических явлений и процессов.

Учебное пособие по дисциплине «Математические методы в психологии» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта к профессиональным образовательным программам по специальности 020400 – Психология. В пособие включены разделы: «Измерения и представление эмпирических данных в психологии. Анализ одной выборки»; «Проверка статистических гипотез (непараметрические критерии различий, критерии согласия, параметрические критерии различий)»; «Корреляционный анализ (коэффициенты Пирсона, Спирмена, Кендалла, ассоциации)».

Подробно разобраны теоретические вопросы, приведены алгоритмы решения психологических задач с использованием методов математической статистики. Основные методы обработки психологических данных рассматриваются на достаточном количестве примеров. Приведены таблицы критических значений критериев.

Рекомендуется студентам-психологам, преподавателям, аспирантам и всем, кто применяет математические методы в психолого-педагогических исследованиях.

Т. А. Ромм

ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВ

Рецензия на монографию Н. Н. Родигиной «"Другая Россия". Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века» (Новосибирск: НГПУ, 2006. – 343 с.)

По мнению видных теоретиков и историков культуры, человечество вступило в новую фазу перехода от одного типа культуры к другому, и миссия этого перехода состоит в диалогическом контакте прошлого и будущего. Происходящий период, считают они, предполагает возникновение открытости сознания современного человека к своему прошлому. В соответствии с этим образование, в условиях кардинальной смены своих ориентиров, принимая вызов начала XXI столетия, должно выработать такую позицию, которая не была бы чревата культом абсолютного отрицания и позволяла бы найти возможности диалога с традицией прошлого. Новые ориентиры развития образования не могут быть сформированы извне, они должны естественно «вырастать» из культурных традиций. Сегодня в контексте «философско-мировоззренческого» методологического самоопределения образования значимость системного обращения к историческим философско-педагогическим традициям возрастает.

В этой связи актуальность и интерес представляет монография старшего научного сотрудника кафедры отечественной истории НГПУ Н. Н. Родигиной «"Другая Россия". Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века», адресованная широкому кругу читателей, интересующихся историей. Сразу хочется обратить внимание на то, что это – специальная научная работа, соответствующая и жанру монографии, и специфике исторического исследования. Однако она, несомненно, имеет общегуманитарный потенциал. Мы согласны с автором, которая говорит о том, что ее подходы и исследовательские методики могут быть использованы для выявления и характеристики самых различных культурно-исторических образов на страницах периодической печати. Их можно применять для исследования компонентов картины мира представителей различных социальных сообществ, для выяснения отношения общественного мнения и массового сознания к историческим личностям, мифологическим и литературным персонажам, концептуально значимым реалиям прошлого и настоящего.

Работа Н. Н. Родигиной написана очень хорошим языком, и ощущение диалога с автором не оставляет на протяжении всего текста, побуждает к размышлениям. А. Я. Гуревич, говоря о позиции историка, утверждал: «История должна учить взаимопониманию. Не судить, но понимать – таков девиз историка вообще и в особенности историка конца XX века». Предлагаемая работа в полной мере соответствует этому предназначению.

Есть еще одно качество, которое, вне всякого сомнения, делает работу Наталии Николаевны современной и актуальной. Это ее педагогический потенциал, ее востребованность с точки зрения современной педагогической науки. Здесь, на наш взгляд, есть три аспекта, позволяющие сделать подобное заключение.

Первое. Обращаясь к проблематике «образа географического региона» как феномена общественного мнения и интеллектуального конструкта, автор опирается на новейшие тенденции развития методологии современного гуманитарного знания. Н. Н. Родигина показывает эвристическую ценность герменевтического подхода, подвергая журнальную прессу очень внимательному рассмотрению. При использовании в духе исторической антропологии (Р. Шартъе, Р. Мандру, Ж. Ле Гофф) категорий ментальной истории выявлены особенности формирования мира представлений в процессе влияния системы ценностных ориентаций и коллективных образов на коллективное поведение, повседневную культуру людей. Применено введенное в науку Д. Н. Замятиным понятие культурно-географического образа (его частные случаи – геоэкономический, геосоциальный, геополитический образы) как элемента и фактора культуры. Вывод, который делает исследователь: с одной стороны, культурно-исторический образ – это максимально дистанцированное и опосредованное представление реальности, он выявляет «рельеф» культуры, являясь одновременно культурой в ее высших проявлениях, с другой же стороны, образ – часть реальности; он может меняться вместе с ней.

Подобный культурологический подход может быть продуктивным и в педагогике. Наш традиционный педагогический процесс предполагает доминирование знания, на котором держится обучение. Но сегодня складывается совершенно иное понимание, согласно которому в первую очередь необходимо осваивать принципы, методы, способы действия, а не готовые знания и теории. Сказанное означает: все, что предлагается обучающемуся, должно быть проработано с учетом возможной рефлексивной позиции, такого способа овладения содержанием, который указывает смысловые контексты изучаемого.

Работа Н. Н. Родигиной представляет методологический интерес, ибо закономерности развития гуманитарного знания распространяются в равной степени как на историю, так и на педагогику. Сама процедура интерпретации исторической информации (выделение уровней формирования образов как смыслообразующих единиц), определение ее смыслов в ходе работы с метафорами и топонимами, современная ее оценка (см. раздел «Образ региона как феномен общественного мнения и интеллектуальный конструкт»), – все это позволяет выявить возможности субъективистских, интерпретативных подходов в решении в том числе и педагогических исследовательских задач.

Второе. Особый интерес с точки зрения педагогики в предлагаемой монографии представляет выделение социокультурного уровня «осмысления» Сибири, который может быть осуществлен, среди прочего, при помощи анализа школьных учебников и детской литературы (раздел «Источники формирования образа Сибири в общественном мнении Российской империи»). Тот факт, что учебная литература обладает не только большим информационным потенциалом, но и оказывает существенное влияние на конструирование картины мира будущих взрослых, формирование их ценностных ориентаций, референтных моделей поведения, в данной работе находит дополнительное доказательство и конкретизацию при анализе учебников по истории (И. К. Кайданова, С. М. Соловьева, Д. И. Иловайского, И. И. Беллярминова) и географии (Е. Зябловского, Е. А. Лебедева, П. Белоха, Ф. Студитского) – наиболее популярных и широко использовавшихся в гимназическом преподавании в XIX в. Причем уникальность и оригинальность ситуации заключается в том, что роль детской и учебной литературы в формировании представлений о регионе до настоящего времени не привлекала внимание исследователей.

Заслуживает внимания сама процедура анализа учебников конкретной исторической эпохи, предлагаемая Н. Н. Родигиной. Автору удается сочетать и реализовать двойную установку. С одной стороны, учебная литература предстает как объект предметно-методического анализа, и автор демонстрирует образец грамотного, вдумчивого, современного подхода к анализу учебников по истории и географии (см., например, дидактический анализ «Учебной книги по русской истории» С. М. Соловьева или учебника Е. Зябловского «Краткое землеописание Российской империи») как образцов учебной литературы. С другой стороны, данная литература выступает все-таки как источник для решения исследовательских задач более высокого уровня. Сочетание этих двух позиций позволяет автору обеспечить высокий уровень достоверности выявленной информации, глубину и доказательность выводов.

Определяя круг вопросов для выявления представлений об источниках формирования образа региона в общественном мнении пореформенной России, понимания природы стереотипов массового сознания, автор монографии определяет объем и содержание информации о Сибири, которую предлагали для осмысления своим читателям авторы школьных учебников. Он выявляет наиболее значимые, с точки зрения авторов учебников, реалии сибирской жизни, конструирует авторские образы Сибири, дает современную оценку этих образов с общекультурной и дидактической точек зрения.

Таким образом, очевидна эвристическая ценность исторической информации, полученной при анализе учебной литературы, которая может быть актуализирована в преподавании современных курсов по историческому и географическому краеведению, как школьных, так и вузовских. Но также несомненна и ценность самой процедуры анализа, которая может быть актуальной в процессе подготовке учителя-предметника. Есть еще один тонкий нюанс политического характера, на который автор монографии обращает внимание. При всем том, что учебная литература не могла не испытывать на себе идеологическое влияние (и это учтено при анализе), из текста монографии видно, как при существовавших явных тенденциозных уста-

новках учебной литературе удавалось сохранять многообразные сюжеты, касающиеся исторической и географической картины региона.

Третье – воспитывающий потенциал монографии. Обращение к региональной истории, к глубокому «прочтению» исторической повседневности имеет непреходящее значение с точки зрения воспитания патриотизма, чувства достоинства человека как гражданина и гордости за свое прошлое. Материал, представленный в монографии, дает такую возможность – выявленные исторические реалии, при характеристике которых употребляется топоним «Сибирь»; многослойность, неоднозначность образов Сибири, которые представляют широкое поле для размышлений; констатация установки на «укоренение у учащихся любви и преданности престолу и отечеству», присутствовавшей в ориентации учебной литературы; нетривиальные этнографические и биографические сюжеты и пр. Подобная информация может быть востребована в процессе формирования личности, ее отношения к миру и себе как части этого мира через осознание и принятие себя в мире и мира в себе. Отсутствие в самой монографии однозначных, линейных оценивающих характеристик педагогических сюжетов свидетельствует о гуманистическом потенциале работы, само по себе обладает воспитательным смыслом.

Хочется надеяться, что рецензируемая работа не останется без внимания сибирских педагогов – ученых, практиков, студентов.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3–4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы в алфавитном порядке, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13, 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления литературы различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15:

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Ахметова Анна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Гаврилова Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, Москва

Герашенко Маужид Мидехатовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и педагогики Сибирского института финансов и банковского дела, Новосибирск

Ендропов Олег Васильевич – доктор медицинских наук, профессор, декан факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Зорина Валентина Лазаревна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией дидактики Сибирского государственного технологического университета, заведующая центром «Теория и технология способа диалектического обучения» ГОУ ДПО Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, Красноярск

Ищенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, заведующая кафедрой философии, педагогики и психологии ГОУ ДПО Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, Красноярск

Канчуков Сергей Алексеевич – генерал-майор, заместитель командующего войсками Сибирского военного округа, Чита

Кириллина Валентина Николаевна – кандидат философских наук, профессор Государственного университета – Высшей школы экономики, докторант МосГУ, Москва

Кончиц Николай Степанович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск

Луков Валерий Андреевич – доктор философских наук, профессор, заместитель ректора МосГУ по научно-исследовательской работе, директор Института гуманитарных исследований МосГУ, академик Международной академии наук (IAS), Международной академии наук педагогического образования, Москва

Мудрик Анатолий Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Новикова Г. П. – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, ученый секретарь отраслевого отделения педагогики и методики дошкольного и начального образования МАНПО, Москва

Нургалеев Владимир Султанович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Родигина Наталия Николаевна – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Ромм Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Савиных Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Йошкар-Ола

Силиева Е. Г. – доктор педагогических наук, профессор РГСУ, Москва

Скибицкий Эдуард Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирского института финансов и банковского дела, Новосибирск.

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Таюрский Анатолий Иванович – академик РАО, доктор экономических наук, профессор, председатель Сибирского отделения РАО, Красноярск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических теорий и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Халимова Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Хакасского РИПК и ПРО, докторант КГПУ им. Астафьева, Абакан

Шматков Руслан Николаевич – кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры математики и информатики Новосибирского гуманитарного института, Новосибирск

Шушерина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

SUMMARY

V. A. Slastyonin

THE SUBJECT-CENTERED APPROACH IN GENERAL AND VOCATIONAL TRAINING

The authors of the paper speak about subject-centered problems that occupy one of the central places in theoretical and applied research in anthropological sciences today. This approach becomes one of the primary directions in studying psycho-pedagogical mechanisms of personal and professional development of the specialists.

L. N. Kulikova

CORPORATE SPIRIT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: ESSENCE, FORMATION AND HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL POTENTIALS

The author of the paper speaks about present awakening of self-consciousness of the Russian society, which gave birth and brought into practice such unusual phenomena as "corporation", "corporate culture" and "corporate spirit" of an organization. Strengthening of the individual and corporate self-consciousness of the members of our society is one of the opportunities to amplify the power of the country. Thus the character of the "corporate spirit" in our society calls for humanization of its pedagogical potentials. This task is one of the most urgent in science and practice.

A. V. Mudrik

INCREASE OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM IN SOCIAL CONTEXT

The author discusses the current transition to an information society, which implies a more significant role of education in general, and the professional pedagogical education in particular.

T. N. Ischenko, V. L. Zorina, V. S. Nurgaleyev

THE DIALECTIC APPROACH TO APPLICATION OF THE FEEDBACK PRINCIPLE IN EDUCATIONAL PROCESS

Application of the feedback principle in the educational system helps reveal the changes occurring in it and make corrections. On the other hand, it is possible to forecast the condition of the system in certain periods. This approach ensures flexible management and creation of new options for its development. The feedback principle based on the dialectic method is provided at three levels: methodological (philosophical), didactic and psycho-pedagogical.

R.N. Shmatkov

**A MODEL OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM
FOR SPECIALISTS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION
BY THE MODULAR EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

In this article suggestions on the choice of the quality management system for specialists of higher professional education training by the modular educational technology are considered. An actuality of a quality management system for a modern Russian institution of higher education is shown. Different models of quality management systems for home institutions of higher education are discussed.

F. Sh. Teregoolov

FORMATION OF CONSCIOUSNESS – THE MONISTIC APPROACH

The author of the paper compares human consciousness to a test-bed or an experimental platform that is used to build the adequate reflection of the world around us, and where the programs of interaction with this world are developed.

V. A. Lookov, V. N. Kirillina

THE GENDER CONFLICT: A SYSTEM OF CONCEPTS

Skibickiy E.G., Gerashenko M.M. Competence development of students of economic field using computer technologies.

The article dwells upon the approach to competence development of students of economic field in accounting, finance and computer technologies.

Ye. G. Silyayeva

**FORMATION OF CULTURE OF THE PERSON OF A SPECIALIST:
THE SYNERGETIC APPROACH**

The author of the paper employs the methodology of synergetics, which replaces accents in the study of culture of the person from the phenomenological resultant form to a dynamic continual sphere.

G. P. Novikova

**HUMANISTIC TRADITIONS AND VALUES – THE IDEOLOGY
OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL PROCESS**

The author of the paper writes about the ideology of educational process as a system of certain basic values. She calls them the spiritual manufacture. Its product is not a simple transfer of some new knowledge, values and senses, but discovery of the essential forces and vital operative abilities of children.

Skibitskiy Ye.G., Geraschenko M.M.

COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF ECONOMIC FIELD USING COMPUTER TECHNOLOGIES

The article dwells upon the approach to competence development of students of economic field in accounting, finance and computer technologies.

N. N. Barkova

THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS OF APPEARANCE OF REFORMIST PEDAGOGICS IN RUSSIA IN THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENT.

The author of the paper speaks about the reformist pedagogics in Russia in the late 19th – early 20th cent. Its main peculiarity was closer attention to the person of the child, which gave rise to new solutions of certain problems of education.

A. S. Obukhov, Ye. P. Pivovarova

THE RITUAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF THE TELENGITES IN MOUNTAIN ALTAI

In the paper the authors account for the ritual support of development of the person in monoethnic conditions. The example under investigation is a remote Telengites' settlement Yazula in the Ulagan district of the Altai Republic. The conclusions are based upon the authors' own research and also on materials of other authors received earlier.

Ye. G. Savinykh

UNIVERSITY AS THE CENTER OF ADULT EDUCATION IN THE USA

The United States of America have accumulated rich and useful experience in pedagogical educational institutions. Alongside with the traditional model of vocational training a variety of other systems of adult education are also developed.

M. S. Gavrilova

CREATING THE AUTHORITY OF THE HEAD OF INNOVATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The present stage of development of school is characterized by a system of innovations in the contents of education, pedagogical technologies etc. In such conditions modernization of the theory and practice of management of educational institutions comes to the forefront. Thus, the authority of headmasters of such reformed institutions must be elevated.

*N.S.Konchits,
T.N.Vasiljeva, A.N.Sokorev*

FEATURES OF HEMODYNAMICS AT SCHOOLBOYS 7 – 16 YEARS WITH A DIFFERENT LEVEL OF THE MOTION ACTIVITY, LIVING IN CONDITIONS OF INDUSTRIAL CITY AND VILLAGE.

Key words: hemodynamics, motion activity, conditions of city, a condition of village, schoolboys.

Some researchers mark, that the condition of cardiovascular system can be considered as the indicator of quality of an environment and as result of preventive activity of the person.

Research of features of hemodynamics at schoolboys with a different level of motion activity allows to understand significance of adaptation of an organism to physical loadings for increase of its stability to factors of the environment city and a countryside.

As a result of research of hemodynamics schoolboys 7 - 16 years living in conditions of city and village, the following laws have been revealed:

1. At city schoolboys higher level of heart rate, systolic volume and minute volume of blood, than at rural schoolboys is marked.
2. With increase in volume of motion activity distinctions between parameters of hemodynamics at city and rural pupils decrease.
3. The size of the area of a surface of a body, length and weight of a body at city schoolboys is more, than at rural.

Analyzing results of research, it is possible to draw the following conclusions: at low motion activity at city schoolboys less economic operating mode of cardiovascular system, than at rural is marked; motion activity promotes formation of more economic operating mode of cardiovascular system both at city, and at rural schoolboys.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования — один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij žurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358

